

Mariana Corrêa de Paula

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER
GRAMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Passo Fundo

2018

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada sobre o ensino de gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência a modalidade de organização didática designada por Sequência Didática para Aprender Gramática (SDG), proposta por Anna Camps bem como pelo seu grupo de pesquisa (GREAL/Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha). O ensino de gramática, nesta perspectiva, implica uma atividade de investigação sobre a língua, que inclui, nesse processo, a observação, a análise e a manipulação desse objeto de conhecimento. De início, neste texto, foi realizada a apresentação da trajetória do ensino de Língua Portuguesa e da problemática que cerca o seu ensino para falantes da língua, para após discorrer-se sobre o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Posteriormente, fez-se a revisão de conceitos, entre os quais os de língua, gramática, ensino de Língua Portuguesa e reflexão linguística. Na sequência ocorre a identificação das contribuições provenientes das pesquisas acadêmicas para o ensino de gramática, a exposição do processo de produção, a descrição e a análise de uma proposta metodológica para aprender gramática baseada nas proposições do grupo catalão. A conduta metodológica fundamentou-se em princípios da pesquisa-ação no modo colaborativo. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida pela professora-pesquisadora, na sua turma de atuação no 4º ano de uma escola da rede privada do município de Passo Fundo/RS, em parceria colaborativa com a pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA), Rosângela Hanel Dias. Conclui-se que esta pesquisa propiciou, ao longo do desenvolvimento da sequência didática (SDG), uma reflexão sobre o uso da língua, por parte da professora pesquisadora e dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Ensino fundamental. Sequência Didática para Aprender Gramática (SDG). Pesquisa-ação. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research carried out on grammar teaching in the initial years of elementary school, with reference to the didactic organization called Didactic Sequence for Learning Grammar (SDG) proposed by Anna Camps as well as by her research group (GREAL / Autonomous University of Barcelona / Spain). The teaching of grammar, in this perspective, implies a research activity on the language, which includes, in this process, observation, analysis and manipulation of this object of knowledge. At the beginning, in this text, we present the trajectory of teaching Portuguese Language and the problematic that surrounds its teaching for language speakers, after having discussed the place of grammar in Portuguese Language classes. Subsequently, concepts were revised, including language, grammar, Portuguese language teaching and linguistic reflection. In the sequence there is an identification of the contributions from academic researches of grammar teaching, the exposition and the production process, the description and the analysis of a methodological proposal to learn grammar based on Catalan group propositions. The methodological conduct was based on principles of action research in the collaborative mode. To do so, the research was developed by the teacher-researcher, in her class of action in the 4th year of a private school in the city of Passo Fundo / RS, in a collaborative partnership with the researcher of the Studies Group and Research on Literacy (GEPALFA), Rosângela Hanel Dias. It is concluded that this research provided, throughout the development of the didactic sequence (SDG), a reflection on the use of language by the researcher and the students.

Keywords: Grammar teaching. Elementary school. Didactic Sequence for Learning Grammar (SDG). Action research. Portuguese language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BTD: Biblioteca de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

GEPALFA: Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Alfabetização

GREAL: *Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* (Grupo de Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas)

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPG: Programa de Pós-Graduação

SD: Sequência Didática

SDG: Sequência Didática para Aprender Gramática

TA: Termo de Assentimento

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UEMS: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz

UESPI: Universidade Estadual do Piauí

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFCE: Universidade Federal de Campina Grande

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS: Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS: Universidade Federal do Sergipe

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFT: Universidade Federal do Tocantins

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICAP: Universidade Católica de Pernambuco

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITAU: Universidade de Taubaté

UPF: Universidade de Passo Fundo

UPM: Universidade Presbiteriana Mackenzie

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Trabalhos localizados por palavras-chave ou grupo de palavras na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	45
Tabela II	Trabalhos localizados por palavras-chave ou grupo de palavras no Banco de Teses e Dissertações da Capes.	45
Tabela III	Teses e dissertações por programa de pós-graduação	46
Tabela IV	Teses e dissertações por área do programa de pós-graduação	48
Tabela V	Sequência Didática para Aprender Gramática - Aula 1, 2, 3 e 4.	72
Tabela VI	Segunda fase – primeira etapa – Observação da língua: aulas 5,6, 7 e 8	73
Tabela VII	Segunda etapa – Análise da língua: aula 9.	74
Tabela VIII	Segunda etapa – Manipulação da língua: aula 10	74
Tabela IX	Produção de um informe: aula 11 e finalização em aula 12	75
Tabela X	Frases aceitáveis e não aceitáveis (divisão feita por um grupo de estudantes)	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Frases aceitáveis e não aceitáveis (divisão feita por um grupo de estudantes)	141
----------	---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Produção dos alunos: Conto Pedro Malasartes.	82
Figura 2	Produção dos alunos: Conto Pedro Malasartes.	82
Figura 3	Registro dos alunos sobre artimanha.	85
Figura 4	Registro dos alunos sobre artimanha.	86
Figura 5	Registro dos alunos sobre artimanha.	86
Figura 6	Registro dos alunos sobre “jeitinho brasileiro”.	88
Figura 7	Registro dos alunos sobre “jeitinho brasileiro”.	89
Figura 8	Registro dos alunos sobre “jeitinho brasileiro”.	90
Figura 9	Registro dos alunos sobre “jeitinho brasileiro”.	91
Figura 10	Registro dos alunos sobre faltar a aula.	91
Figura 11	Registro dos alunos sobre colar na prova.	92
Figura 12	Registro dos alunos sobre quebrar algo.	93
Figura 13	Registro dos alunos sobre hackear um jogo.	93
Figura 14	Registro dos alunos sobre roubar um celular	94
Figura 15	Registro dos alunos sobre você prejudicar uma pessoa para ganhar uma promoção	94
Figura 16	Registro das atividades realizadas pelos alunos (RI OPM O3) (RI OPM 04)	100
Figura 17	Registro das atividades realizadas pelos alunos	101
Figura 18	Registro das atividades realizadas pelos alunos	102
Figura 19	Recorte da opinião dos alunos	106
Figura 20	Recorte da opinião dos alunos	107
Figura 21	Recorte da justificativa dos alunos	107
Figura 22	Gênero: artigo de opinião.	115
Figura 23	Lista de palavras que introduzem opiniões e argumentos	116
Figura 24	Artigo de opinião.	117
Figura 25	Artigo de opinião.	118
Figura 26	Protocolo	120
Figura 27	Relato de aprendizagens realizado pelos alunos	134
Figura 28	Protocolo de observação número 1 (RC PO 1.3)	135
Figura 29	Protocolo de observação número 1	136
Figura 30	Protocolo de observação	142
Figura 31	Análise das frases pelos alunos	143
Figura 32	Atividades em sala de aula	145
Figura 33	Discussão dos alunos	147
Figura 34	Atividades em sala de aula	148
Figura 35	Atividades em sala de aula	149
Figura 36	Protocolo RC PO 2.2	154
Figura 37	Protocolo RC PO 2.1 – RC 2.4	155
Figura 38	Atividade 3	156
Figura 39	Respostas das crianças	157
Figura 40	Adultos roubam dinheiro das pessoas	158
Figura 41	Adultos roubam dinheiro das pessoas	162
Figura 42	Alunos do 4º ano.	165
Figura 43	Análise	166
Figura 44	Análise	167
Figura 45	Análise	168
Figura 46	Frases do mural de aprendizagem	169
Figura 47	Grupos realizando o preenchimento do protocolo	172
Figura 48	Grupos de palavras.	173
Figura 49	Cada grupo deve colar as suas frases nas cartolinas.	174
Figura 50	Grupos utilizam material organizado para explicar a turma	175
Figura 51	Explicação dos alunos sobre a atividade concluída	176

Figura 52	Grupo 2 apresentando as suas conclusões.	176
Figura 53	Explicação dos alunos sobre a conclusão da atividade.	177
Figura 54	Grupo 3 apresentando as atividades realizadas.	177
Figura 55	Grupo 3 apresentando as atividades realizadas.	178
Figura 56	Explicação dos alunos sobre a atividade	178
Figura 57	Protocolo de observação 3	179
Figura 58	Protocolo de observação 3	180
Figura 59	Protocolo de observação 3.	181
Figura 60	Justificativa dos alunos pelas escolhas das frases	181
Figura 61	Estruturação das frases pelos alunos	184
Figura 62	Trabalho em dupla dos alunos	184
Figura 63	Registro na lousa pelos alunos do trabalho em dupla dos alunos	185
Figura 64	Momento de registrar as atividades no caderno.	186
Figura 65	Protocolo de observação 4	187
Figura 66	Registro das orações no protocolo	188
Figura 67	Registro das orações no protocolo RC PO 4.4.1	188
Figura 68	Grupos de palavras	189
Figura 69	Grupos de palavras	190
Figura 70	Formação de novas orações	190
Figura 71	Alunos compartilhando a finalização da tarefa	191
Figura 72	Atividade compartilhada para a finalização da tarefa	192
Figura 74	Atividade compartilhada para a finalização da tarefa	192
Figura 75	Atividade compartilhada para a finalização da tarefa	192

SUMÁRIO

1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	12
2. A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE GRAMÁTICA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS.....	22
2.1 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	22
2.2 POR QUE DAR AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA A SEUS FALANTES?	27
2.3 ENSINAR GRAMÁTICA É O MESMO QUE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA?	31
2.4 LÍNGUA, ENSINO DA LÍNGUA, GRAMÁTICA E REFLEXÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES	35
2.4.1 <i>Concepção de língua e de ensino da língua</i>	35
2.4.2 <i>Concepções de gramática: o que é gramática?</i>	36
2.4.3 <i>Concepção de reflexão linguística: conhecimento implícito e explícito</i>	39
2.5 O ENSINO QUE QUEREMOS: POR UM ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA.....	40
3. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	44
3.1 O QUE INFORMAM AS PESQUISAS SOBRE O ESTUDO DE GRAMÁTICA	46
3.1.1 <i>Análise linguística, reflexão linguística e ensino de Língua Portuguesa</i>	49
3.1.2. <i>Gramática, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Língua Portuguesa</i>	54
3.1.3. <i>Sequência Didática, Língua Portuguesa e gramática</i>	57
4. PROPOSTA METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA	61
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA (SDG): UMA OPÇÃO METODOLÓGICA	61
4.2 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA: PESQUISA-AÇÃO E PESQUISA COLABORATIVA E SEUS SUJEITOS.....	66
4.3 PROPOSTA METODOLÓGICA DESENVOLVIDA JUNTO À TURMA DO 4º ANO.....	71
4.3.1 <i>Desenvolvimento da proposta da SDG: compreensões e sínteses</i>	75
4.3.1.1 <i>Primeira fase da sequência didática: situação desencadeadora</i>	76
4.3.1.2 <i>Aula 1: situação desencadeadora - Parte I</i>	76
4.3.1.3 <i>Aula 2: situação desencadeadora - Parte II</i>	83
4.3.1.4 <i>Aula 3: apresentação da proposta</i>	89
4.3.1.5 <i>Aula 4: segunda fase da sequência didática: ampliação da temática “o jeitinho brasileiro”</i>	102
4.3.1.6 <i>Aula 5: ampliação da temática</i>	113
4.3.1.7 <i>Aula 6: atividades de observação da língua</i>	117
4.3.1.8 <i>Aula 7: atividade 2: Observação da língua</i>	136
4.3.1.9 <i>Aula 8: atividade 3: Observação da língua</i>	155
4.3.1.10 <i>Aula 9: atividade 3 - etapa 2: Observação da língua</i>	160
4.3.1.11 <i>Aula 10: atividade de manipulação</i>	181
4.3.1.12 <i>Aula 11: elaboração de informe sobre oração</i>	190
4.3.1.13 <i>Aula 12: reescrita do artigo de opinião</i>	192

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE A: Quadro de dissertações e teses – pesquisa bibliografia.....	207
APÊNDICE B: Catalogação dos materiais produzidos pelas crianças durante a SD.....	213
ANEXO A: Normas utilizadas nas transcrições.....	229
ANEXO B: Termo de assentimento	230
ANEXO C: Termo de consentimento	231
ANEXO D: Autorização da Direção da Escola para a realização da pesquisa	232

1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presente Dissertação situa-se na área da Educação, na linha de pesquisa “Processos Educativos e Linguagens”, e foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Tem sua origem em uma pesquisa cujo objeto volta-se para o ensino de conhecimentos gramaticais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de Sequências Didáticas para Aprender Gramática (SDG), proposta por Anna Camps Mundó e seu grupo de pesquisa (GREAL).

Esse objeto foi constituído como modo de responder ao nosso problema de investigação, que parte do pressuposto afirmado por vários autores do campo do ensino da língua, segundo o qual se faz necessário o ensino de Língua Portuguesa a seus falantes e, portanto, de sua gramática. Essa tarefa é essencial o que não a torna, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessariamente fácil. Nesse sentido, pensar sobre o ensino e sobre o planejamento das práticas de ensino da língua permite ao professor condições de estruturar o objeto de estudo, de forma a ampliar a consciência sobre o uso da língua. A complexidade dessa tarefa aumenta uma vez que esse objeto, que é de uso dos professores e dos estudantes, não necessita de apresentação, já que ambos o dominam, mas de reflexão, aprofundamento e ampliação do uso de seus recursos.

Tal problemática tem origem em algumas outras preocupações. Quando tratamos de duas das principais facetas da educação, ensino e aprendizagem, deparamo-nos com movimentos que parecem opostos ou contrastantes: a prática e a teoria. Se percebêssemos que a prática é o movimento da teoria, nos aproximaríamos com maior facilidade do campo teórico e o integraríamos às nossas ações em sala de aula. Talvez a dificuldade em compreender esses dois polos como convergentes faça com que ainda persista a distância entre professores de sala de aula e professores pesquisadores.

Sendo a minha constituição profissional, como professora, aliada à minha situação de pesquisadora, as inquietações oriundas dos dois processos, constituídos em diferentes momentos e experiências, auxiliaram a orientar este texto, ora porque se complementam, ora porque se distanciam. Sabemos que, mais do que por produzir teorias ou por produzir aulas, professores e pesquisadores se distanciam quando não

conseguem reconhecer dentro da sala de aula as teorias que buscam compreender; e, ainda, por não perceberem em suas salas de aula os espaços de pesquisa para as próprias questões de ensino e aprendizagem.

No processo de reflexão, teoria e prática estão implicadas mutuamente. Se há distinção entre elas é porque há dificuldades em lidar com esse processo. Estar preparado para produzir compreensões sobre essa vivência requer amadurecimento e distanciamento profissional que permitam observar para além da prática. Tal amadurecimento e distanciamento só ocorrem quando a teoria permeia a prática, de forma que só é possível observar uma com os olhos da outra.

A Língua Portuguesa, por sua vez, tratada na sala de aula como objeto de investigação, com estudantes do Ensino Fundamental, tem se mostrado como um espaço de aprendizagens não só para as crianças, mas também para os professores que, dentro desse espaço, buscam saber mais sobre as potencialidades do trabalho com a língua. Vistos dessa forma, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido meu objeto de trabalho nos últimos três anos, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, tanto no ser professora quanto no ser pesquisadora. Dessa caminhada, emergem muitos questionamentos e dúvidas que perpassam a produção desse texto.

O interesse por essa temática não surgiu com o ingresso no Mestrado em Educação, em 2015, mas ainda na graduação, no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, entre 2009 e 2012, quando as disciplinas relacionadas ao ensino da língua, que compunham a matriz curricular, passaram a ser desenvolvidas. Inicialmente, o fascínio era pela aquisição da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil, mas, conforme o estudo foi sendo desenvolvido, meu interesse voltou-se para o ensino da Língua Portuguesa com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a graduação, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das atividades do Grupo de Pesquisas e Estudos em Alfabetização – GEPALFA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF)¹. O contato com as professoras que faziam parte do GEPALFA me fez ter a certeza do quão importante é o trabalho com a língua e, desse modo, as

¹ Esse grupo é formado por professoras dessa instituição e de escolas de Ensino Fundamental da cidade de Passo Fundo e de outros municípios da região.

discussões de cada encontro suscitavam muitas perguntas: o que é Língua Portuguesa? Como se deve ensinar Língua Portuguesa? Para que servem essas aulas? Como o estudo da Língua pode ser interessante para as crianças? A forma como o trabalho com a Língua é desenvolvido interfere na aprendizagem?

As sessões de estudo eram sempre finalizadas, por mim, com uma ida à biblioteca ou à livraria, pois a vontade de aprofundar as discussões era presente. Por conta disso, conheci textos de autores que são referência para o estudo de gramática neste texto, como: Irandé Antunes, João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini e Sírio Possenti.

Em diálogo com o grupo de pesquisa, e com os textos dos autores mencionados, percebi a possibilidade de um ensino de gramática voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante (GERALDI, 2009), em contraposição a um ensino baseado na classificação e na memorização de itens gramaticais. Observei relatos de práticas de ensino de gramática que a compreendiam como uma “ciência” (PERINI, 2010) e que, portanto, deveriam ser exploradas e analisadas como tal. Assim, entendi que a gramática, como ciência, deve fazer parte da formação científica dos alunos, o que é, atualmente, indispensável para a vida em sociedade.

Presenciei também grandes discussões, ainda como acadêmica, sobre o ensino ou não de gramática no Ensino Fundamental e percebi que, por vezes, essas discussões não diziam respeito à gramática, mas sim às formas de estruturação, às concepções e às metodologias do ensino de gramática. Conforme essas discussões eram levantadas, meu pensamento se voltava para o “como” ensinar gramática e “por quê”. Era necessário pensar: como estruturar o ensino de gramática de forma que ele levasse à reflexão sobre o funcionamento da língua?

No último ano da graduação, em 2012, passei a atuar como professora do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada do município de Passo Fundo, o que tornou meu interesse pelo ensino da língua ainda mais vívido.

Com essa inserção, passei a observar como as crianças interagem e explicitam as suas descobertas relacionadas à língua. Ao mesmo tempo em que eu observava a aprendizagem dos estudantes, perguntava-me sobre as estratégias que eles utilizavam para aprender e eu, para ensinar. Será que elas se complementavam, dialogavam entre si, estavam articuladas ou eram contrastantes, divergentes? Como

professora, percebi que os estudantes do 4º ano possuíam uma grande capacidade de refletir sobre a estrutura da língua e formular conclusões com base nas explorações que faziam. Compreendi que a forma como eu apresentava os conteúdos demonstrava aos estudantes as concepções que eu carregava sobre a língua e, em contrapartida, estava relacionada à maneira como os estudantes respondiam às demandas, sobre a língua, que eu propunha. Então, passei a pensar cada vez mais sobre as minhas concepções relacionadas à língua e às possibilidades metodológicas e de intervenção de que eu me utilizava. Desse modo, escolhi tratar do aspecto relativo ao ensino da língua.

Com o término do curso de Pedagogia, a minha participação no Grupo de Pesquisa se manteve e, provavelmente nesse período, houve a consolidação do tema que gerou o meu desejo de pesquisa no Mestrado: o ensino da gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concorreu para isso também o fato de que, nesse momento, o Grupo passou a se ocupar de uma pesquisa em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e com a Universidade Regional de Blumenau (FURB), a saber, “Processos discursivos de sistematização e de (re)construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”. A pesquisa consistia em observar como se dava o ensino da língua em diferentes municípios do país, com o objetivo de “escrever, 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 turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de municípios situados nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul”.

Nosso objetivo, no GEPALFA, não era avaliar a prática das professoras, mas compreender os processos discursivos promovidos pela dinâmica da sala de aula e perceber como ocorre a exploração, a análise e a elaboração de conhecimentos sobre a linguagem escrita nos anos iniciais. As observações foram realizadas em 2013, as aulas foram videogravadas e posteriormente transcritas. Foi a primeira vez que entrei em uma sala de aula como pesquisadora para observar como ocorria o ensino da língua no Ensino Fundamental. Embora tenha sido possível acompanhar, na prática, apenas alguns momentos da pesquisa, consegui vivenciar muitas das atividades através dos relatos das integrantes do grupo sobre as práticas observadas por elas.

Esse projeto possibilitou uma nova forma de adentrar a sala de aula. Nela, eu agora podia observar as dinâmicas de interação que estavam acontecendo sem a preocupação de participar ativamente delas. O meu tempo de resposta, de reflexão frente às demandas das crianças, era consideravelmente maior do que o que eu dispunha em sala como professora. Essa situação me colocou frente às necessidades do ensino da língua, da gramática, ao mesmo tempo em que impôs uma avaliação do meu próprio exercício como professora. Ao observar as reflexões feitas pelas crianças e professoras, nas aulas videogravadas, era impossível não pensar na minha atuação. Como eu conduzia as atividades? Que espaço para observação e reflexão sobre a língua eu criava?

Por vezes, enquanto observava, percebia crianças trazendo contribuições para a dinâmica da aula, extrapolando as expectativas projetadas pelas atividades propostas pelas professoras. Também passei a refletir sobre o quanto é difícil gerir isso no âmbito da sala de aula, e mais uma vez reconheci a importância de um planejamento consistente e justificado para o ensino da língua. O planejamento, especialmente para o ensino de gramática, torna mais claro ao professor o que ele pretende ensinar, e, às crianças, o que elas podem aprender.

Diante disso, surgiram, nos momentos de reflexão sobre o ensino, muitos outros questionamentos, como: o que é gramática? Por que precisamos ensinar e aprender gramática? Como se estuda gramática? De que forma as concepções do professor sobre a língua influenciam no desenvolvimento das aulas?

Compreendo, hoje, que ocorreu um movimento sobre os meus próprios questionamentos. Enquanto antes pensava em questões gerais sobre o ensino da Língua Portuguesa, agora as dúvidas ocorriam mais pontualmente no entorno da gramática. No entanto, não era a constatação do que “estava sendo feito” como ensino de gramática que me motivou a pesquisar e motiva até hoje, mas sim o que “pode ser feito” para que o trabalho com a língua seja relevante perante o conhecimento que os estudantes já possuem e com o qual lidam cotidianamente.

A partir desses questionamentos, que inicialmente julguei serem pessoais, mas que ao longo da pesquisa percebi que eram também de muitos outros professores, pesquisadores e teóricos da área, surgiu o objeto de estudo: o ensino de gramática no 4º ano do Ensino Fundamental.

Há muito o que se aprender sobre a língua depois que já fazemos uso dela para nos comunicarmos. E esse uso também pode se tornar mais complexo se descobrirmos coisas sobre a língua que o nosso dia-a-dia não nos mostra. O estudo da gramática, portanto, pode ser produtivo para o estudante. Travaglia (1997, p.40-41) designa como “produtivo” o ensino de gramática que

[...] quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

O ensino produtivo da gramática é justificado, uma vez que é pertinente pensar uma forma de ensino que não resida na apresentação e descrição de estruturas linguísticas aos estudantes, mas que possibilite a eles que reflitam sobre as estruturas que já utilizam e que amplie a consciência sobre seus usos (TRAVAGLIA, 1997). Para auxiliar nessa compreensão de trabalho produtivo com a língua, foi necessário recorrer aos estudos de Anna Camps Mundó² (1988, 2000, 2006a) e seu grupo de pesquisa e, efetivamente, às contribuições desses estudiosos sobre o ensino de gramática.

Os estudos sobre o ensino de gramática, desenvolvidos por Camps e seu grupo, passaram a fazer parte das discussões do GEPALFA em virtude do contato feito pela professora Dr. Adriana Dickel com o GREAL³ - *Grup de Recerca sobre L'Ensenyament i Aprentatge de Llengües* (Grupo de Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas), por ocasião de seu estágio sênior, em 2010.

No GREAL, a proposta metodológica para o ensino de gramática compreende a estruturação de Sequências Didáticas voltadas para o desenvolvimento da capacidade de investigar os fenômenos da língua, como estratégia para a explicitação e para a ampliação de conhecimentos linguísticos em sala de aula. Camps (1988)

² Anna Camps Mundó é catedrática emérita da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). É licenciada em Filosofia e Letras (Filologia Catalã) e Pedagogia. Doutora em Psicologia pela UB – Universidade de Barcelona. Dentre as publicações, destacamos as relacionadas à temática desta dissertação: *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (2006), *La gramática a l'escola básica* (1998); *L'Ensenyament de la gramàtica* (2000); *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (2006).

³ O GREAL é um grupo de pesquisa, vinculado à Universidade Autônoma de Barcelona, formado por pesquisadores do campo dos estudos da língua e por professores que atuam na educação básica. Há mais de dez anos, o grupo ocupa-se em discutir sobre ensinar e aprender a produzir textos e a gramática.

defende que a língua precisa ser um instrumento para o estudo, mas também um objeto de estudo, pois, além de propiciar às crianças a construção de conhecimentos, a língua é um instrumento para se falar sobre a própria língua e para elaborar conhecimentos linguísticos. Com base nisso, a autora discorre sobre a importância do planejamento e da organização das atividades a serem desenvolvidas de forma sistemática, a fim de possibilitar que as crianças possam manipular a língua e refletir sobre ela. Camps (2006a) denomina essa modalidade de planejamento de “Sequência Didática para Aprender Gramática” (SDG).

A SDG objetiva o ensino e a aprendizagem da gramática, um conhecimento explícito sobre as formas de organização da língua que, em seus diferentes níveis (enunciativo, pragmático, textual, sintático e morfológico), articulam-se com elementos próprios dos diferentes gêneros discursivos (CAMPS, 2000). A SDG é um conjunto de atividades organizadas, planejadas e sistemáticas, articuladas a tarefas de produção e compreensão de textos, que visa dirigir a atenção dos estudantes para formas que a língua assume nesses diferentes níveis. O sentido global atribuído ao conjunto de tarefas que constituem uma SDG dependerá do objetivo global que lhe é conferido (CAMPS, 2006a).

Os professores não são os únicos responsáveis pelo planejamento da SDG, uma vez que, para Camps (2006a), os estudantes devem fazer parte da escolha do caminho a ser percorrido e do seu produto final. Ao longo da sequência, as crianças precisam estar em contato com atividades que lhes permitam avaliar a própria aprendizagem. Essa forma de desenvolver as atividades linguísticas permite a professores e estudantes construir conjuntamente o objeto de estudo.

O estudo dessa proposta didática nos fez suspeitar de que essa forma de organização do trabalho com a gramática poderia nos aproximar mais fortemente dos princípios teóricos e metodológicos que buscamos sistematizar: seria a SDG uma forma de organização didática que permitiria tratar a gramática da língua portuguesa como objeto de ensino e de investigação, manipulação, análise e sistematização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Com base nessas incursões e nessas experiências, a pergunta articuladora dos movimentos de pesquisa desenvolvidos até o momento pode ser expressa da seguinte forma: que elementos são necessários a uma forma de organização didática que permita tratar a gramática da língua portuguesa como objeto de ensino, passível

de investigação, manipulação, análise e sistematização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Face ao exposto, nosso objetivo com a pesquisa passou a ser o de sistematizar elementos necessários a um trabalho de reflexão sobre a língua, confrontando-os com uma forma de organização didática, a Sequência Didática para Aprender Gramática (SDG), cuja pretensão é tornar o ensino de gramática produtivo, pautado na construção da língua como objeto de estudo, de observação, manipulação e sistematização, e na ampliação/reformulação dos conhecimentos linguísticos disponíveis nos estudantes.

Para tanto, foi necessário: problematizar o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais; recompor as razões que levam à defesa do ensino de língua portuguesa para os seus falantes; identificar o lugar da gramática nas aulas de língua portuguesa; elaborar concepções de língua, linguagem, ensino da língua e reflexão linguística; compreender as ideias relacionadas à gramática, presentes no ambiente escolar e no âmbito acadêmico; sistematizar os elementos necessários ao ensino produtivo de gramática, com base em estudos e pesquisas sobre esse tema; elaborar, desenvolver e analisar uma SDG, informada pelos princípios teórico-metodológicos propostos por Camps e seu grupo; expor algumas das contribuições, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentado o que a proposta metodológica para ensinar gramática de Camps e do GREAL fornece aos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Por conta da experiência e ação docente com o 4º ano, optamos por uma metodologia que permitisse gerar conhecimentos no curso de minha própria ação como docente e que abrisse possibilidades de transformação no meu próprio trabalho: a pesquisa-ação. Conforme Esteban (2010, p.167),

a pesquisa-ação está localizada na metodologia da pesquisa orientada à prática educacional. Nessa perspectiva, a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas, fundamentalmente, **contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança** para a sua melhoria. (GRIFO NOSSO)

A minha experiência como pesquisadora com a turma da qual sou professora possibilitou um olhar que permitiu refletir sobre a minha prática diária, trazendo contribuições para o espaço escolar que ajudo a construir. Ao mesmo tempo, a minha

experiência como professora foi potencializadora e limitadora das atividades desenvolvidas, pois, por um lado, o que me possibilita ser docente de uma turma de 4º ano é a formação em Pedagogia, e o que me limita no desenvolvimento das atividades com a língua também é a formação. Isso porque os meus conhecimentos sobre a língua não eram suficientes para elaborar sozinha uma proposta didática condizente com os elementos propostos pelas referências assumidas. Mesmo com o aprofundamento constante, necessário à prática docente, com os estudos e participações no GEPALFA e com a disposição para aprender, alguns conhecimentos sobre a estrutura da língua, principalmente sobre os níveis de descrição de seus eventos, talvez ainda ficassem sem a adequada exploração alguns elementos.

Ao mesmo tempo em que eu enfrentava esse impasse, no GEPALFA, a doutoranda Rosângela Hanel Dias iniciava a sua pesquisa sobre as reflexões linguísticas desenvolvidas por crianças de anos iniciais. Numa convergência de interesses, desafiamo-nos a realizar o trabalho de campo em regime de colaboração. Todo planejamento, aprofundamento dos estudos sobre a proposta, organização das atividades e registros ocorreu por meio dessa parceria. Conforme Esteban (2010), podemos denominar essa estratégia como pesquisa colaborativa.

Essa forma de pesquisa já havia sido desenvolvida por outras integrantes do grupo. O primeiro trabalho desenvolvido em parceria ocorreu entre as pesquisadoras Camila Comim (Dissertação “A sequência didática como recurso para o ensino da argumentação: uma experiência na 4ª série do ensino fundamental”) e Clarisse Hendges (Dissertação “A escrita na sala de aula: situando o papel da interação verbal na produção de textos”⁴) e, mais recentemente, entre as pesquisadoras, Adriana Bragagnolo (Tese: “A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra”), Franciele Sartori (Dissertação “Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório na Educação Infantil”), Mariane Bica (Dissertação em andamento) e Mariele Fátima de Camargo (Dissertação “A complexificação de conhecimentos de crianças na Educação Infantil: um estudo de caso”⁵).

⁴ Nessa pesquisa, Clarice Hendges analisou o material produzido pela pesquisadora Camila Comin durante a sua dissertação, como forma de descrever em que medida as interações em sala de aula possibilitam a reflexão e a construção de um conhecimento, relacionado aos gêneros textuais, que seja operacional para professores e estudantes.

⁵ Nesse caso, as quatro pesquisadoras analisaram diferentes aspectos da linguagem utilizada em situações de sala de aula, entre crianças e crianças e entre professores e crianças.

A pesquisa colaborativa com a pesquisadora Rosângela Dias propiciou que a atividade a ser desenvolvida tivesse o olhar de uma profissional, com a formação específica em Letras e com sensibilidade para olhar para a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, a minha formação permitiu compreender quais e de que forma as atividades poderiam ser desenvolvidas, a fim de propiciar situações de aprendizagem às crianças.

O processo de geração de dados ocorreu em 2016, no período de setembro a dezembro, com minha participação como pesquisadora e professora regente da turma, um grupo de 31 estudantes do 4º ano de uma escola da rede privada de ensino de Passo Fundo/RS. As aulas foram videogravadas e documentadas por meio dos registros dos estudantes e das pesquisadoras. A exposição do processo de pesquisa está estruturada em três capítulos.

No Capítulo I apresentamos um breve histórico sobre o ensino da língua, problematizando o lugar das aulas de Língua Portuguesa no desenvolvimento linguístico dos falantes e o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Em função dessa discussão, fez-se necessário apresentar também as concepções de língua, ensino da língua, gramática e reflexão linguística, pertinentes ao desenvolvimento de nossa proposta. Finalizamos com um tópico sobre o ensino que queremos, tendo em vista um ensino produtivo de gramática. Para tais discussões, realizamos interlocução com Anna Camps, Irandé Antunes, João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini e Sírio Possenti.

No capítulo II apresentamos as contribuições de pesquisas acadêmicas para a compreensão de como o ensino de gramática tem sido ou deveria ser desenvolvido no Ensino Fundamental. Por fim, no Capítulo III, apresentamos os elementos metodológicos que respaldaram nosso trabalho e os estudos que concorreram para a elaboração da SDG. Ainda nesse capítulo, a SDG é descrita e compreendida à luz de tais referenciais.

Por fim, seguem as considerações finais apresentando uma síntese dos aprendizados e das conclusões que nossa pesquisa oferece aos seus interlocutores.

2. A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE GRAMÁTICA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que orienta a perspectiva de *ensino de gramática* presente em nossa pesquisa, a saber, o tratamento didático da língua que se pauta pela reflexão e pela investigação de sua estrutura e de seu funcionamento. Essa abordagem se beneficiou de uma modalidade organizativa designada por Sequências Didáticas para Ensinar Gramática. Problemizamos, inicialmente, o lugar do ensino da Língua Portuguesa na escola e o espaço da gramática nas aulas de língua. Para tanto, recompomos a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a relevância desse ensino para os falantes da língua. Trazemos, em um segundo momento, as concepções⁶ de língua, ensino da língua, gramática e reflexão linguística que embasam a nossa proposta, por meio da interlocução teórica com teóricos e pesquisadores que tratam dessa temática: Travaglia (1997, 2009, 2013), Antunes (2007), Neves (2002, 2009), Perini (1999, 2009, 2010), Possenti (1996), Franchi (2006). Por fim, abordamos os elementos relacionados ao ensino produtivo da língua como forma de reflexão sobre o conhecimento linguístico desenvolvido em sala de aula.

2. 1 Breve histórico da trajetória do ensino de língua portuguesa no brasil

O que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa é uma questão respondida de diferentes formas nos diversos momentos da história da escolarização no Brasil. Para compreender as concepções que orientam e orientaram o ensino de Língua Portuguesa faz-se necessário entender *como ele é, como era e por que tem ou teve* essas configurações.

Apesar de estarmos acostumados com a presença da disciplina de Língua Portuguesa no currículo, ela só surgiu no final do século XIX. A Língua Portuguesa trazida pelos colonizadores, ainda que fosse a língua oficial, não era a predominante

⁶ Cabe destacar que utilizamos o termo “concepção” como uma elaboração pessoal e temporal, que demonstra a compreensão que temos ao elaborar esse texto, o que não a torna definitiva (APOLINÁRIO, 2011). Ao mesmo tempo, buscamos trazer os conceitos abordados pelos autores da área, já validados, de forma a contribuir com nossas concepções.

nas atividades cotidianas dos brasileiros. Com efeito, dividia o espaço social com as línguas indígenas, as quais, por conta da necessidade de comunicação, eram as mais utilizadas (SOARES, 2004). Antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a educação estava ligada diretamente às necessidades diárias; aprendia-se observando e realizando afazeres em grupo. Desse modo, a transmissão de conhecimentos era feita oralmente.

Com a chegada dos portugueses, iniciou-se também a educação jesuítica, intensa entre 1549-1570. Nesse período, ensinava-se o Português europeu oral, necessário para a comunicação e a aprendizagem do catolicismo. Mas esse ensino não se manteve e, após esse período, o currículo volta-se para o ensino das línguas clássicas (latim e grego), de modo que o Português perdeu seu espaço (BUNZEN, 2011).

Até o século XVIII, eram poucos os que estudavam a Língua Portuguesa. Como ela não era a língua dominante, não havia motivos para torná-la uma disciplina escolar. Sendo assim, “o Português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular” (SOARES, 2004, p.159). A alfabetização em Língua Portuguesa acontecia como forma de possibilitar a aprendizagem dos demais conteúdos, não era uma disciplina. Segundo Bezerra (2005, p. 39):

O que havia antes era o ensino de Português para a alfabetização, após isso, o grupo social que continuava os estudos era da classe mais abastada, de elite, que tinha práticas de leitura e de escrita em seu meio social, que falava uma variedade da língua tida como culta, de prestígio, a mesma que a escola usava e queria ver sendo usada. Assim, ensinar Português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio.

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil, já que, para ele, os povos conquistados deveriam, como forma de domínio, praticar o idioma dos conquistadores. Isso ocorreu como forma de tornar o povo conquistado mais civilizado, conforme aponta Soares (2004). Dessa forma, “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2004, p.160). Com a reforma proposta por ele, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas passou a contemplar a leitura, a escrita e a

gramática. Anterior a esse período, já se estudava nas escolas jesuíticas a gramática do latim; então, acrescentou-se a gramática da Língua Portuguesa a esse estudo. Inicialmente, essa inserção se deu como forma de melhorar a aprendizagem do latim.

A reforma proposta não atingiu toda a população, uma vez que somente uma pequena parcela dos brasileiros tinha acesso à escola. Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, é que as escolas passam a atender a um número maior de brasileiros, mas ainda não estava disponível para toda a população.

Com a chegada da família real, houve um aumento da colonização e dos colonizadores no território brasileiro e, por consequência, um maior número de falantes do Português.

A vinda da família real terá dois efeitos importantes. O primeiro deles é um aumento, em curto espaço de tempo, da população portuguesa no Brasil. Chegaram ao Rio de Janeiro em torno de 15 mil portugueses. O segundo é a transformação do Rio de Janeiro em capital do Império que traz novos aspectos para as relações sociais em território brasileiro, e isto inclui também a questão da língua. Logo de início Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira, e dando a língua portuguesa aqui um instrumento direto de circulação, a imprensa (GUIMARÃES, 2005, p.24).

Em 1837, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, o qual se torna o modelo para o ensino secundário no Brasil. Na área da língua, dispunha das disciplinas de retórica e poética, às quais foram acrescentados, no ano seguinte, estudos da gramática nacional (SOARES, 2004).

Até o final do Império, o ensino da Língua Portuguesa era feito através das disciplinas de retórica, poética e gramática; depois, elas foram condensadas em uma só disciplina: o Português. A nomenclatura foi alterada, mas, em essência, a gramática, a retórica e a poética ainda eram ministradas isoladamente. Em 1871, passou a ser obrigatório o conhecimento do Português para estudar nas faculdades do Império. Surge, por conta de reformas instituídas por Dom Pedro II, em 1872, o cargo de professor de Português (BUNZEN, 2011, p. 894).

No século XX, quando o latim foi perdendo seu valor frente às demandas sociais, a Língua Portuguesa foi tomando o seu espaço e deixando de ser somente um apoio para o latim. Começam a surgir, de diversos autores, gramáticas da Língua Portuguesa, dirigidas a professores e alunos.

Em 1930, é fundado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, ocorrendo

a organização curricular por séries e, em 1931, houve a denominação de uma disciplina como Português, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa pelos brasileiros (BUNZEN, 2011, p. 896).

Em relação à metodologia, até meados de 1950, estudava-se Língua Portuguesa nos próprios manuais de gramática e os estudantes, que tinham acesso à escola e que dominavam a língua na norma culta, não tinham dificuldades com essa forma de ensino. O professor, oriundo da mesma classe social dos alunos, também dominava a norma culta, sendo capaz de preparar as suas aulas com base em tais conhecimentos (BEZERRA, 2010).

A partir de 1950, ocorre uma modificação nos conteúdos de Português. Isso ocorre, primordialmente, por conta do acesso de outras camadas sociais à escolarização, pois, de modo crescente, os filhos dos trabalhadores passam a compor o grupo de alunos. Por conta disso, surge outro aspecto crucial dessa mudança: a seleção para a composição do grupo de professores precisava ser pautada por outros critérios, já que, devido ao aumento no número de alunos (que triplica), também precisava ser ampliado (SOARES, 2004). Por conta do aumento na demanda por professores, aumenta o número de cursos de formação, o que acarreta um menor controle sobre a qualidade desses cursos. Conforme a desvalorização do professor aumenta, diminui o interesse pela profissão por parte de pessoas com maior e melhor nível de formação, recrutados dentre a elite (BEZERRA, 2010).

Tais mudanças alargaram o lugar dos manuais didáticos junto ao trabalho do professor, constituindo-se como um dos estruturadores do ensino, mais do que, muitas vezes, o conhecimento do próprio professor. Esses materiais surgem, segundo Soares (2004), para garantir o ensino de determinadas estruturas linguísticas aos estudantes, o que, se por um lado, viabilizou a tarefa do professor, por outro, diminuiu a sua autonomia (SOARES, 2004).

Em 1971, a disciplina Português sofreu modificações por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Ocorre uma flexibilização do currículo, pois passa a ser de responsabilidade das escolas a construção dos programas para cada componente curricular de acordo com a série. A partir desse momento, “não se trata mais de estudos sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua” (SOARES, 2004, p.169). Os textos, que constituem os materiais, possuem apelo social, são escolhidos por sua utilização

cotidiana e são incluídas atividades de linguagem oral. Há orientações para que os estudos da língua se aproximem das práticas diárias de comunicação.

Bunzen (2011) aponta que a passagem da década de 1970 para 1980 foi marcada por crises no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a escola pública não ensinava a ler e escrever satisfatoriamente. Várias pesquisas tomam as práticas de ensino como objeto e propõem mudanças. Dentre os estudos desse período, destaca-se a coletânea “O texto na sala de aula”, organizada por João Wanderley Geraldi (BUNZEN, 2011). Essas produções colocaram em discussão a formação dos professores e as propostas curriculares, apresentando os resultados obtidos com as práticas “tradicionais” de ensino. Também ganham maior força as discussões sobre o ensino, ou não, da gramática no Ensino Fundamental.

Em 1997, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com a finalidade de atuar perante os índices baixos de aproveitamento dos estudantes em leitura e escrita, bem como um documento organizador do ensino e de suporte, referência e fonte de consulta para os professores (BRASIL, 1997). Para os Anos Iniciais, um dos volumes desse documento orienta-se para o ensino da Língua Portuguesa, com a função de “selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino” (BUNZEN, 2011, p.905).

A língua oral e escrita é compreendida, nesse documento, como meio efetivo para a participação social. É afirmado que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e a utilizá-la adequadamente” (BRASIL, 1997, p.19). A gramática é concebida como um elemento a ser desenvolvido, de forma contextualizada, em sala de aula, a partir da reflexão sobre textos reais, já que o texto é a unidade de ensino da Língua Portuguesa, de acordo com o documento (BRASIL, 1997, p.31).

Apesar disso, os resultados dessas discussões não parecem produzir reações nas escolas (KERSCH; FRANK, 2009). Antunes (2007) também afirma que os estudos sobre o ensino da língua não têm chegado de forma abrangente e clara nas escolas. A discussão sobre o ensino ou não de gramática mantém-se presente no cenário educacional. Quando professores e pesquisadores do campo educacional defendem a ruptura com o ensino de gramática, fazem-no tendo por referência e destinatários da crítica a gramática normativa e o estudo tradicional dessa gramática.

Dessa forma, remetem a um ensino que se restringe a uma variação da língua, distante do estudante, de maior prestígio social e que, por sua vez, rotula a variante usada pelos estudantes como equivocada e sem lugar na escola (POSSENTI, 1996). Cabe ressaltar que muitos autores, como Antunes (2007), Bagno (2007), Possenti (1996) e Travaglia (1997, 2009, 2013), não se posicionam contra o ensino de gramática, mas contra a forma como ele está instaurado, como reprodução de classificações e nomenclaturas, uma vez que acaba por não ser benéfico ao estudante.

Diante da trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, podemos perceber que atualmente ainda permanece o desafio de ensinar a língua aos falantes dessa língua de modo a expandir os conhecimentos linguísticos desses sujeitos de forma efetiva.

2.2 Por que dar aulas de língua portuguesa a seus falantes?

Observamos, a partir da leitura do referencial teórico, que a concepção de ensino de Língua Portuguesa tem sofrido modificações ao longo das últimas décadas e, com ela, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa também se altera. No entanto, ao desenvolvermos atividades de ensino da língua com falantes dessa língua, procuramos ter a clareza de que esse objeto de estudo já é de conhecimento de todos os envolvidos nesse processo. Não é totalmente novo, inédito e, talvez por isso, seja tão desafiador. Esse ensino implica ir além de apresentar o objeto já conhecido: a língua. Ou seja, há uma busca por encontrar maneiras de construir conhecimentos a partir da reflexão sobre ele.

O ensino da Língua Portuguesa para os falantes nativos, ou seja, para as pessoas que já utilizam a língua materna de forma competente diariamente, precisa ser estruturado. Travaglia (1997, p.17) inicia a sua obra *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*, com a seguinte interrogação: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?”. Talvez compreender claramente o significado dessa pergunta, refletindo sobre as funções da aula de língua materna, seja mais importante do que tentar respondê-la.

Os falantes nativos já dominam a língua que usam, então, a constituição dessa

língua como objeto de ensino não deveria lhes causar “estranheza”, mas auxiliá-los no aprimoramento desse uso, adequando a língua a situações distintas daquelas que o ambiente familiar lhes proporciona. Todos os falantes da língua, que se comunicam efetivamente, possuem uma competência linguística e textual (TRAVAGLIA, 1997), lidam com a língua de forma competente e são capazes de responder adequadamente à maioria das demandas sociais. Essa capacidade, denominada de competência linguística, “é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não-consciente, mas que orientam a atividade linguística espontânea da criança” (MALUF, 2003, p.67).

Quando as crianças chegam à escola, elas já se comunicam efetivamente com os outros falantes com quem se relacionam. Isso indica que, ao chegar à idade escolar, essas crianças já se apropriaram de diversos recursos linguísticos, ou seja, de habilidades relacionadas à utilização da língua de forma competente para se comunicar intencionalmente. Conhecem palavras e utilizam regras que lhes permitem compor enunciados coerentes e orientados pelos objetivos comunicativos que a situação de produção demanda (CAMPS, 1988).

A língua é um objeto fascinante e ao mesmo tempo peculiar, pois o desenvolvimento dos seus mecanismos começa nos primeiros dias de vida das crianças e perpassam toda a sua vida. Isso nos permite afirmar que nunca se sabe “tudo” ou se sabe “nada” sobre a língua (POSSENTI, 1996).

Sobre a aprendizagem da língua, Possenti (1996, p.46-47) afirma que

o que é ainda mais espantoso é que todos aprendem com velocidade espantosa um objeto complexo, e sem ser ensinados. De fato, os pais, ou adultos em geral, não ensinam as línguas às crianças. Não, pelo menos, se entendermos por ensino aquele conjunto de atividades que se dão, tipicamente numa escola. [...] isso não significa que se aprenda facilmente. Na verdade, o trabalho dos adultos e das crianças é contínuo e, às vezes, difícil. Principalmente, é constante. Ou, mais fundamental ainda – é uma atividade significativa. Esta parece ser a questão principal e crucial.

Na escola, torna-se, então, necessário explicitar e ampliar esse conhecimento de forma que a criança, quando se torna formalmente estudante, seja capaz de se utilizar de recursos linguísticos de forma cada vez mais consciente e adequados à situação comunicativa na qual se vê inserida. Nesse sentido, cabe falar de ensino da

língua a seus falantes.

Travaglia (1997) auxilia a fundamentar essa ideia apontando quatro respostas que a justificam. Na primeira resposta, pode-se defender o ensino da Língua Portuguesa como forma de desenvolver a capacidade comunicativa, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1997, p.17). Na segunda, por englobar objetivos de ensino que tratam do domínio da língua culta (língua padrão) e do ensino da variedade escrita da língua. Como terceira resposta, afirma que um dos objetivos do ensino da língua materna é o conhecimento da instituição (social, linguística) que a língua é tratando também do conhecimento de como se constitui e como funciona, aliando a sua forma à sua função. Na última resposta, o autor propõe um objetivo que vai além do conhecimento da língua materna, pois, por estar ligado às atividades metalinguísticas, o seu ensino auxilia os estudantes a elaborarem o pensamento. É assim que “propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico” (TRAVAGLIA, 1997, p.20).

Podemos dizer que a primeira justificativa apontada por Travaglia (1997) demonstra o objetivo maior do ensino de língua, e talvez o mais pertinente, mas essa afirmação não exclui de imediato as demais justificativas. Nela o autor apresenta claramente a preocupação em desenvolver um ensino de língua portuguesa que possibilite aos estudantes utilizarem-se da língua de forma competente, diante de situações em que necessitem responder a demandas reais de comunicação.

Na segunda justificativa, está clara a preocupação com o ensino da variante de prestígio e da variedade culta da língua. Isso implica fazer com que os estudantes percebam a existência de variações da língua. Isso ocorre porque, apesar de não existir uma só forma de realizar a comunicação, podemos encontrar as mais adequadas a uma situação do que a outras e que, dentre essas variações, há aquelas cujo domínio é necessário, dadas as configurações de uma sociedade estratificada como a brasileira.

Já na terceira razão para ensinar a língua que o falante já domina, o autor destaca a possibilidade de levar o estudante a conhecer a língua de forma mais profunda, compreender como ela se organiza e o porquê, observando as formas e as funções que regem o seu funcionamento.

Na quarta resposta, transparece a importância de compreender a língua como

um objeto de conhecimento, como fazem outras áreas do conhecimento, uma vez que a língua, como aponta Perini (2010), é objeto de conhecimento para um campo de investigação.

As justificativas para que ocorram aulas de Língua Portuguesa a seus falantes convergem todas para uma finalidade: o bom uso da língua. Esse “bom uso” não está relacionado ao que se compreende como norma padrão da língua⁷, mas, sim, ao uso da língua e à percepção dos recursos que ela oferece ao uso, o que implica necessariamente a reflexão sobre e a consciência da sua estrutura e seu funcionamento. Esses objetivos do ensino da língua na escola fazem exigências ao que se ensina e ao modo como se ensina. Tornar a sala de aula um local de “práticas significativas” de linguagem é um elemento principal no que se refere ao ensino da língua materna.

Ainda em consonância com Possenti (1996, p.50), podemos dizer que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, ou seja, são as novas e desafiadoras possibilidades de utilização da língua que levam ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes, uma vez que “o que já é sabido não precisa ser ensinado”.

Compreendemos que o ato de entender como se dá esse ensino “por práticas significativas”, seja o maior desejo de todos os envolvidos no processo escolar, mas também que, muitas vezes, esse desejo não está materializado nos processos de ensino da língua.

Kersch e Frank (2009) apontam, a partir de pesquisa realizada com grupos de professores e de estudantes, que as aulas de Língua Portuguesa, ainda hoje, acabam por reproduzir metodologias e estruturas ultrapassadas, porque as discussões acadêmicas não permeiam de forma intensa o ambiente escolar.

A aula de Língua Portuguesa como espaço de reflexão para professores e estudantes é um desejo dos envolvidos com o processo educativo, pois, como declaram Kersch e Frank (2009, p.59), “os professores afirmam que a gramática deve ser ensinada a partir de textos, que conceitos e regras devem ser descobertos pelos

⁷ De forma resumida, por norma padrão entendemos uma variante da Língua Portuguesa que reúne um conjunto de rigorosos padrões linguísticos. É descrita por Bagno como um “modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos os usos, só daqueles que o gramático considera exemplares ou recomendáveis” (BAGNO, 2011, p.31).

alunos, que a leitura deve ser componente essencial de suas aulas”. O que não se tem clareza é como tornar esse desejo realidade nas escolas.

Uma forma de estruturação da aprendizagem na aula de Língua Portuguesa que rompa com a ideia de reprodução e seja um espaço de produção de conhecimento é a utilização das sequências didáticas para a organização do ensino de língua. Como abordado no capítulo 3, de forma mais detalhada, as sequências didáticas são articulações de tarefas e atividades, sobre a língua, desenvolvidas em um determinado período, visando à construção de um ou mais conhecimentos linguísticos.

Em se tratando de uma proposta que tem como base a reflexão sobre a língua, há lugar o ensino de gramática? Nesse contexto, ensinar gramática é o mesmo que ensinar Língua Portuguesa?

2.3 Ensinar gramática é o mesmo que ensinar Língua Portuguesa?

Quando se discute sobre as aulas de Língua Portuguesa, geralmente, formula-se uma crítica ou uma defesa do ensino da gramática, o que tornaria Aula de Língua Portuguesa e Aula de Gramática sinônimos. Mas, segundo Antunes (2007, p. 44), essa não é uma equação totalmente válida, pois “língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática”. De outra forma, podemos dizer que ensinar gramática é ensinar língua, mas ensinar língua não é somente ensinar gramática.

Compreendemos que o estudo da gramática é uma das facetas do estudo da língua. Portanto, o estudo da Língua Portuguesa não pode se encerrar no estudo da gramática, por mais reflexiva que essa prática possa ser. O que não significa dizer que não se deva ensinar gramática. Mas tão somente afirmar que estudo da língua envolve outros aspectos para além da reflexão gramatical.

Então, quando tratamos de aula de Língua Portuguesa, estamos falando de uma prática de ensino da língua que envolve todos os elementos da língua que estão relacionados à potencialização da capacidade de comunicação. Cabe ao processo de ensino fazer com que o estudante, desde a sua entrada na escola, perceba a língua como esse objeto possível de ser manipulado, observado, investigado e questionado.

A língua precisa ser compreendida pelo estudante como um recurso que ele já utiliza com propriedade e não como algo que ainda precisa ser alcançado.

Estudamos, ensinamos, aprendemos mais sobre a nossa língua quando a percebemos como um instrumento de comunicação passível de ser observado e manipulado. E, para entender como ocorre a comunicação, os conhecimentos gramaticais podem ser necessários, uma vez que contribuem para a compreensão de mecanismos que estruturam a língua.

No entanto, eles não são imprescindíveis ao ato de comunicação, já que o uso da língua remonta condições que não incluem, necessariamente, uma metalinguagem. Do ponto de vista de Antunes (2007, p.41),

para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Entre os conhecimentos necessários, Perini (1999, p.91) aponta: “para que se possa exprimir alguma coisa em determinada língua, é preciso não apenas que a gramática dessa língua tenha as estruturas necessárias, mas ainda que tenha as palavras necessárias”.

Nesse excerto, o autor demonstra outro elemento essencial constituinte da língua: o vocabulário (léxico). E, portanto, outro elemento que merece destaque nas aulas de língua portuguesa. Não é suficiente que o estudante saiba formas adequadas de se comunicar, mas é necessário ter as palavras adequadas às situações em que deseja fazer-se entender. É preciso ter no seu repertório de uso, individual, internalizado, as expressões que são necessárias para que seja compreendido, de forma clara, pelo outro.

Perini (1999, p.91) define o léxico como sendo “uma longa lista de palavras, que complementa a gramática na tarefa comum de elaborar as frases da língua. Essa lista se encontra, mais ou menos completa, nos dicionários”. O autor deixa claro que essa lista, apesar de existir, não é a mesma para todos os falantes, já que utilizamos e nos apropriamos do vocabulário de formas diferentes. Antunes (2007, p.43) também complementa essa ideia.

[...] o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depósito dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: com indivíduo e como membro pertence a um grupo.

O léxico também é um elemento diferenciador dos usos da língua (ANTUNES, 2007). Assim como a gramática, existem vocabulários diferentes em grupos sociais diferentes. Existem palavras e expressões que são de conhecimento de um só grupo social de falantes ou mesmo termos técnicos e que, apesar de estarem disponíveis para todos os leitores e ouvintes, apenas determinados indivíduos conhecem o seu significado de forma aprofundada.

Ainda, por conta disso, não podemos compreender o vocabulário da língua como estático e imutável, uma vez que novas palavras podem ser criadas e palavras já existentes podem receber novos significados. A língua, no entanto, constituída por um léxico, “conjunto de palavras”, e por uma gramática, “regras para se construir palavras e sentenças da língua” (ANTUNES, 2007, p.40), dois componentes indissociáveis enquanto sistema real de comunicação, (ANTUNES, 2007, p.43), está para além da união entre esses dois elementos.

Segundo Antunes (2007, p.40-41),

uma língua é mais que um sistema em potencial, em disponibilidade. Supõe um uso, supõe a atualização concreta – datada e situada – em interações complexas que, necessariamente, compreendem a composição de texto (que inclui recursos de textualização) e uma situação de interação (que inclui normas sociais de atuação).

Desponta aqui um novo elemento para que a comunicação realmente ocorra entre os falantes, o qual deve ser desenvolvido nas aulas de língua: o tratamento das informações que constituem a situação de comunicação, mas que não obrigatoriamente estão explícitas nos textos e em suas propriedades linguísticas. Isso porque,

[...] para entender uma frase simples [...], não basta saber português: é preciso ainda ter certas informações sobre o contexto em que a frase foi dita.

O significado de uma frase não é simples função de seus elementos constitutivos, mas depende ainda de informação extralinguística (PERINI, 1999, p.59)

Essas informações extralinguísticas são constituídas pelo falante na interação com os outros falantes e com o mundo ao seu redor. São formadas nas experiências e vivências que marcam o contexto de uso da língua. Poderíamos seguir recuperando outros elementos que permitem a compreensão da língua em uso e o seu funcionamento. Pelo que temos já é possível afirmar que a gramática é um dentre esses vários componentes que constituem a comunicação. Trata-se de “um conjunto de regras que determinam como se podem exprimir as ideias em uma língua: são regras de pronúncia (e de ortografia), de formação de palavras, de estruturação de frases e de atribuição de significado a essas estruturas” (PERINI, 1999, p.91).

Mas, se isso já está no âmbito do domínio de todo falante ou usuário de uma língua, qual seria, então, o papel do estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa?

Para responder a essa questão, é fundamental que situemos o campo dos estudos sobre a gramática como campo disciplinar, vinculado atualmente aos estudos da Linguística. Para Perini (1999, p.78), trata-se de

[...] uma disciplina [ou parte dela] ocupada, como as demais disciplinas científicas, em estudar um aspecto do mundo, a saber, a estrutura e o funcionamento das línguas. Entendida desse jeito, não só se torna muito mais interessante, como abre possibilidade de pesquisa. Há o que descobrir em gramática, e muito.

Mas se em gramática nem tudo está dado, por que falamos em regras gramaticais? Assim, é necessário entender que o que se considera regras gramaticais são orientações sobre o uso da língua em determinada situação. Isso é, todas as nossas formas verbais de comunicação obedecem a regras que nos permitem ser entendidos por outros. Para que seja uma língua, é necessário que haja estruturas que a unifiquem e a identifiquem.

Nesse sentido, o ensino da gramática pode possibilitar ao estudante a reflexão sobre a língua que utiliza, fazendo com que as aulas de Língua Portuguesa se convertam em um espaço importante para a reflexão linguística e para a extrapolação

dos conhecimentos prévios, o que é possível mediante a reflexão sobre eles e sobre os conhecimentos implicados em outros usos não necessariamente acessíveis aos estudantes em seu dia a dia.

2.4 Língua, ensino da língua, gramática e reflexão linguística: concepções

Língua, ensino da língua, gramática e reflexão linguística são termos recorrentes nesta dissertação; optamos, então, por acordar teoricamente quais são os conceitos que recorreremos ao utilizar esses termos.

2.4.1 Concepção de língua e de ensino da língua

A língua pode ser definida como “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” (MARTELLOTA, 2012, p. 16). Tal conceito, apesar de coerente, não abrange todos os elementos necessários à compreensão do que seja “língua”. A língua é mais que um sistema de signos que possibilitam a comunicação; ela é um “modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade” (BAGNO, 2011, p.75). A língua é uma forma de interação,

[...] é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. (ANTUNES, 2007, p.22)

Por isso o seu funcionamento realiza-se em uma atividade interativa, envolvendo um ou mais interlocutores, por meio de textos orais ou escritos, produzidos para atender a diferentes propósitos comunicativos, em conformidade com fatores socioculturais e contextuais (ANTUNES, 2007).

Falar uma língua corresponde à expressão da aprendizagem de uma série de mecanismos e de regras que permitem ao falante estabelecer conexões que tornam

possíveis a comunicação. O falante é capaz de mobilizar competentemente uma infinidade de combinações com as formas linguísticas que conhece.

Embora as crianças sejam capazes de estabelecer essas conexões, pois elas possuem uma competência linguística (CAMPS, 1988), isso não quer dizer que estejam em condições de explicitar todos esses conhecimentos. Propor atividades que possibilitem a exploração e ampliação dos conhecimentos que as crianças já possuem, como vimos anteriormente, é um dos focos do ensino da língua. Observar o funcionamento da língua nas situações concretas de interação, proporcionar uma metalinguagem por meio da qual o estudante possa se referir a fatos da língua, e prover recursos por meio dos quais ele possa compreender as suas escolhas e as escolhas dos demais usuários da língua, são ações que dotam os estudos sobre a gramática da língua de sentidos que os qualificam e os justificam.

Em nosso trabalho, portanto, buscamos o caminho pelo qual o ensino da língua possibilita que os estudantes possam viver e refletir sobre estratégias de interação mediatizadas pela língua, utilizando-se de conhecimentos gramaticais, sem perder de vista a língua como um processo contínuo de produção de sentido.

2.4.2 Concepções de gramática: o que é gramática?

Os falantes de uma língua, apesar de expressarem as suas ideias por meio de palavras, não o fazem como querem. Existem possibilidades e restrições em uma língua que desde muito cedo são apreendidas por eles desde que imersos em situações de interação com a língua. Esses parâmetros estão presentes desde a combinação de elementos para compor uma palavra, para agregar-lhe sentidos, para estabelecer relação entre ela e outras palavras.

Compreendemos essas possibilidades e restrições como a gramática de uma língua. Nas palavras de Antunes (2007, p.26) possibilidades e restrições como parte da *gramática* de uma língua, sendo que a

gramática abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve, portanto, desde os padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras e suas flexões, até aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática.

(ANTUNES, 2007, p.26).

Não é necessário explicitar os conhecimentos sobre a estruturação da língua para demonstrar saber gramática. A criança manipula os conhecimentos sobre a língua primeiramente de modo espontâneo e somente mais tarde de modo a controlar conscientemente os tratamentos linguísticos (MALUF, 2003, p.19).

Antes de discorrer sobre o assunto, é necessário compreender o que pode ser designado pelo termo *gramática*. Os usos desse termo são sintetizados por Antunes (2007). Gramática pode designar: uma disciplina escolar; um livro que apresenta normas de uma língua; uma perspectiva teórica (gramática gerativa, gramática estruturalista) ou uma tendência histórica (gramática tradicional); regras de determinada norma; e regras que definem o funcionamento real de uma língua, a gramática internalizada.

Na compreensão desse termo, Travaglia (1997) também nos auxilia. Quando estamos nos referindo à palavra gramática nos contextos de ensino e aprendizagem, utilizamos comumente ao menos uma dessas compreensões, descritas por Travaglia (1997): normativa, descritiva e internalizada.

A gramática normativa “é concebida como um manual com regras bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1997, p.24). As estruturas linguísticas, segundo essa ideia, só são inteiramente válidas quando seguem os padrões consagrados pelos “bons” escritores. Expressar-se bem é utilizar-se com destreza da norma-padrão. Qualquer variação em relação à norma-padrão é considerada incorreta. Já a gramática descritiva prescreve o funcionamento da língua e a sua estrutura. Diante dessa compreensão, gramática

é um sistema de noções mediante as quais se descrevem 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 gramatical do que não é gramatical. [...] 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. (TRAVAGLIA, 1997, p.27)

A gramática internalizada é a que o falante da língua possui e com a qual opera cotidianamente. Ela foi aprendida na observação e no uso, sem uma intervenção

sistemática de alguém que o ensinasse. É a que permite ao falante participar dos processos comunicativos de forma efetiva.

[...] é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a gramática como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. [...] Nesse caso, 'saber gramática' não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja linguagem e de seus princípios e regras. (TRAVAGLIA, 1997, p.28).

A gramática internalizada se refere ao funcionamento real de uma língua, que é aprendido pelas crianças desde muito cedo. Ela denota a apropriação que as crianças fazem das regras de organização e função da língua utilizadas em seu entorno. Ao mesmo tempo, no manejo dessa apropriação, a criança aprende sobre a língua, sobre seus usos e significados. Dentre as ideias expostas, consideramos que todas são pertinentes em uma proposta de trabalho com a Língua Portuguesa.

A criança não aprende a falar e a compreender uma língua e depois aprende a gramática dessa língua. A “gramática está na língua, é constitutiva da língua” e, portanto, “quem sabe falar sabe a gramática da língua que usa” (DICKEL et al, 2016, p.57). Enquanto a criança opera com a língua, ela está aprendendo. Todo o falante utiliza a gramática ao se expressar. O que o falante pode não ter é a consciência desse ato ou recursos metalinguísticos para dizer esse conhecimento.

Consideramos, dessa forma, que a função do estudo da gramática na aula de Língua Portuguesa está relacionada à exploração da gramática que o estudante traz consigo para a escola e à ampliação desse conhecimento. Na escola, o estudante precisa estar em situações de exposição à língua, aos seus usos sociais, como forma de ampliar o conhecimento linguístico. Não pode existir a língua do estudante e a língua da escola. Por isso, cabe ao professor refletir sobre as concepções de gramática trazidas consigo, já que se pauta nelas para organizar o processo de ensino.

2.4.3 Concepção de reflexão linguística: conhecimento implícito e explícito

De modo geral, é possível compreender dois tipos de conhecimento linguístico: o implícito e o explícito. O conhecimento implícito se refere àquele que o falante produz no contato direto com a língua, como membro de uma comunidade linguística. Ele opera de modo a conduzir o falante no uso da língua, em todos os seus níveis de constituição e funcionamento, sejam eles fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos ou textual-discursivos (TRAVAGLIA, 2006).

Conforme Perini (1999, p.13), “esse conhecimento [implícito] não é fruto da instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar”.

O fato de andarmos é um bom exemplo para compreendermos o que é o conhecimento implícito. Sabemos como, quando e o porquê de andar. O que dificilmente sabemos designar são os mecanismos (musculares, esqueléticos etc.) necessários para praticar tal ação, o que não nos impede de praticá-la bem e de obter bons resultados. O mesmo ocorre com a língua.

Com o conhecimento implícito, “[...] somos capazes de tomar decisões e fazer julgamentos de aceitabilidade com segurança, baseando-nos em um tipo de conhecimento que manejamos com facilidade quase incrível” (PERINI, 1999, p.15). Já o conhecimento explícito sobre a língua é aquele que o falante é capaz de explicar aos demais.

Se voltarmos à comparação feita por Perini (1999), entre falar e andar, poderíamos dizer que a criança possui um conhecimento explícito sobre andar quando é capaz de explicar todo o processo que envolve a movimentação dos músculos e ossos, que lhe permite caminhar e ser capaz de explorar esse conhecimento e utilizá-lo espontaneamente quando necessário.

Em outras palavras, o conhecimento implícito é o que permite, ao falante da língua, comunicar-se competentemente com os demais, mas que não é articulado de forma intencional. O conhecimento explícito é aquele que é estruturado e utilizado de forma consciente pelo falante.

Na SDG elaborada para a pesquisa, exposta no capítulo III, procuramos propor às crianças situações em que fosse possível mobilizar o conhecimento implícito, a fim de construir novos conhecimentos e explicitá-los.

2.5 O ensino que queremos: por um ensino produtivo de gramática

Segundo Perini (1999, p.9), “o interesse pela linguagem não é privilégio dos profissionais [da linguística] – é algo que todos nós sentimos em maior ou menor grau”. Em certo ponto, somos todos pesquisadores da língua. Querer compreender como as estruturas funcionam é um desejo natural do ser humano, e com a área dos estudos linguísticos não poderia ser diferente.

Observamos, mesmo nas crianças bem pequenas, interesse pela funcionalidade da língua. As crianças possuem saberes sobre a organização da língua que não precisam ser “ensinados”; elas “sabem”, pois apreendem esses saberes nas situações de comunicação que ocorrem nos ambientes sociais dos quais fazem parte e utilizam-nos de tal forma que a sua mensagem é compreendida pelos demais falantes da língua.

Quando uma criança diz “minhas colegas e meus colegas”, ela demonstra já conhecer regras gramaticais da língua (ANTUNES, 2007, p.27). Ela apresenta uma tentativa de realizar a concordância entre os termos. Essa criança sabe elementos da gramática, que são utilizados em outras situações. Uma criança, em idade escolar, já possui um considerável conhecimento linguístico e os conhecimentos que ela ainda não desenvolveu devem ser o objeto de estudo da gramática na escola, visando “enriquecer as competências linguísticas e comunicativas” iniciais (CAMPS, 1988, p.41).

A escola é o ambiente mais propício para que ocorram as atividades de reflexão linguística, uma vez que ela é o espaço destinado para que aconteça “o bom uso linguístico” (NEVES, 2009, p.18). Cabe ao ambiente escolar propiciar a reflexão sobre essa gramática que a criança conhece e domina – gramática de uso/internalizada (TRAVAGLIA, 1997) – e que constitui o conhecimento linguístico implícito (PERINI, 1999), de tal forma que ela possa compreendê-la, sistematizá-la e explicitá-la.

Quando isso não ocorre, corremos o risco de que a criança não compreenda o estudo gramatical como uma situação que faz parte da reflexão da sua própria língua, e sim como um estudo “divorciado” (NEVES, 2009) das práticas da língua. Neves (2009) aponta essa falta de sentido ao estudo da gramática como um empecilho à aprendizagem. Nas palavras dela,

pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia do próprio funcionamento é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem [...]. (NEVES, 2009, p. 18).

Uma proposta de trabalho com a língua que produza esse efeito, “de corpo estranho”, pode não permitir à criança compreender a relação entre o que é estudado na escola e os usos que ela faz da língua.

Quando tratamos do “saber gramática”, ou mesmo ‘saber português’, descontextualizado, é geralmente considerado privilégio de poucos. Raras pessoas se atrevem a dizer que conhecem a língua”, essa língua que parece diferente da língua que utilizamos, uma vez que “o ensino escolar inculcou, durante longos anos, a ideia de que não conhecemos a nossa língua” (PERINI, 1999, p.11). Por conta disso, Neves (2009, p. 18) ressalta que

na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à nomenclatura em si e por si, se é bem sabido que nenhuma competência e nenhuma ciência advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições.

Essa gramática descontextualizada, que só existe enquanto classificação de palavras, não faz parte do universo do aluno, nem do professor. O ensino “dessa” gramática não é proveitoso e, portanto, não necessitaria estar presente no currículo escolar, como defende Neves (2009). Além de não auxiliar na aprendizagem, acaba impedindo o interesse do aluno pelo conteúdo.

Essas afirmações não querem sugerir que o estudo da gramática seja inútil e necessite ser banido da escola. O que deve ser repensado é a forma de se estudar gramática. O estudo da gramática da língua materna é importante para os seus falantes, pois amplia a capacidade de comunicação.

Então, é possível chegar à conclusão de que a dificuldade no ensino da gramática não está na gramática, mas sim na forma como ela é concebida nas aulas de Língua Portuguesa, já que o estudo da gramática “traria algum conhecimento da linguagem, esse maravilhoso e complexo mecanismo que lhe permite comunicar-se com seus semelhantes” (PERINI, 1999, p.55). Perini aponta que “traria algum conhecimento da linguagem”, pois a língua não é estruturada só de gramática, e nem

é só dele que os falantes precisam para se comunicar. Esse sistema complexo envolve outras facetas, como descritas na seção 1.3.4.

Podemos destacar também que esse “conhecimento da linguagem”, referenciado por Perini (1999), não diz respeito diretamente às dificuldades de ordem prática dos falantes, mas sim, a uma forma mais ampla de comunicação: “Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la a soluções de problemas práticos [imediatos] tais como ler ou escrever” (PERINI, 1999, p.55).

Para isso, o ensino da gramática por si só não é suficiente, e não é seu objetivo que esteja relacionado diretamente à melhora da leitura e da escrita. Talvez esse seja um ponto que deva ser claro para os professores, pois, prometendo aos alunos que o ensino da gramática melhorará as habilidades de escrita, estamos propondo um produto de ensino que não podemos entregar. Segundo Perini (1999), esse é um dos principais motivos da descrença dos alunos no estudo da gramática, pois é uma promessa impossível de realizar. Nas palavras do autor,

os objetivos [do estudo] da gramática estão mal colocados. Muitos professores dizem (e acreditam) que o estudo da gramática é um instrumento que levarão o aluno a ler e escrever melhor – ou, para ser mais exato, o levarão a um domínio adequado da linguagem escrita. Esse motivo é alegado constantemente, quando se quer defender a presença da gramática no currículo” (PERINI, 1999, p.49)

Então, voltamos ao objetivo de estudar gramática: desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre a própria língua, sobre a linguagem de forma geral, que utiliza para se comunicar com os outros falantes, ampliando o conhecimento de mundo que possui. Se, na escola a criança encontra meios para ampliar as capacidades linguísticas que possui,

Cabe-lhe também aprofundar e ampliar os conhecimentos relativos ao uso e a compreensão do sistema linguístico disponibilizado e requerido pelo meio cultural de origem da criança, pelo meio cultural no qual ela se insere (a escola) e pelos outros ambientes culturais com os quais ela irá interagir no curso de sua inserção social. A isso referimo-nos como análise linguística (DICKEL, 2016, p.56)

Levar o estudante a analisar e refletir sobre a língua, além de expressar

verbalmente suas conclusões, formuladas e reformuladas durante o estudo sobre a língua, é um processo que necessita de estruturação e sistematização, como ocorre no desenvolvimento da SDG.

O desenvolvimento da capacidade de análise linguística está relacionado geralmente à escola, visto que é nesse ambiente que a criança encontra situações em que precisa refletir conscientemente sobre a língua escrita utilizada no dia a dia (MALUF, 2003). Para desenvolver essa capacidade, é necessário pensar sobre o tipo de ensino que estamos propondo aos alunos. Travaglia (1997) aponta três tipos de ensino de gramática:

a) o prescritivo, que “[...] objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 1997, p.38), desenvolvendo a ideia de que os alunos devem utilizar a linguagem de uma forma e não de outra, determinadas pelo professor;

b) o descritivo, que “[...] objetiva mostrar como a língua funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (TRAVAGLIA, 1997, p.39), no qual ocorre a observação da estrutura da língua;

c) e o produtivo, que

objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Que ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer ‘alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (TRAVAGLIA, 1997, p.40-41).

Tornando o ensino mais produtivo, ampliando o repertório do aluno e a sua capacidade de tomada de decisão sobre o uso dos recursos linguísticos disponíveis, desenvolvemos um aluno mais competente linguisticamente, o que não quer dizer que o estudante precise abdicar da sua forma de estruturar a língua. A forma como o professor realiza o ensino reflete na maneira como o aluno irá compreender e lidar com a língua. Diante disso, passamos ao próximo texto em que tratamos de explicitar quais foram as contribuições dos trabalhos publicados anteriormente sobre o uso de gramática, à elaboração de nosso objetivo de pesquisa.

3. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Para obtermos um panorama sobre como o ensino de gramática tem sido desenvolvido nos primeiros anos de escolarização, optamos por consultar as pesquisas da área da Educação, divulgadas no banco de dados disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁸ (BDTD) e na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Banco de Teses.

Além disso, essa revisão bibliográfica também nos auxiliou na definição de condutas em relação à nossa pesquisa uma vez que as obras selecionadas para o estudo oferecem elementos sobre as metodologias adotadas por pesquisas com crianças, o modo de análise dos materiais e as abordagens teóricas que têm orientado os estudos sobre o ensino de gramática nos anos iniciais de escolarização. No que se refere a esse último aspecto, o nosso interesse incidiu principalmente sobre a reflexão linguística e o tratamento dado à gramática em sala de aula.

O ensino da gramática para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua validade e viabilidade, tem sido discutido por estudiosos de diferentes áreas, mas pesquisas que exploram práticas escolares ainda são tímidas, mais ainda aquelas que se debruçam sobre propostas inovadoras, que rompem com a conduta tradicional, objeto de questionamentos e críticas de pesquisadores e professores. Tal ressalva também é feita por Camps (1988) ao afirmar que muito se tem discutido sobre o assunto, mas que as aplicações práticas não crescem na mesma intensidade.

As nossas buscas, nas bases de dados, compreenderam o período de 2012 a 2017. Orientamo-nos pelas seguintes palavras-chave, combinadas de diferentes formas, conforme aparece nas tabelas a seguir: Reflexão Linguística, Análise Linguística, Ensino Fundamental, Gramática, Anos Iniciais, Língua Portuguesa, Sequência Didática. Para realizarmos as buscas tanto na BDTD como no BTD da

⁸ A BDTD reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros em outros países. É mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Contava em 2017 com 105 instituições participantes e 473.764 trabalhos disponibilizados.

CAPES, optamos por manter o filtro “todos os campos”, a fim de localizar um maior número de trabalhos que pudesse auxiliar no embasamento da nossa pesquisa.

Apesar da quantidade de trabalhos encontrada, a leitura dos resumos indicava pouca adesão aos nossos propósitos. Nas Tabelas I e II, é possível observar o número de trabalhos localizados por palavra-chave ou grupo de palavras. Entre parênteses, estão apontados os trabalhos pertinentes a nossa pesquisa, por grupo de palavras. É importante ressaltar que muitos títulos relevantes foram localizados em mais de um banco de dados, mas foram contabilizados uma só vez.

Tabela I: Trabalhos localizados no BDTD por palavras-chave ou grupos de palavras

Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total
Reflexão linguística	6 (4)	1 (1)	7 (5)
Análise linguística / Ensino Fundamental	45 (6)	4 (2)	49 (8)
Gramática / Ensino Fundamental	56 (3)	13 (1)	69 (4)
Gramática / Anos Iniciais	1 (0)	0 (0)	1 (0)
Língua Portuguesa / Anos Iniciais	26 (1)	6 (1)	32 (2)
Língua Portuguesa / Ensino Fundamental	402 (6)	89 (2)	491 (8)
Sequência Didática / Língua Portuguesa	103 (4)	2 (0)	105 (4)
Sequência Didática / Gramática	9 (1)	2 (0)	11 (1)
Total	648 (25)	117 (7)	765 (32)

Fonte: Elaborado pela da autora.

E, na sequência a Tabela II.

Tabela II: Trabalhos localizados no Banco de Teses (CAPES) por palavra-chave ou grupos de palavras

Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total
Reflexão linguística	11 (1)	2 (0)	13 (1)
Análise linguística/Ensino Fundamental / Gramática	134 (6)	22 (0)	156 (6)
Análise linguística/Anos Iniciais/ Gramática	8 (0)	3 (0)	11 (0)
Língua Portuguesa/ Anos Iniciais/ Gramática	8 (0)	3 (0)	11 (0)
Língua Portuguesa/Ensino Fundamental/ Gramática	134 (4)	22 (0)	156 (4)
Sequência Didática, Língua Portuguesa e Gramática	299 (5)	101 (3)	400(8)
Total	594 (16)	153 (3)	747 (19)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dorr (2018), ao realizar o estado da arte sobre o ensino de gramática nos anos

iniciais, analisa a produção acadêmica sob vários aspectos, muitos dos quais em nosso estudo não foram considerados, dado o objeto que tínhamos por investigar. A revisão bibliográfica, cuja síntese, encontra-se a seguir, debruçou-se sobre as produções que focalizavam o ensino da gramática em sala de aula e que, ainda, buscavam compreender o papel dos estudos gramaticais do ensino da língua. No Apêndice I, encontra-se uma tabela com os trabalhos selecionados, da qual consta o título das teses e das dissertações, seus autores e instituições.

3.1 O que informam as pesquisas sobre o estudo de gramática

No BDTD foram localizados 765 trabalhos, entre teses e dissertações, sendo que, para os estudos relativos ao nosso objetivo de pesquisa, destacamos 32 produções acadêmicas, 7 teses e 25 dissertações. No banco de dados da Capes, foram localizados 747 trabalhos, dos quais selecionamos 19 trabalhos, 16 dissertações e 3 teses. Dessa forma, contamos com a leitura de 51 trabalhos, 41 dissertações e 10 teses. A Tabela III apresenta as produções distribuídas por instituição e ano de publicação.

Tabela III: Teses e dissertações por instituição e ano de publicação

Instituição	2012		2013		2014		2015		2016		2017		Total
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	
USP							1	1	1		1		4
PUC-SP					1		1						2
UFG							1						1
UFBA							1						1
UFRGS	1						1						2
UERJ				1			1						2
UNESP			2	1			1						4
UFRN		1	1				1						3
UFU									1				1
UFPE					1					1			2

UFPB	1		2			1	1								5
UFS	1						1								2
UFES	1														1
UNIR	1														1
UNITAU															1
UFSC			1												1
UNICAP			1												1
UPM					1										1
UFMG					1										1
UNISINOS					1										1
UEMS					1										1
UEL					1		1								2
UFPA										1					1
UFMS															1
UFGM															1
UFJF															2
UFC															1
UESPI															1
UFT															3
UESC															1
Total (por ano)	5	1	7	2	8	1	7	5	3	1	1	0			51

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observamos que as 51 produções se encontram distribuídas entre 30 instituições. A UFPB destaca-se apresentando 5 publicações envolvendo a temática, seguida pela UNESP e pela USP, com 4 trabalhos cada uma. Esse indicador demonstra haver na instituição discussões recorrentes sobre o ensino de gramática.

Após a seleção das produções, já tínhamos realizado uma leitura flutuante sobre todos os resumos e, em alguns casos, uma leitura de trabalhos na íntegra; resolvemos, então, sobre o grupo selecionado, destacar a área dos programas de pós-

graduação (PPG) nos quais foram apresentados os trabalhos. Na Tabela IV apresentamos estes dados.

Tabela IV: Teses e dissertações por área do Programa de Pós-Graduação

Área do Programa de Pós-Graduação	Teses	Dissertação	Total
Letras	2	21 (7 PF ⁹)	23
Língua Portuguesa	0	1	1
Letras e Linguística	1	0	1
Ciências e Letras	1	2	3
Estudos Linguísticos	0	2	2
Ciências da Linguagem	0	1	1
Linguística e Língua Portuguesa	1	2	3
Linguística	0	7	7
Estudos da Linguagem	1	1	2
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	1	0	1
Educação/ Educação Contemporânea	3	2	5
Psicologia	0	1	1
Linguagem e Ensino	0	1	1
Total	10	41	51

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Observamos que a maior parte dos trabalhos que apresentam pesquisas sobre o ensino da gramática se localiza nas áreas de Letras e de Linguística. Como a área da Educação tradicionalmente desenvolve pesquisas com crianças em situação de ensino nos anos iniciais podemos perguntar sobre o que significa a timidez com que o tema do ensino da gramática é abordado. Uma hipótese remete à ideia ainda presente de que o trabalho com a língua sob o foco dos estudos gramaticais não acontecer nessa etapa do Ensino Fundamental.

Por outro lado, os trabalhos ratificaram a constituição do referencial teórico de

⁹ Diz respeito ao número de trabalhos defendidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

nossa pesquisa, uma vez que neles também atuam como interlocutores autores como Antunes (2007), Britto (1997), Geraldi, Perini (1999, 2009, 2010), Possenti (1996), Neves (2002), Travaglia (2009). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram referências no que diz respeito à elaboração de sequências didáticas para o trabalho com o texto.

Para a recomposição dos conteúdos dos trabalhos selecionados para nossa revisão, nucleamos as temáticas em conformidade com as palavras-chave que serviram de apoio para a localização das pesquisas. Dessa forma, foram constituídos três eixos de exposição: (I) Análise linguística, reflexão linguística e ensino de Língua Portuguesa; (II) Gramática, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Língua Portuguesa; (III) Sequência Didática, Língua Portuguesa e gramática.

3.1.1 Análise linguística, reflexão linguística e ensino de Língua Portuguesa

Nesse agrupamento de palavras-chave, foram selecionados 20 trabalhos, sendo 3 teses e 17 dissertações, tendo eles diferentes focos, a saber: formação e análise da prática do professor (5); correção textual (1); elaboração e ou aplicação de SD (5); e análise de material didático (9).

Percebemos a tendência de abordar a temática pelo viés da análise do material didático utilizado pelo professor, no que diz respeito ao trabalho com a língua. Tal medida é justificada pelo fato de que, muitas vezes, é o material didático e, em especial, o livro didático que norteia as práticas de ensino.

Como afirma Ângela Castro (URFJ, tese, 2013), o livro didático acaba assumindo, nas aulas de Língua Portuguesa, um papel tão importante, que acaba por ser o autor do livro didático o interlocutor dos alunos, não o professor presente em sala de aula, de forma a ser a sequência e o caminho metodológico adotado pelo autor do livro o percurso dos estudantes. Muitas vezes, o professor acaba somente por reproduzir o modelo de ensino que recebeu (como estudante) e que se faz presente no livro didático. O que se observa é que há pouca autonomia para a elaboração de material. Essa autonomia didática precisa ser discutida e alicerçada em algum momento da formação docente, conclui a autora.

No ensino da língua, esse “seguir o livro didático” é um elemento preocupante, uma vez que, como apontam Carolina Santos (UFMG, dissertação, 2015) e Rosangela

Souza (UERN, dissertação, 2013), muitos dos livros didáticos abordam a gramática somente como ferramenta de categorização e não como ferramenta de reflexão; há somente uso das nomenclaturas gramaticais descontextualizadas.

A nomenclatura gramatical tem função na reflexão sobre a língua, permitindo distinguir as estruturas gramaticais e tratá-las com maior aprofundamento, mas ela não é o conteúdo gramatical a ser desenvolvido. Leyrson Santos (UESPI, dissertação, 2015) demonstra, com base em uma pesquisa realizada com estudantes do 9º ano, que a utilização da metalinguagem auxilia na reflexão linguística, no caso, acerca da utilização do verbo e na produção de sentido, em textos produzidos pelos estudantes.

Dayena Medeiros (UFCEG, dissertação, 2014) destaca que as teorias sobre a perspectiva funcionalista, sobre o ensino da língua, ainda são pouco percebidas no livro didático, apesar das discussões que se instauram sobre o assunto, no âmbito escolar.

Fabiana Tenório (UFPE, dissertação, 2013) observou, a partir da sua pesquisa, que muitas vezes os professores acabam por não concordar com a metodologia do livro didático, no que tange ao ensino da gramática, pois percebem que o procedimento adotado não é o desejado por eles, e, por conta disso, surgem pequenas tentativas de abordar a língua pelo viés da reflexão, a partir de iniciativas individuais. As iniciativas de desenvolver uma reflexão sobre a língua se mostram, inicialmente, ancoradas na abordagem da gramática tradicional como um ponto de partida seguro para os professores, mas, em momentos posteriores, os mesmos professores passam a questionar a forma de ensino da língua em determinadas situações.

Em uma pesquisa realizada com professores do 5º ano e envolvendo a análise do material didático utilizado por eles, Andréia Nóbrega (UFPB, dissertação, 2012) concluiu que, apesar de os livros didáticos não estruturarem o ensino da gramática com base na possibilidade da reflexão linguística, mas como instrumento de categorização das palavras, os professores que participaram da pesquisa apresentavam concepções de gramática não condizentes com o livro didático que adotavam. Acreditavam na gramática como instrumento de reflexão. Mas a autora destaca que a prática de sala de aula não foi observada.

Outro elemento que revela aspectos da orientação metodológica do professor são as práticas formais de avaliação que, por muitas vezes, acabam por valorizar

muito mais o uso da metalinguagem, como rótulo para as palavras, como destaca Danielle Veloso (UFPB, dissertação, 2014).

Gislayne Santos (UEL, dissertação, 2015) discorre sobre a importância do domínio teórico-metodológico, sobre o ensino da língua, para que o professor encontre bases sólidas ao preparar as suas aulas, e não somente acompanhe o livro didático. É a forma como o professor lida com a língua que acaba por nortear as práticas de ensino. É necessário saber onde se deseja chegar com o ensino da gramática, para compreender o percurso que se deseja seguir.

Esse assunto foi discutido amplamente durante a elaboração desta dissertação: como estruturar, com os conhecimentos construídos ao longo da graduação, uma proposta de ensino da língua? Tal questionamento também aparece em outras produções sobre o ensino da língua. Uma delas, a tese de autoria de Maitê Gil (UFRGS, tese, 2015), traz uma discussão sobre esse importante elemento do professor que trabalha com a língua: a formação. Na pesquisa, o foco se refere à formação dos professores especificamente de língua, que não trabalham diretamente com os anos iniciais de escolarização, mas a discussão apresentada torna-se pertinente também para os professores do ensino fundamental, uma vez que a pesquisa mostra que os professores de língua em formação, no momento do estágio, demonstram certa dificuldade em aliar a prática à teoria.

Letícia Giacomini (UFSC, dissertação, 2013) declara que, em sua pesquisa com professores licenciados em Letras, muitas vezes as aulas de língua portuguesa não focavam aspectos específicos da gramática por insegurança no caminho a ser percorrido. Silvia Nogueira (UNITAU, dissertação, 2013) discorre sobre essa dificuldade docente, trazendo um elemento pertinente sobre a formação: a mudança na estruturação do próprio curso de Letras. Isso porque os professores da nova geração que “não aprenderam a gramática sistemática na formação inicial sentem dificuldades para ensiná-la” e os professores já experientes “que aprenderam a gramática normativa na formação inicial não sabem como contextualizá-la” (NOGUEIRA, dissertação, 2013, p.73).

Essa dificuldade em desenvolver um trabalho sobre a língua aliado ao propósito de desenvolver a competência linguística, mesmo entre os professores graduados em Letras, ou em fase de estágio docente, demonstra que muitas vezes somente compreender a estrutura da língua não é suficiente para desenvolver essa

compreensão nos alunos. É necessário também dominar estratégias metodológicas para que essa aprendizagem aconteça, uma vez que essa língua, observada pela escola, deve ser uma língua que tenha função, dentro da própria escola. Não é a língua aprendida na escola que faz sentido para as crianças, mas a reflexão e o aprofundamento, na escola, sobre a língua que a criança já utiliza.

Ainda para Maitê Gil (UFRGS, tese, 2015), citando Simões et al. (2012), “a reflexão linguística está a serviço: (i) da reescrita do texto pelos alunos (em especial); (ii) da construção de competências de escrita e leitura; e (iii) da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa (conhecimentos sistemáticos, mas articulados aos usos da língua)”. A autora destaca que formar professores capazes de lidar com esse tipo de reflexão é uma das necessidades dos cursos de formação.

Discutir o ensino da língua, de forma competente, perpassa a formação do professor, que não deve só aumentar o domínio da estrutura linguística, mas sim analisar metodologias que possibilitem esse desenvolvimento também nos estudantes. Essa estruturação do trabalho docente implica a capacidade do professor de mobilizar os conhecimentos linguísticos necessários ao ensino da língua, tarefa tão necessária quanto complexa.

Uma forma de compreender essa dinâmica e auxiliar na estruturação desse processo é a pesquisa colaborativa, utilizada em nossa pesquisa e para a elaboração da tese de Elane Cabral (UFBA, tese, 2015). Tal metodologia possibilita a formação do professor, que no nosso caso também é pesquisador, e a produção de conhecimentos. Cabral (UFBA, tese, 2015) aponta que essa é uma forma de compreender a realidade escolar com vistas melhorá-la e não somente avaliá-la.

Há um desejo presente, uma busca por melhorar o ensino, torná-lo mais eficiente e produtivo. Percebe-se que se buscam formas metodológicas de realizar essa tarefa. Para tanto, discute-se a importância da reflexão linguística para o trabalho com a Gramática. Maitê Gil (UFRGS, dissertação, 2012) indica que a gramática deve ser compreendida no uso e para o uso do estudante, o que motiva a reflexão. Compreendemos que essa reflexão pode se dar por conta da experiência das crianças com a língua.

Silvia Miranda (PUC/SP, dissertação, 2014) aborda o ensino de gramática, ressaltando a importância da prática da reflexão linguística para o aprendizado significativo. Compreende que “a gramática reflexiva, apresenta-se como uma das

gramáticas adequadas para o tratamento escolar desde que se constitua como parte (módulo) de uma sequência didática fundamentada nos pressupostos da educação linguística” (MIRANDA, 2014, p.6). Destaca-se que, em sua pesquisa, Miranda (2014) elabora uma proposta de trabalho sobre artigo de opinião, mas ela é apresentada como uma alternativa ao trabalho docente observado, porém não é efetivamente desenvolvida.

Com isso, a autora pretende demonstrar que existe outra possibilidade de trabalho com a gramática a partir de textos, diferente daquele observado. Segundo ela, o trabalho com reflexão linguística é um processo gradual, no qual novos conhecimentos gramaticais são produzidos a cada nova intervenção do professor e do grupo.

Ainda na mesma produção, a autora inicia uma discussão que nos é relevante: o ensino de gramática deveria ser simples, pois estamos lidando com falantes da língua; mas, então, por que ele é um dos maiores desafios da educação? A autora faz essa indagação ao levantar a ideia de que os testes padronizados demonstram o quão precário é o ensino e que, independente da origem desse problema, ele é presente no cotidiano escolar.

Essa é uma questão que também move a nossa pesquisa! Só que nesta dissertação não nos detemos em observar esse aspecto do ensino da gramática (fragilidade), mas sua potencialidade: como podemos desenvolver um trabalho sobre a gramática que seja significativo com e para as crianças? De que forma as crianças podem lidar com os conhecimentos linguísticos desenvolvidos pela escola de forma que eles ampliem a sua capacidade de pensar e, em especial, pensar sobre a língua que usam?

São questionamentos como esses que também norteiam o trabalho de Paulo Zampiere (UFMS, dissertação, 2015). O autor propõe um repensar sobre as práticas de correção de textos em sala de aula, visando não somente à “higienização dos textos”, que acabam por não trazer grandes avanços para o produtor do texto, além do que o dicionário poderia fazer. Ele busca compreender de que forma a escola poderia auxiliar os estudantes a desenvolverem uma maior apropriação da língua.

Assim como a nossa pesquisa, Zampiere (UFMS, dissertação, 2015) aponta que esse trabalho é uma forma de refletir sobre as práticas escolares, como forma de tratar a gramática de forma eficiente. O trabalho com a língua deve ser estruturado a

fim de levar à reflexão sobre a língua que a criança fala, lê, ouve e escuta. É a gramática que estrutura “essa” língua que deve ser levada em consideração.

Leydiane Araújo (UFU, dissertação, 2016) aborda uma proposta que concebe a reflexão linguística como uma ferramenta para o desenvolvimento da língua, a partir da estruturação de uma sequência didática (doravante SD) sobre o uso do dicionário como ferramenta e gênero de texto. Essa forma de estruturar o trabalho com a língua permite que o professor encontre caminhos mais delimitados para intervir na aprendizagem dos estudantes.

A SD é uma forma de estruturar o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que situa o trabalho do estudante, como aponta Anthony Oliveira (UFJF, dissertação, 2015). É uma forma de contextualizar as atividades sobre a língua, com atividades sobre a própria língua, complementa Leicijane Barros (UFT, dissertação, 2015). Conforme Silvio Gomes (UFPA, dissertação, 2016), o estudante, no desenvolvimento do trabalho com a língua, precisa se sentir responsável pela aprendizagem, como um ser atuante e mobilizador de todo o processo.

3.1.2. Gramática, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Língua Portuguesa

Entre as 14 dissertações e 4 teses nas quais foram identificados esse núcleo de conteúdos, subtemas são recorrentes: produção textual (4), análise de material didático (5), formação de professores e avaliação do trabalho docente (3), aplicação de SD (1), estratégias de ensino (4), trajetória do ensino da língua (1). Observamos que na pesquisa por esse grupo de palavras-chave alguns trabalhos que abordam a produção textual trazem uma conexão com as atividades de gramática.

Dentro desse foco, Josiane Silva (UNICAP, dissertação, 2014) realiza uma importante pesquisa sobre a concepção de língua que emerge das atividades de produção de texto. A autora aponta que muitas vezes as atividades desenvolvidas com os estudantes, no que diz respeito à gramática aliada ao texto, exigem somente identificação e classificação e, por conta disso, sofrem críticas dos estudiosos da área. Essas críticas são feitas com razão, já que esse tipo de atividade pouco auxilia na leitura, produção de textos ou reflexão sobre a língua, enfatiza a autora. O texto não pode ser somente uma forma diferente de abordar nomenclaturas gramaticais, como

lembra nessa mesma linha Joildes de Sousa (UESC, dissertação, 2015).

Josiane Silva (UNICAP, dissertação, 2014) afirma que o ensino da língua precisa se dar em torno da reflexão e atuação sobre o sistema linguístico, levando em consideração que a língua tem a capacidade de referir-se a si mesmo, e são as atividades que levam ao desenvolvimento desse conhecimento que são desejáveis. Promover atividades que utilizam a língua para refletir sobre a própria língua é um grande desafio, também para a nossa pesquisa. Nessa perspectiva, a aula de Língua Portuguesa “teria um sentido mais amplo do que aquele já associado [normalmente] ao termo gramática, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural” (SILVA, 2014, p.49-50).

Fernando de Souza da Silva (USP, dissertação, 2017) reforça a ideia de que o trabalho com a língua “deve pautar a operação dos conteúdos no trabalho pedagógico, que deve partir do uso, tendo como base o texto oral ou escrito, ir para a reflexão e retornar para o uso” (SILVA, 2017, p.31). E, além disso, essas ideias gramaticais devem ser exploradas e construídas ao longo do Ensino Fundamental, desde os anos iniciais, como forma de garantir a reflexão dos estudantes, como aponta Maria Conceição (USP, tese, 2015).

Na seção anterior, foram abordados alguns elementos relacionados ao uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. Neste tópico, a análise de materiais didáticos também se faz presente em grande número de trabalhos: nas produções de Francielho Barreto (UFPB, dissertação, 2013), Cláudio Araújo (UNESP, dissertação, 2015), Lígia Paoletti (UNESP, tese, 2013) e Josilete Azevedo (UFRN, dissertação, 2012). As pesquisas apontam que o livro didático acaba desenvolvendo atividades baseadas na gramática normativa, conforme Lígia Paoletti (UNESP, tese, 2013).

Nesse viés, um elemento interessante que aparece nessas produções é que o livro didático acaba sendo considerado o vilão do fracasso no trabalho com a gramática pela forma como encaminha esse trabalho com a língua. Mas o livro não pode ser compreendido de forma solitária, pois é o “professor que faz o livro” (BARRETO, UFPB, dissertação, 2013, p.25), e não deve ser o contrário. Por conta disso, acabamos recaindo novamente na discussão sobre a formação do professor que, conforme Josilete Azevedo (UFRN, dissertação, 2012), não traz a contribuição necessária para o professor trabalhar com a língua em determinada realidade.

Esse desafio do professor é relatado na pesquisa de Pedro Fontes (UFSE,

dissertação, 2015) que, através de entrevistas, percebe que os professores, apesar de incluírem em seus discursos a importância da reflexão e afirmarem que a língua é uma forma de interação, acabam por não conseguir aliar isso à prática diária. O que acaba por prevalecer é a gramática normativa, segundo estudos de Kédma Keila Barbosa (UPM, dissertação, 2014).

É a partir do estudo, pesquisa e aprofundamento teórico que o professor chega a compreender em que momentos são necessárias atividades que foquem a gramática normativa e em quais o uso da gramática reflexiva traz maiores benefícios aos estudantes, conforme destacam Cláudio Araújo (UNESP, dissertação, 2015) e Kátia do Nascimento (USP, dissertação, 2016).

Na produção acadêmica de Alba Ignácio (PUC/SP, tese, 2015), percebe-se essa importância de olhar a formação do professor de forma mais detalhada. Na pesquisa, a autora elabora uma sequência de atividades sobre a língua para ser desenvolvida com professores em formação. Essa é uma forma de mostrar aos professores uma possibilidade metodológica eficiente, através da vivência. A pesquisadora, ao avaliar a proposta, apresenta dados positivos quanto à aprendizagem dos futuros professores. Outra pesquisa que subsidiou professores com atividades que buscam uma reflexão sobre a língua é a exposta por Álvaro Duarte (UFPE, dissertação, 2014).

Confluíram para esse eixo, ainda, trabalhos que trazem situações em que são desenvolvidas atividades que primam pela abordagem da língua tendo como campo de estudo o gênero de texto (Iris Pires, UNIVALE, dissertação, 2014). Francisco Sampaio (UFC, dissertação, 2015) aborda estratégias para estudos sobre transitividade verbal com o 8º ano. As atividades propostas são estruturadas em uma “sequência de atividades”. A proposta prevê a produção de um texto narrativo, e as atividades sobre os verbos auxiliariam nessa produção.

De acordo com o autor mencionado a sequência de atividades contava com tarefas de interpretação, escrita e reescrita. Observamos que as atividades descritas se encontram relacionadas à produção de textos e a avaliação da relevância da aplicação das atividades também se dá por esse viés, além da participação em aula.

Para o autor, o conceito de transitividade verbal foi sendo construído aos poucos com os estudantes, procurando consolidar as ideias desenvolvidas, preocupação também presente em nossa pesquisa e produção acadêmica. Esse

trabalho aporta a necessidade de pensar a construção de um conceito como algo que ocorre paulatinamente.

Michelle Santos (UFTO, dissertação, 2015) elabora uma sequência didática a ser desenvolvida com adolescentes, visando à aprendizagem de verbos, como elemento gramatical. A proposta é baseada em Bagno (2011): “uma proposta pedagógica do português brasileiro”.

A autora mencionada discorreu sobre os benefícios que uma proposta como a apresentada por ela traz aos estudantes, mas faz uma importante observação em relação ao tempo que tal proposta leva para ser desenvolvida. Esse “tempo” é apontado como um obstáculo a esse tipo de prática pedagógica e que, para poder desenvolver atividades como as descritas por Bagno (2011), a estrutura curricular da escola precisa ser repensada.

Em seu trabalho, José Vieira júnior (UFES, dissertação, 2012) observa que as crianças lidam intencionalmente com a gramática na escola, o que acaba por facilitar as aprendizagens gramaticais seguintes. Isso é corroborado pelo estudo de Camila Wanser (UNESP, dissertação, 2013), a qual realiza uma importante observação ao propor para duas turmas de mesma faixa etária o desenvolvimento de estudos de um elemento gramatical por dois caminhos: em uma turma, ofereceu atividades concernentes à gramática tradicional e, em outra turma, atividades com um caráter reflexivo.

Além do maior entusiasmo das crianças que participaram do segundo grupo, em várias etapas do estudo, essa metodologia mostrou-se mais eficiente. Mas a autora destaca que a gramática tradicional também, em alguns aspectos, trouxe suas contribuições para as crianças do outro grupo.

3.1.3. Sequência Didática, Língua Portuguesa e gramática

Neste eixo, não por acaso, localizamos o menor número de trabalhos, uma vez que, como dissemos anteriormente, os usos de estratégias para o ensino de gramática ainda são tímidos nas produções acadêmicas. São ao todo 13 trabalhos: 3 teses e 10 dissertações. Entre eles, localizamos seis focos: trajetória do ensino da língua (1), análise de currículo (1), análise de material didático (1), trabalho com gêneros textuais

(5), discurso e prática dos professores (4) e SD para o ensino de gramática (1).

Letícia Gonçalves (UEL, dissertação, 2014) faz uma retrospectiva e aponta que houve grandes mudanças nas concepções de ensino da língua nas últimas décadas. Passamos de uma forma de ver a língua como uma estrutura invariável, com uma gramática normativa que orientava o bem falar, para uma concepção de língua como instrumento/objeto em constante construção, e uma gramática que acompanha esse movimento. Isso gerou muitas dúvidas e questionamento entre os professores, fazendo com que a forma de compreender e desenvolver as atividades com vistas à reflexão sobre a língua tenha prevalecido no desejo dos professores e estudantes, e, por conta da segurança com o trabalho com a gramática normativa, este sempre esteja presente no cotidiano escolar.

Por muitas vezes, esse enfoque se mantém, pois o professor acaba por não compreender outra forma de ensinar ou por não acreditar em um trabalho reflexivo sobre a língua. É o que aponta Elisângela Amaral em sua dissertação (UEMS, dissertação, 2014).

Essa “quebra” da tradição do ensino, baseado nas regras gramaticais e o surgimento de perspectiva do ensino da língua voltado para o texto abrem um espaço para uma reflexão, como aponta Gisele Barbosa (UFJF, dissertação, 2015): qual é, então, o lugar e a função do ensino da gramática? A gramática aparece, ao lado dos gêneros textuais, como categoria de reflexão sobre o texto. Essa forma, como destaca Mônica Rodrigues (UERJ, dissertação, 2015), de desenvolver a gramática no contato com o texto é uma maneira de suprir essa lacuna no ensino, relativa à gramática.

O trabalho com os gêneros textuais ganha força no ensino da língua em grande parte por conta dos PCNs de Língua Portuguesa, lançados em 1998. Essa forma de trabalho, com sequências didáticas relacionadas aos gêneros, é uma forma de estruturar o ensino, como observa Izidoro Mascanhi (UNESP, dissertações, 2013).

Uagne Coelho (UFT, dissertação, 2015) analisou o currículo de língua portuguesa, mais precisamente a estruturação dos conteúdos e da prática pedagógica de uma determinada realidade, de 4º e 5º anos, procurando determinar o espaço do ensino de gramática. Com essa pesquisa, foi possível constatar que as práticas de ensino, nos anos iniciais, acabam por reproduzir velhas práticas, ao mesmo tempo em que procuram por uma inovação pedagógica. A gramática, nos documentos oficiais de ensino, aparece como um elemento que auxilia na compreensão da língua de forma

geral, e seu estudo deve auxiliar na compreensão do sentido da utilização da língua. Nessa perspectiva, a autora destaca que texto e gramática deveriam andar juntos em sala de aula, uma vez que na utilização da língua esse processo ocorre naturalmente. É essa função da linguagem que deve ser explorada.

Outro trabalho que contribui com essa ideia é a dissertação de Luiz Alberto Prata (UFS, dissertação, 2012). Nele é apontada a importância do trabalho com a língua em funcionamento, e não com frases ou palavras isoladas, sem contexto, e com sequência didática. As aulas de língua portuguesa, quando primam pela busca do ensino contextualizado, favorecem a formação de um estudante competente linguisticamente, assegura o autor.

Alice Carla Xavier (UFRN, dissertação, 2015) indica uma importante contribuição para o ensino de gramática: a estruturação de uma sequência didática. Na referida dissertação, a autora estrutura e aplica uma sequência para desenvolver um determinado conteúdo gramatical, pronome pessoal clítico, e, para isso, apoia-se nas situações apresentadas pelos estudantes em seus textos escritos.

A partir da observação dos usos pronominais feitos por eles, as aulas foram estruturadas. Visando desenvolver a habilidade no uso desse recurso, as atividades foram planejadas e, ao final da SD, os alunos voltaram a produzir textos, mas dessa vez o uso dos pronomes foi mais frequente, além de ser demonstrada maior compreensão sobre seu uso. Em nossa proposta didática, também nos apoiamos nos textos escritos dos estudantes para estruturar as atividades a serem desenvolvidas com a hipótese de que essa é uma excelente ferramenta pedagógica, pois possibilita a estudantes e professores se aproximarem da observação e da reflexão da gramática, de forma útil e eficiente.

Milcinele Duarte (UFG, tese, 2015), em sua pesquisa de doutorado, desenvolveu uma sequência didática, com vistas a explorar conhecimentos linguísticos, entre eles alguns elementos gramaticais, com alunos de sete escolas no Ensino Médio. Ela constatou que os estudantes em contato com a reflexão sobre o funcionamento da língua acabam por desenvolver maior domínio e autonomia no uso das estruturas linguísticas, principalmente se o professor se sentir seguro com a proposta didática e possuir um bom conhecimento sobre ela.

A forma como o professor lida com a língua em sala de aula e dialoga com os estudantes é um fator importante para a aprendizagem. É na aula, espaço de

construção de conhecimentos, que o estudante percebe a língua como algo aprimorável e deve encontrar no professor suporte para aprimorar o seu uso, como ressalta João Leite (UFU, tese, 2015). Para dialogar com a língua de forma segura, o professor pode encontrar suporte em grupos de estudos dentro das universidades, lembra Jorge Silva (UFPE, tese, 2016). É no diálogo com o grupo e na troca de experiências que o fortalecimento da prática acontece.

Camilla Dutra (UFPB, dissertação, 2015) aponta, a partir de um levantamento realizado por meio de questionários e da análise de aulas, que os professores acabam por não realizar práticas de reflexão sobre a língua por não conhecerem com profundidade essa possibilidade, o que novamente recai sobre a formação do professor. É o professor quem deve promover a possibilidade de o estudante passar de uma gramática implícita para a uma gramática explícita, explica Gabriela Macedo (USP, tese, 2015).

Com base na reconstrução que fizemos dos trabalhos que se voltam para o ensino de gramática, observamos que diversos caminhos podem ser realizados para compreender o que se passa nos ambientes e nas relações nos quais esse ensino ocorre. Ao mesmo tempo, observamos dois aspectos lacunares: um diz respeito à pouca ocorrência de estudos sobre propostas didáticas alternativas ao ensino tradicional da gramática e, outro, à ausência de pesquisas sobre o ensino da gramática nos Anos Iniciais. Ambas situações auxiliam a justificar o trabalho que apresentaremos.

4. PROPOSTA METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA

Apresentadas as nossas principais referências e interlocutores, sistematizaremos, neste capítulo, as bases teóricas que justificam a nossa abordagem metodológica - SDG, a importância da pesquisa colaborativa e da pesquisa-ação para a formação do professor, o percurso da nossa pesquisa e os sujeitos envolvidos, o processo de estruturação de uma sequência didática para aprender gramática (SDG) e o desenvolvimento dessa proposta em uma turma de 4º ano de uma escola da rede particular de ensino de Passo Fundo.

4.1 Sequência didática para aprender gramática (SDG): uma opção metodológica

Optamos por desenvolver uma proposta de trabalho sobre a gramática baseada na metodologia de ensino que Anna Camps (2006) chama de Sequência Didática para Aprender Gramática (SDG) por acreditarmos que essa forma de desenvolvimento do trabalho propicia a organização de atividades que levam à reflexão sobre a língua.

Justifica-se também pelo fato de o número de pesquisas que desenvolvem e avaliam estratégias de ensino de gramática alternativos à abordagem tradicional ainda ser modesto, conforme foi possível observar ao longo do Capítulo 2.

Uma SDG pode ser definida como um conjunto de atividades organizadas de tal forma que oportunizem compreender a gramática da língua como objeto de ensino e como objetivo de aprendizagem (CAMPS; ZAYAS, 2006). Como objeto, pois é sobre a língua que se realizam as construções da aprendizagem, observando, analisando e levantando constatações sobre esse objeto. Como objetivo, pois são atividades sistematizadas que incentivam a compreensão e reflexão de algum/alguns dos aspectos do funcionamento da língua.

A proposta (CAMPS; ZAYAS, 2006) visa possibilitar às crianças a ampliação e a explicitação do conhecimento linguístico que já possuem. Isso porque, quando se pensa no ensino da gramática da língua com as crianças dos Anos Iniciais, deve-se ter a clareza de que a gramática é um mecanismo linguístico com o qual elas já

operam efetivamente, ou seja, elas já possuem conhecimentos que lhes permitem fazer uso e estruturar os elementos da língua competentemente em situações comunicativas.

Esses conhecimentos com os quais as crianças operam são o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades da SDG, para que elas possam conhecer, então, aspectos que elas ainda não dominam ou sobre os quais possam aprimorar os conhecimentos que possuem.

A gramática, nessa perspectiva, é um objeto de estudo, de forma que as crianças possam “observar”, “analisar” e “manipular” a língua, passando de um estado de conhecimento implícito, internalizado, para o uso consciente da língua e a explicitação desse conhecimento (CAMPS, 1988).

Para atuar com o desenvolvimento das capacidades linguísticas é necessário compreender, além que as crianças se utilizam da língua de forma competente cotidianamente, que é na escola que elas devem encontrar situações que permitam aprimorar cada vez mais as estruturas linguísticas das quais se utilizam, através da observação, análise e manipulação da língua.

É importante mencionar que o acesso a textos que veiculam diferentes gêneros, a um vocabulário cada vez mais complexo, a situações de comunicação que requeiram manifestações linguísticas com diversos níveis de exigência, é fundamental ao desenvolvimento contínuo dessa competência.

O fato de tratarmos do ensino da gramática não diminui nem sequer estabelece escala de valores entre tais funções da escola. O que nos compete, pese o exposto, é contribuir para que a experiência de reflexão linguística na escola também auxilie na realização da função da escola no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, que se encontra formulada em Dickel et al. (2016, p. 23), nos seguintes termos:

Se a matéria-prima das aulas de Língua Portuguesa e Literatura é a língua viva, que pulsa nos enunciados concretos que se realizam na forma de textos, e se os textos manifestam gêneros os mais diversos, alguns deles mais disponíveis do que outros no dia a dia das pessoas, uma das tarefas da escola é trazer a lume as práticas enunciativas que permitem ao aprendiz o acesso a formas de linguagem que extrapolem os limites de seu cotidiano e que lhe impulsionem a usos da linguagem verbal que requeiram capacidades linguísticas cada vez mais exigentes.

Ademais, cabe à escola fornecer recursos para que a observação, análise e

manipulação da língua possa ser acompanhada por um vocabulário que permita dizer os fenômenos linguísticos que o sujeito já domina e que pode ainda dominar. Para Camps (1988), nessa faixa etária em que estão as crianças dos Anos Iniciais, elas podem ser incentivadas a utilizar uma terminologia adequada para falar sobre a língua. Todavia, o objetivo desse estudo não é a memorização de nomenclaturas, como priorizado pela abordagem tradicional, mas a compreensão das possibilidades que a língua preserva como instrumento de ação do sujeito em diversos contextos comunicativos.

Perini (1999, p.41) destaca a necessidade de explicitar a função do estudo sobre a gramática da língua aos alunos e do uso de terminologia adequada para designar os seus fenômenos. A razão de utilizar a metalinguagem “é semelhante à que nos obriga a separar os animais em classes, ordens e espécies, etc.: classificamos as palavras para podermos tratar delas com um mínimo de economia”.

Para compreender determinadas estruturas e analisar as possibilidades de sentido que ela engendra, pode-se esmiuçá-las, o que não significa, necessariamente, descontextualizá-las, mas observar como esses elementos constituintes da comunicação se comportam nas diversas situações das quais fazem parte.

Por outro lado, para nós que estudamos a formação de conceitos na perspectiva da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2014), segundo a qual as palavras são conceitos em movimento, os termos provenientes dos estudos gramaticais contribuem na observação, análise e manipulação na medida em que geram processos de significação, cujas reelaborações ocorrerão ao longo da escolarização.

Camps (1988), em seus estudos de mesma matriz epistemológica, destaca que nos Anos Iniciais as crianças, mediante aprendizados, vão constituindo-se capazes de operar e manipular o conhecimento que já tem internalizado, com o conhecimento que ela opera diante da realidade.

Nesse período, a criança é capaz de seriar, ordenar, associar, comparar, estabelecer relações, comparar, classificar, sendo capaz também de distinguir elementos e demonstrar sua opinião (CAMPS, 1988). Segundo a autora, essas atividades devem fazer parte das aulas de língua e tomar parte nas situações de aprendizagem propostas às crianças.

Além disso, a autora destaca que é nessa fase que a criança “completará a aquisição das estruturas sintáticas próprias da linguagem adulta” (CAMPS, 1988,

p.101). Para que esse aperfeiçoamento do uso linguístico ocorra, a criança precisa primordialmente de dois tipos de atividades linguísticas: as atividades de “livre expressão” e de exercício para “praticar sistematicamente o uso de algumas estruturas gramaticais”.

As atividades do primeiro grupo são compostas por situações que permitem às crianças utilizar as suas capacidades linguísticas de acordo com a finalidade da comunicação, ou seja, realizar escolhas linguísticas com vistas a serem compreendidas pelo outro. São situações como conversas, dramatizações, exposição de opiniões e argumentos, leitura e produção de textos, entre outros, que requerem delas refletir não só sobre o que irão dizer, mas também sobre como irão dizer e por que irão fazê-lo dessa e não de outra forma (CAMPS; FONTICH, 2006c).

O segundo grupo de atividades corresponde às situações intencionalmente estruturadas pelo professor, a partir das produções orais e escritas das crianças, que visam desenvolver as estruturas linguísticas que as crianças não utilizam comumente ou ainda não utilizam com propriedade (CAMPS; FONTICH, 2006c).

Além desses dois tipos de atividades, Camps (1988) considera que, no 4º ano, em especial, a criança também pode se beneficiar de atividades que proponham “exercícios sobre a língua”, mediante os quais as crianças possam observar as estruturas linguísticas e os significados que elas assumem nos contextos em que são utilizadas, analisando seu funcionamento dentro das frases e dos textos (CAMPS, 1988).

Dessa forma, segundo Camps (CAMPS; FONTICH, 2006c), as atividades de observação, análise e manipulação da gramática adquirem um caráter funcional, ou seja, são atividades complexas que incidem sobre o funcionamento das estruturas linguísticas e sobre os significados que elas produzem, condição importante para que professores e estudantes reflitam sobre o uso da língua em determinados contextos. Com isso, consideramos que os conteúdos gramaticais a serem abordados devem estar diretamente relacionados à classe de textos que se deseja estudar e produzir.

Em relação a isso cabe mencionar que uma SDG apresenta como foco o ensino e a aprendizagem de determinado elemento da gramática da língua, mas isso não quer dizer que esse conhecimento é tratado assepticamente, fora do contexto de uso das sequências enunciativas analisadas. Ela implica uma abordagem do conhecimento explícito das formas de organização da língua e da relação que elas

têm com os diversos gêneros.

Camps (2006a) destaca que, quando se escolhe a proposta e os elementos gramaticais que se deseja investigar, surge uma grande dificuldade: como definir esses conhecimentos abordados? Quando desenvolvemos nossa pesquisa, também precisamos refletir sobre essa questão: como conceituar? Como definir? Seguimos a orientação da autora no que diz respeito a formular um conceito progressivamente.

Desse modo, trabalhamos, em cada um dos 12 encontros com os estudantes, um aspecto do conceito que queríamos que as crianças construíssem. Como abordamos elementos relacionados a ideia de oração, em um momento, as crianças observaram o que poderíamos designar como orações, como eram constituídas e, diante disso, formularam uma concepção preliminar.

Em outro momento, observaram os elementos que constituíam a oração; depois, precisaram nominar esses elementos e observar como se comportavam dentro da oração; somente após todo esse processo é que as crianças voltam a ideia de oração para reformulá-lo.

O estímulo à construção sempre provisória do conceito possibilita às crianças refletirem sobre o que estão aprendendo e se colocarem diante da necessidade de revisar sistematicamente seus conhecimentos.

Essa forma de estruturação do conhecimento gramatical substitui a forma tradicional de abordar os conhecimentos gramaticais, baseada na “estruturação e análise prévia” dos elementos da língua (CAMPS, 1988, p.46), cuja procedência está nos manuais didáticos ou nos livros de descrição da gramática normativa.

As crianças em uma SDG não são apresentadas a um conceito, mas são desafiadas a elaborá-lo com base nos conhecimentos linguísticos que possuem e a confrontá-lo com os conhecimentos linguísticos a que têm acesso no curso das atividades.

Podemos organizar uma SDG em três fases: na 1ª fase, a proposta de trabalho é apresentada às crianças e, com elas, o caminho a ser percorrido é definido; na 2ª fase, as crianças são colocadas em contato com atividades sobre a língua, de forma que permitam a observação, a análise e a manipulação (ampliação) das estruturas da língua que as crianças operam conscientemente; na última, ocorre a elaboração do conceito gramatical desenvolvido ao longo das atividades, na forma de um informe.

A segunda fase é constituída por 3 etapas: observação, análise e manipulação. Na primeira, as crianças são incentivadas a observar como as estruturas linguísticas se comportam em determinados contextos e elaboram as suas conclusões.

O conjunto de atividades a ser desenvolvido inclui exercícios que, além de oportunizar a observação da língua, permitem que as crianças exponham suas conclusões para o grupo, de forma verbal, tanto oral como escrita. É necessário que as crianças desenvolvam essa capacidade de expressar, em palavras, os conhecimentos construídos de modo que, ao utilizarem a língua para falar da língua, realizem atividades metalinguísticas (CAMPS, 2006).

Na segunda etapa, as crianças têm a possibilidade de manipular, com maior autonomia, os conhecimentos linguísticos, uma vez que podem utilizar os conhecimentos já construídos para testar suas ideias e hipóteses.

Na terceira, as crianças manipulam a língua de forma consciente, testando e buscando soluções para os conhecimentos que estão desenvolvidos.

Em virtude do exposto e da inexistência de pesquisas que articulem essa proposta metodológica ao ensino de gramática nos Anos Iniciais, julgamos pertinente buscar os potenciais desse trabalho por meio de uma pesquisa-ação atrelada a uma pesquisa colaborativa.

4.2 Uma proposta metodológica de pesquisa: pesquisa-ação e pesquisa colaborativa e seus sujeitos

A pesquisa que estamos a relatar está relacionada diretamente ao cotidiano escolar; trata-se, então, de uma busca orientada à prática educacional, especificamente ao ensino da língua. É uma pesquisa que almeja repercutir sobre o trabalho docente, oferecendo algumas contribuições para as práticas de ensino, evitando somente descrever/avaliar o que acontece na sala de aula, dentro do ambiente escolar, mas compreender os intervenientes dessa experiência.

Podemos conceituar, segundo Esteban (2010, p.167), nossa pesquisa como pesquisa-ação, uma vez que “o objetivo prioritário [...] consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos”. O que está em jogo não é o acúmulo de conhecimentos sobre a temática, mas, sim, de que forma esses conhecimentos

podem melhorar as práticas de ensino. O que não significa que novos conhecimentos deixam de ser gerados, mas eles são produzidos em prol de uma mudança na prática escolar.

A pesquisa-ação pode ser caracterizada por alguns elementos, sendo eles: “parte da prática”, “envolve a colaboração de pessoas”, “é realizada pelas pessoas envolvidas na prática pesquisada”, “integra o conhecimento e a ação”, “envolve uma reflexão sistemática da ação”, “o elemento de formação é essencial e fundamental no processo de pesquisa-ação”, “a transformação e a melhoria de uma realidade educacional”, “o processo é definido como uma espiral de mudanças” (ESTEBAN, 2010, p. 170-171).

No nosso caso, essa metodologia de pesquisa foi adequada às expectativas que nutríamos em relação a mudanças no trabalho pedagógico que desenvolvia em relação ao ensino da Língua Portuguesa. O Mestrado em Educação, especialmente a linha de Processos Educativos e Linguagens, permite-nos observar o ambiente escolar de forma mais próxima e criteriosa. O fato de estar professora na fase de produção da dissertação possibilitou analisar as situações vivenciadas na escola de forma mais abrangente.

Observar que o ensino de gramática precisa ser reestruturado é possível de ser constatado por estudantes, professores e pesquisadores sem grande esforço ou poder de análise. Ao observarmos uma sala de aula, ou ao lermos uma reportagem sobre o ensino da língua, podemos perceber esse fato. É algo que os “próprios protagonistas [do processo] sentem e experimentam ao realizar o trabalho” (ESTEBAN, 2010, p.171). O que não acompanha essa constatação é o “como” modificar essa realidade.

Portanto, a pesquisa referida busca apresentar uma possibilidade de trabalho com a língua que permita ao estudante e professor encontrar maneiras de tornar a aprendizagem produtiva e significativa. Para que isso se efetive, são os sujeitos envolvidos no processo os capazes de modificá-lo.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada do município de Passo Fundo, que atende a estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2017, contava com mais de 1.100 estudantes. Está situada na região central da cidade e os estudantes que a frequentam são, em sua maioria, provenientes de famílias de alta renda.

O espaço físico do colégio ocupa uma quadra, apresentando um amplo espaço para os estudantes, são:

- 39 salas de aula;
- dois laboratórios de Ciências Naturais;
- dois laboratórios de informática/robótica;
- quatro quadras esportivas em um ginásio fechado;
- sala de artes;
- cozinha/refeitório para as crianças menores;
- pracinha ampla (com brinquedos, quadra de areia para jogos esportivos, piso emborrachado, espaço com areia para brincadeiras);
- campo fechado com uma pequena pracinha nos fundos;
- dois pátios (utilizados para brincadeiras e para o recreio);
- uma lanchonete e área para lanches;
- duas bibliotecas;
- auditório (com palco);
- sala com tatames e espelhos;
- enfermaria;
- sala para os professores;
- sala para a equipe de marketing;
- capela;
- cinco salas para a equipe diretiva;
- três salas para outros setores de estruturação do colégio (secretaria, tesouraria e recursos humanos),
- sala para atendimento de pais.

A escola também conta com um serviço de recepção e controle da entrada de pessoas (portaria com catracas e cartões de acesso individuais).

A turma sob a regência da professora-pesquisadora, em 2016, era composta por 31 alunos, sendo 16 meninas e 15 meninos. Todos os estudantes já estudavam no colégio no ano anterior e, portanto, já estavam familiarizados com a rotina da instituição.

O grupo demonstrava um bom desenvolvimento cultural, perceptível por todos que convivem com as crianças. O hábito de ler literatura e materiais informativos faz

parte do contexto da maioria das famílias e as viagens pelo país ou para fora dele costumam ter programados passeios por museus, galerias e pontos históricos. Por conta disso, as crianças possuem uma variedade de conhecimentos para ser partilhada, que pode ser percebida no curso das aulas.

A pesquisa de campo dependeu da colaboração das crianças na prática realizada. Os sujeitos em uma pesquisa-ação não devem ser só escolhidos para a pesquisa, mas devem fazer parte dela. Ao mesmo tempo, para além de se beneficiar dos princípios e orientações da pesquisa-ação, o trabalho de campo, em especial, assumiu também o caráter de pesquisa colaborativa.

Essa proposta metodológica nasce como reação ao distanciamento entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, ao que Desgagné (2007) designa como “abismo”. Para o autor, isso estaria representado pela dificuldade em colocar em prática, na sala de aula, as discussões do campo acadêmico, ou pelos limites do campo acadêmico em compreender os eventos do cotidiano escolar, na dinâmica da sala de aula.

A pesquisa colaborativa, afirma Desgagné (2007, p. 7), “associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional”. Esse foi o intuito que guiou o nosso trabalho, meu e de Rosangela Hanel Dias, doutoranda do PPGEDU.

A presença da doutoranda, junto ao campo, começou com a apresentação da proposta de trabalho à direção da escola, em uma reunião entre nós, nossa orientadora, a direção e a coordenação pedagógica da escola. O objetivo do trabalho de campo foi esclarecido, bem como a forma de obtenção dos materiais, registros das crianças e videograções.

Com o aceite da escola e o seu apoio ao desenvolvimento da atividade, a proposta foi também apresentada aos pais das crianças na reunião regular de entrega de avaliação trimestrais, sendo bem aceita por eles. Para permitir tal atividade, os responsáveis pelas crianças assinaram o termo de consentimento, o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), cujo modelo encontra-se no apêndice B.

As crianças, em um momento posterior, também receberam um termo para analisar e assinar, no caso um TA (Termo de Assentimento), disponível em apêndice. A ambos os grupos foram explicados todos os passos da sequência, bem como todos os termos do texto que estavam assinando.

A pesquisadora Rosângela Hanel Dias passou a assistir às aulas de Língua Portuguesa que eu desenvolvia junto à turma. Nessa atividade, ela permaneceu durante duas semanas, no mês de setembro de 2016, a fim de se aproximar das crianças e estabelecer com elas laços que permitissem uma interação adequada durante o desenvolvimento da SDG.

Naquele período, as crianças estavam finalizando seus estudos sobre as obras de cordel e a doutoranda pode conhecer o grupo e as estratégias didáticas utilizadas pela professora. Os estudantes se mostraram receptivos à pesquisadora e muito curiosas quanto ao uso da câmera. Por conta disso, puderam manusear o instrumento de gravação em alguns intervalos das atividades.

Objetivando não comprometer a rotina escolar, procuramos utilizar somente os períodos destinados à Língua Portuguesa para o desenvolvimento da SDG. Mas essa expectativa não se efetivou de todo, uma vez que as atividades demandaram, muitas vezes, mais do que cinco períodos semanais (carga horária destinada à disciplina de Língua Portuguesa no 4º ano). Chegamos a utilizar 10 períodos semanais para a realização das atividades.

Durante toda a estruturação do trabalho de campo, a reflexão se fez presente. A SDG foi planejada e, na medida em que ia sendo desenvolvida, reprogramada, adaptada às reações do grupo e das próprias pesquisadoras frente aos fatos que a própria proposta desencadeava. De acordo com Esteban (2010), a participação no campo deve ser flexível, ao mesmo tempo em que é sistemática.

Nesse sentido, é importante salientar que a formação dos sujeitos é um aspecto que ganha fundamental importância nessa proposta metodológica de pesquisa. É o desenvolvimento profissional um dos seus resultados, uma vez que a pesquisa-ação “não é o estudo do que os outros fazem, mas de nossas próprias práticas” (ESTEBAN, 2010, p. 172). Ela permite o aprimorar gradual do próprio fazer pedagógico. Essa ação é uma forma de diminuir o espaço entre professor e pesquisador, apresentando e compondo o professor-pesquisador.

Observamos que essas mudanças, uma vez que ocorrem, passam a ser sistemáticas e, quando o professor assume o caráter de pesquisador da própria prática, ele consegue compreender que a teoria não vai subsidiar a prática, mas, sim, dialogar com ela. Isso está além do diálogo entre professora e mestranda.

4.3 Proposta metodológica desenvolvida junto à turma do 4º ano

Nesta seção, é apresentada a SDG elaborada e desenvolvida pelas pesquisadoras. Observa-se, inicialmente, uma sequência didática focada no gênero de texto “contos de artimanha” para, em seguida, identificar-se a SDG.

Como já mencionado, a SDG pode ser definida como um conjunto de atividades desenvolvidas em prol do desenvolvimento das capacidades linguísticas. Todas as atividades são norteadas por esse objetivo e são pautados aspectos linguísticos específicos selecionados com base em critérios usados pela professora. Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico constitui uma forma de fazer com que o trabalho com a gramática não seja somente ocasional, na correção de um texto, por exemplo, mas, sim, sistemático.

Em relação à sequência elaborada, optamos por desenvolver o conceito de oração, com vistas a explorar a estrutura predicativa das orações fortemente presentes em textos argumentativos. A escolha da oração, como elemento gramatical a ser aprofundado, se fez também porque, segundo Camps (1998), a frase é a unidade comunicativa que a criança utiliza e compreende. Por conta disso, a observação do funcionamento do verbo ou de outra classe gramatical deve ser feita dentro de estruturas frasais que o utilizem.

Além disso, analisando atentamente as escritas das crianças percebemos que poderíamos avançar na elaboração de orações mais complexas e o trabalho com os textos argumentativos seria um bom momento para isso. Nesse sentido, consideramos que poderíamos articular a temática explorada nos contos de artimanhas (conteúdo previsto no plano de estudos da turma) com uma proposta de produção de artigo de opinião, cuja tarefa envolveria o aprofundamento da ideia de oração.

Os contos de artimanhas têm, no Brasil, um personagem que os identifica: “Pedro Malasartes”. Esses contos permitem analisar as condutas dos personagens e relacionar com situações cotidianas, pessoais e sociais, tais como a de ludibriar alguém em proveito próprio, conhecidas popularmente como o “jeitinho brasileiro”.

Esses contos trazem consigo, portanto, conteúdos que levam à discussão questões sobre o comportamento social e requerem tomada de posição e apresentação de argumentos, ou seja, terreno fértil para a abordagem e o

aprofundamento da capacidade argumentativa das crianças e para a exploração de um gênero de texto em que predominam sequências argumentativas: o artigo de opinião.

A Tabela V apresenta a seguir uma organização da nossa SDG e para uma melhor exposição foi dividida por aulas conforme o que segue.

Tabela V: Sequência Didática para Aprender Gramática - Aula 1, 2, 3 e 4.

o PRIMEIRA FASE: SITUAÇÃO DESENCADEADORA	
Objetivos	Atividades
o AULA 1	
<ul style="list-style-type: none"> o Apresentar à turma contos do gênero Conto de Artimanha. o Propor a observação das atitudes de Pedro Malasartes que tipicamente se destacam nesses contos. o Incentivar os estudantes à formulação e exposição da sua opinião sobre as atitudes de Pedro Malasartes. o 	<ul style="list-style-type: none"> o Discussão (a partir de pautas) dos contos de artimanha: “A sopa de pedras”, “Ai que dor de dente!” e “A árvore de dinheiro”. A exposição de cada um dos contos foi realizada de forma diferenciada, na ordem: contação, leitura e vídeo com dramatização de bonecos. o Registro escrito individual sobre a opinião em relação as atitudes do Pedro Malasartes do Conto (RI OPM).¹⁰
o AULA 2	
<ul style="list-style-type: none"> o Compreender o significado de “conto de artimanha”. o Reconhecer as atitudes do Pedro Malasartes que configuram “artimanha”. o Observar que em situações reais algumas pessoas, assim como Pedro Malasartes, também procuram ter mais vantagens sobre outras. o Compreender o que denominamos como “jeitinho brasileiro”. o Reconhecer que existem opiniões contrárias a respeito do “jeitinho brasileiro”. o Elencar atitudes que podem ser consideradas como “jeitinho brasileiro”. o Elaborar argumentos a favor e contra as atitudes das pessoas que praticam o “jeitinho brasileiro”. 	<ul style="list-style-type: none"> o Exposição de informações sobre a origem do personagem Pedro Malasartes e relação com outros personagens que apresentam a mesma conduta. o Discussão sobre o significado do termo “artimanha”> o Relação entre as atitudes do Pedro Malasartes e o “jeitinho brasileiro”. o Leitura e discussão (pauta) do artigo de opinião “Pequenas corrupções” (do Leonardo Teixeira). o Observações e discussão sobre situações em que é possível perceber o “jeitinho brasileiro”, colocando-se no lugar da vítima e de quem pratica a ação. Elaboração de argumentos.
AULA 3	
<ul style="list-style-type: none"> o Apresentar e discutir a proposta de trabalho. o Elaborar os objetivos relacionados ao trabalho com as orações e sobre a temática em questão, o jeitinho brasileiro. Definir as próximas atividades a serem realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> o Discussão sobre o significado da palavra “opinião”. o Leitura e discussão do artigo de opinião “O famoso jeitinho brasileiro” (de Núbia Siqueira). Elaboração de objetivos e registro de aprendizagens para o mural. o Leitura e discussão do artigo de opinião “O famoso jeitinho brasileiro” (de Núbia Siqueira). o Elaboração de objetivos e registro de aprendizagens para o mural.
o AULA 4: Ampliação da temática: O jeitinho brasileiro	
<ul style="list-style-type: none"> o Retomar os objetivos elaborados pelas crianças na última aula. 	<ul style="list-style-type: none"> o Retomada e complementação dos objetivos e das aprendizagens registrados na última aula.

¹⁰ Código de catalogação do material produzido. Listagem completa no apêndice C.

<ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciar a organização do mural das aprendizagens. ○ Retomar oralmente o tema “jeitinho brasileiro” e propor a primeira produção escrita (artigo de opinião). ○ Encontrar uma forma de conhecer a opinião de diferentes pessoas sobre o jeito brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboração, individual, da primeira versão de um artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (RI AOP). ○ Estruturação de entrevistas, sobre a opinião de pessoas que desempenham diferentes papéis sociais sobre o “jeitinho brasileiro”: organização, elaboração das perguntas, definição da temática (atividade relacionada aos objetivos elencados pelos estudantes na aula anterior).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Tabela VI: Segunda fase – primeira etapa – Observação da língua: aulas 5, 6,7 e 8.

○ Aula 5: Artigo de opinião	
○ Objetivos	○ Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Observar os elementos estruturantes do artigo de opinião. ○ Ampliar o conhecimento sobre o “jeitinho brasileiro”. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura e discussão do artigo de opinião “O Jeitinho Brasileiro” (de Aloisio Fritzen). ○ Observação da estrutura do artigo de opinião e discussão sobre a sua função social. ○ Estruturação de uma lista de palavras que introduzem a opinião e os argumentos. ○ Leitura dos artigos produzidos pelos estudantes e observação da estrutura.
○ SEGUNDA FASE: PRIMEIRA ETAPA	
○ OBSERVAÇÃO DA LÍNGUA: AULA 6	
○ Objetivos	○ Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Possibilitar a observação de estruturas linguísticas denominadas orações. ○ Definir critérios para diferenciar orações de outras frases. ○ Construir um conceito inicial sobre oração. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação do protocolo de observações. ○ Atividade 1: observação de frases que possuem um sentido completo e frases que não possuem um sentido completo (observação da estrutura). ○ Registro da atividade e das aprendizagens no protocolo de observações. (RC PO 1). ○ Escrita das aprendizagens da tarde em fichas para colar no mural das aprendizagens.
○ AULA 7	
○ Objetivos	○ Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliar o conceito de oração. ○ Utilizar a metalinguagem para falar sobre a língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade 2: observação e classificação de frase em aceitáveis e não aceitáveis (nível gramatical). ○ Elaboração de critérios que justifiquem uma frase ser considerada não aceitável. ○ Registro da atividade e das aprendizagens no protocolo de observações. (RC PO 2).
○ AULA 8	
○ Objetivos	○ Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Observar a estrutura da oração. ○ Compreender que a oração é composta por dois grupos: o grupo do verbo e o grupo do nome. ○ Perceber que a oração é estruturada em torno do verbo. ○ Identificar a relação de concordância entre os termos da oração. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade 3: observação do grupo do nome e do grupo do verbo na oração. ○ Início do trabalho com “flechinhas” para indicar relações entre termos dentro da oração. ○ Observação da função do verbo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Na Tabela VII, a seguir, apresenta-se a segunda etapa da proposta com o estudo da língua.

Tabela VII: Segunda etapa – Análise da língua: aula 9.

o SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE DA LÍNGUA- AULA 9	
<ul style="list-style-type: none"> o Observar que os grupos que compõem a oração concordam entre si. o Reforçar a ideia de que a oração é composta pelo grupo do verbo e pelo grupo do nome. o Identificar os grupos presentes nas orações. 	<ul style="list-style-type: none"> o Atividade 3: formação da oração - grupo do nome e grupo do verbo (continuação da atividade da última aula). Indicação, com cores diferentes, os grupos que compõem as orações. o Atividade 1: reconhecimento do verbo como elemento centralizador da oração. Localização do verbo e suas relações com os elementos da oração. o Construção de núcleo do grupo do nome e núcleo do grupo do verbo, dentro da oração. o Estruturação de fichinhas, com as aprendizagens da atividade para o mural de aprendizagens. o Estruturação de orações a partir de grupos do nome e grupos do verbo (em tiras). o Registro da atividade e das aprendizagens no protocolo de observações. (RC PO 3).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tabela VIII: Segunda etapa – Manipulação da língua: aula 10.

o TERCEIRA ETAPA: MANIPULAÇÃO DA LÍNGUA: AULA 10	
<ul style="list-style-type: none"> o Possibilitar a manipulação das orações: a redução e a ampliação de elementos. o Observar os elementos essenciais da oração. 	<ul style="list-style-type: none"> o Retomada das atividades já realizadas. o Atividade 1: manipulação de grupos de palavras, de formas diferenciadas, para a estruturação de orações. Indicação dos grupos de palavras que não se dissociam mesmo alterando a ordem dos elementos na oração. o Atividade 2: Observação de orações e dos grupos de palavras que são essenciais para o sentido da frase. Classificações dos grupos que complementam as orações de acordo com sua função: lugar, tempo, modo e característica (redução das orações aos elementos essenciais). o Ampliar as orações, acrescentando outros elementos que indiquem tempo, lugar, modo e característica). o Registro da atividade e das aprendizagens no protocolo de observações. (RC PO 4).

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao final de cada atividade retoma-se o registro no protocolo de observações.

Essa atividade foi naturalmente realizada pelos alunos indicando a sistematização das atividades a cada aula.

Tabela IX: Produção de um informe: aula 11 e finalização em aula 12

o PRODUÇÃO DE UM INFORME: AULA 11	
o Elaborar um informe sobre oração a partir da revisitação dos registros produzidos.	o Retomada das atividades já realizada. o Leitura do mural das aprendizagens. o Produção, em grupo, de um informe que destaque as nossas principais aprendizagens sobre oração. o Apresentação dos informes para a turma.
o FINALIZAÇÃO: AULA 12	
o Avaliar a produção do artigo de opinião. o Propor melhorias ao próprio texto.	o Discussão após assistir aos vídeos de entrevistas sobre o “jeitinho brasileiro” o Avaliação artigo produzido. o Reestruturação e acréscimo de informações. o Partilha do artigo com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A seguir, passamos à descrição do desenvolvimento da proposta da SDG.

4.3.1 Desenvolvimento da proposta da SDG: compreensões e sínteses

Na exposição que faremos da SDG desenvolvida junto ao 4º ano, optamos pela transcrição¹¹ de trechos das videogravações como forma de recorrer à participação e ao envolvimento das crianças com a proposta. Não foram utilizados os nomes das crianças como forma de manter a sua identidade preservada. As transcrições estão expostas em quadros retangulares, com a indicação das alternâncias de fala.

Em alguns momentos, foram utilizados balões () para apresentar as falas das crianças, sem transcrever todo o contexto do diálogo, mas mantendo a ordem da fala. Por conta da grande quantidade de material produzido durante a SDG, todos eles foram catalogados¹².

¹¹ Conforme tabela estruturada por Sartori (2016) e Camargo (2016), disponível no anexo A.

¹² A catalogação completa dos materiais está disponível no apêndice B. Na catalogação do material é possível verificar o significado de cada legenda utilizada para identificar os materiais.

4.3.1.1 Primeira fase da sequência didática: situação desencadeadora

A primeira fase consistiu em, com o grupo de crianças, definir a tarefa a ser realizada, frente a necessidade linguística a ser desenvolvida. Coube também, nessa fase, a negociação sobre quais os conhecimentos linguísticos seriam aprimorados.

Chamamos esse primeiro momento de “situação desencadeadora”, por ser uma situação prévia a primeira fase da SDG, porém necessária diante das ações que seriam desenvolvidas.

4.3.1.2 Aula 1: situação desencadeadora - Parte I

Os contos de artimanha já eram conhecidos pelas crianças da turma e muitas delas já ouviram ou leram as histórias do personagem Pedro Malasartes. Por conta disso, ao saber que iríamos escutar e ler contos desse personagem, as crianças demonstraram euforia.

Quando anunciei às crianças que iriam escutar uma história, elas pegaram as suas almofadas e sentaram-se no chão, próximo ao quadro da sala de aula, como de costume, por ser o espaço menos mobiliado da sala. Expliquei às crianças que elas iriam escutar uma história e que era necessário escutar com atenção, para que pudessem acompanhar todos os detalhes. Em seguida, combinei que para contar a história eu precisaria sair para buscar “o personagem”. Saí da sala e me vesti (com uma camiseta xadrez, um chapéu de palha, um bigode de papel e uma panela enrolada em um pedaço de tecido amarrado para lembrar uma “trouxa”) como o Pedro Malasartes aparece, geralmente, representado nas descrições contidas nas histórias ou nas ilustrações que as acompanham.

Enquanto eu não estava na sala de aula, as crianças abanavam e gesticulavam para a câmera, pois a curiosidade em torno desse objeto era muito grande. Quando eu voltei, a atenção voltou-se para a minha caracterização do personagem, as crianças demonstraram surpresa:

VA¹³: Ai meu Deus!

¹³ Durante as transcrições, utilizamos combinações de letras para diferenciar as crianças e manter a

AL: Olha a Prô Mari!

Enquanto umas crianças comentavam, outras abanavam para o personagem. Algumas falavam, com tom de surpresa: “é o Pedro!”. Nesse momento, iniciei a contação dramatizada do conto “A sopa de Pedras”, seguida pela escuta atenta de todas as crianças.

Ao finalizar a história, provoquei uma conversa sobre o conto, destacando as atitudes do Pedro Malasartes e da Velha, outra personagem relevante no texto, que era muito mesquinha.

Após muita discussão, as crianças concluíram, que nesse conto, Pedro Malasartes queria:

AC: A comida.

GM: /.../ queria dar uma lição na velha.

[...]

AC: [Pedro Malasartes] queria enganar a Velha e ganhar comida.

Professora: Enganar a velha e ganhar... O que mais que ele queria? **LM!**

LM: Queria que as pessoas alimentassem ele por três semanas.

[...]

Professora: Será que quando Pedro Malasartes fez a sopa de pedras ele queria realmente preparar uma deliciosa sopa de pedras?

Crianças em coro: Nãããõ!

((Várias crianças falam ao mesmo tempo, respondendo à pergunta.))

VA: Ele queria ganhar a comida da velha para enganar a velha e os homens.

Professora: Então ele desejava enganar alguém com essa sopa de pedras... Será que era a velha? Será que ele conseguiu enganar a velha com tudo isso?

Crianças: Siiim!

[...]

[A discussão segue de forma semelhante.]

Uma das crianças partilha com a grupo a sua ideia de que os contos de

identidade delas preservada. Cada dupla de letras representa um estudante e é utilizada toda vez que houver uma participação sua.

artimanha eram contos diferentes, porque nem tudo dá certo no final, já que o Pedro Malasartes não tem atitudes consideradas boas. Outra criança comentou que ficou em dúvida se o plano do Pedro Malasartes iria dar certo, pois ele estava muito confiante e que tal atitude poderia colocar tudo a perder. A partir desses comentários, aproveitei para reforçar as características do Pedro Malasartes e de suas atitudes.

Continuei a aula explicando às crianças que, para conhecer o Pedro Malasartes e suas atitudes, não era suficiente somente conhecer essa história que foi contada, também era necessário conhecer outros contos que falam sobre as aventuras do personagem. Por conta disso, as crianças voltaram aos seus lugares e fizeram a leitura, de forma individual, de outro conto de artimanha, intitulado “Ai, que dor de dente!”, disponível no livro didático. Ao folhear o material didático, os estudantes localizaram outros contos do Pedro Malasartes e demonstraram curiosidade em realizar a leitura. Indiquei que realizassem a leitura atentamente, do conto já anunciado, procurando localizar as características de Pedro Malasartes que aparecem nesse conto e no anterior.

Ao concluir a leitura, as crianças demonstraram grande interesse em conversar sobre o conto. Foi necessário organizar a conversa, já que muitas queriam falar sobre as atitudes do Pedro Malasartes.

Professora: Agora vamos conversar um pouquinho. Primeira coisa, vamos organizar a nossa conversa. Certo? Vocês já começaram a dizer que ele se deu bem, que se deu mal... Vamos ver um pouquinho. Primeira coisa, antes que a gente possa conversar sobre isso, tem um detalhe importante... Pedro Malasartes, ele é personagem dos dois contos que vocês leram. Assim como de muitos outros contos que falam das travessuras dele, mas, se eu tivesse que pensar nesse conto que a gente leu, que vocês leram agora, que a gente leu junto, e no conto que vocês escutaram antes, que eu contei, será que nesse conto tem algo parecido com o outro? Será que tem alguma coisa de semelhante? **LZ.**

LZ: Ele sempre se dá bem!

Professora: Tá, e o que tem de parecido nos dois contos? Ele sempre se dá bem... O que eu poderia falar que tem de parecido? **VA.**

VA: Que nos dois contos ele engana alguém.

Professora: Que nos dois contos ele engana alguém. Essa é uma atitude que aparece em todos os contos do Pedro Malasartes. Quem conhece o Pedro Malasartes já sabe disso. **LS.**

LS: Em todos os contos ele se dá bem.

Professora: Em todos os contos eles se dá bem. **BM.**

BM: Em todos os contos ele ganhou comida.

Professora: Em todos os contos ele ganhou comida. É algo que aparece de semelhante. **EW.**

EW: Ele fez apostas.

Professora: Ele fez apostas. **AP.**

AP: Nos dois contos ele estava com fome.

Professora: Nos dois contos ele estava com fome. **GB.**

GB: Nos dois contos ele ganha duas recompensas.

Professora: Explica para nós, **GB.** Quais são as duas recompensas que ele ganhou?

GB: No primeiro conto ele fez a aposta (inaudível) [ganhou o que comer] e enganou a velha. E quando ele chegou no bar, como ele enganou a velha, ele ia ganhar mais comida...

VA: De graça.

GB: De graça por 3 semanas. E ali, ele comeu e também arrancou o dente que...

AL: Tava doendo.

Professora: Essa resposta do **GB** foi bem legal, mas tem... Deixa eu fazer uma pergunta. Pedro Malasartes, o **GB** observou, (que) ele acabou ganhando duas apostas em cada conto. Só que tem um detalhe. Será que pra ele ganhar essas duas apostas, Pedro Malasartes teve sorte? **CF.**

CF: Nas duas ele tava... Ele... Sempre confiante. Ele nunca pensou que ele ia se dar mal. Sempre tava confiante.

Professora: Ele (es)tava confiante. Mas será que só ser confiante basta para ele conseguir o que ele queria? **LA.**

LA: Não, por causa que mesmo ele sendo confiante pode dar errado.

Professora: Tá. Então, além de ser confiante o que ele precisa, **EW?**

EW: [inaudível]

Professora: Tá. Além de ser confiante o que ele precisa, ou melhor, o que ele faz para conseguir o que deseja? **DB.**

DB: Ele faz um plano.

Professora: Ele faz um plano. Ele elabora um plano...

CNI¹⁴: Com todos os detalhes.

Professora: Com todos os detalhes!

VC: E faz um passo a passo também, Prô.

((Conversas paralelas sobre a temática.))

GM: Eu acho que ele tem que pensar um pouquinho mais nas outras pessoas, porque é só ele que se dá bem /.../ Por exemplo, no conto anterior, a velhinha se deu mal, os outros se deram mal, mas ele se deu bem.

¹⁴ Sigla utilizada para indicar que não é possível apontar claramente de qual estudante é a fala (criança não identificada).

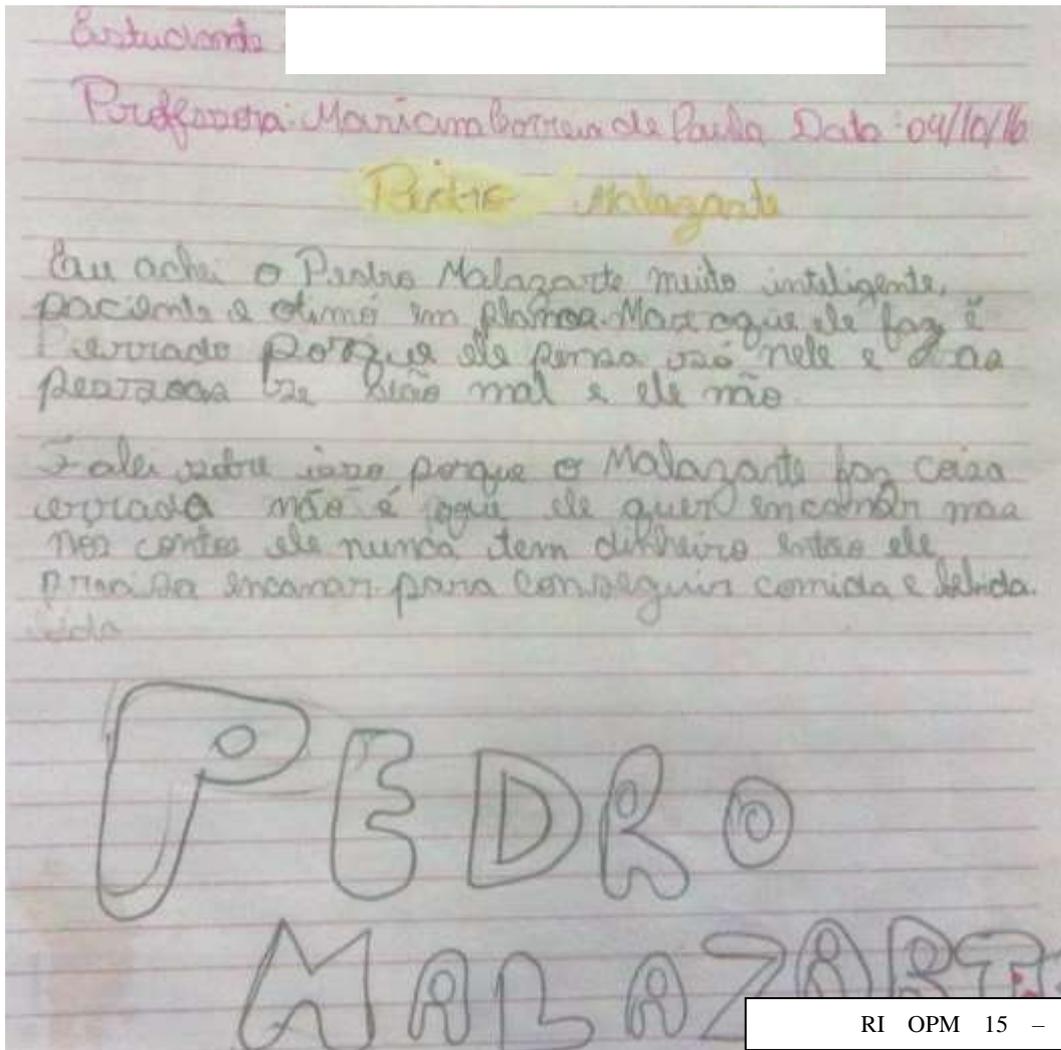
Após a discussão, expliquei que iríamos assistir a um vídeo de uma dramatização, com um teatro de bonecos, de outro conto do Pedro Malasartes chamado, chamado “A árvore de dinheiro”¹⁵. As crianças assistiram ao vídeo com atenção e depois discutiram mais uma vez sobre o conto e as atitudes do Pedro Malasartes, a partir das questões propostas no planejamento.

Para finalizar a aula, as crianças escreveram, de forma individual (em uma folha de monobloco) a opinião que construíram sobre as atitudes de Pedro Malasartes, justificando o seu posicionamento.

As crianças, de forma geral, apresentaram posições sobre as atitudes do Pedro Malasartes e as justificaram. Algumas ressaltaram que as atitudes dele são legais para ele, mas não para os outros, como nos trechos “Eu acho que pra ele é legal mais para as pessoas que ele faz travessuras não é nada legal” (RI OPM 02 – Estudante AS), pois “o problema é que ele não pensa nas pessoas” (RI OPM 11 – Estudante GM). As crianças, de forma geral, o classificaram como “muito enganador” (RI OPM 01 – Estudante AC). Algumas crianças consideraram interessante a forma como ele enganava as pessoas, “eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras” (RI OPM 13 – Estudante HD).

¹⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=B_V37J7pK6c, com duração de 7’47”

Figura 1: Produção dos alunos: Conto Pedro Malasartes



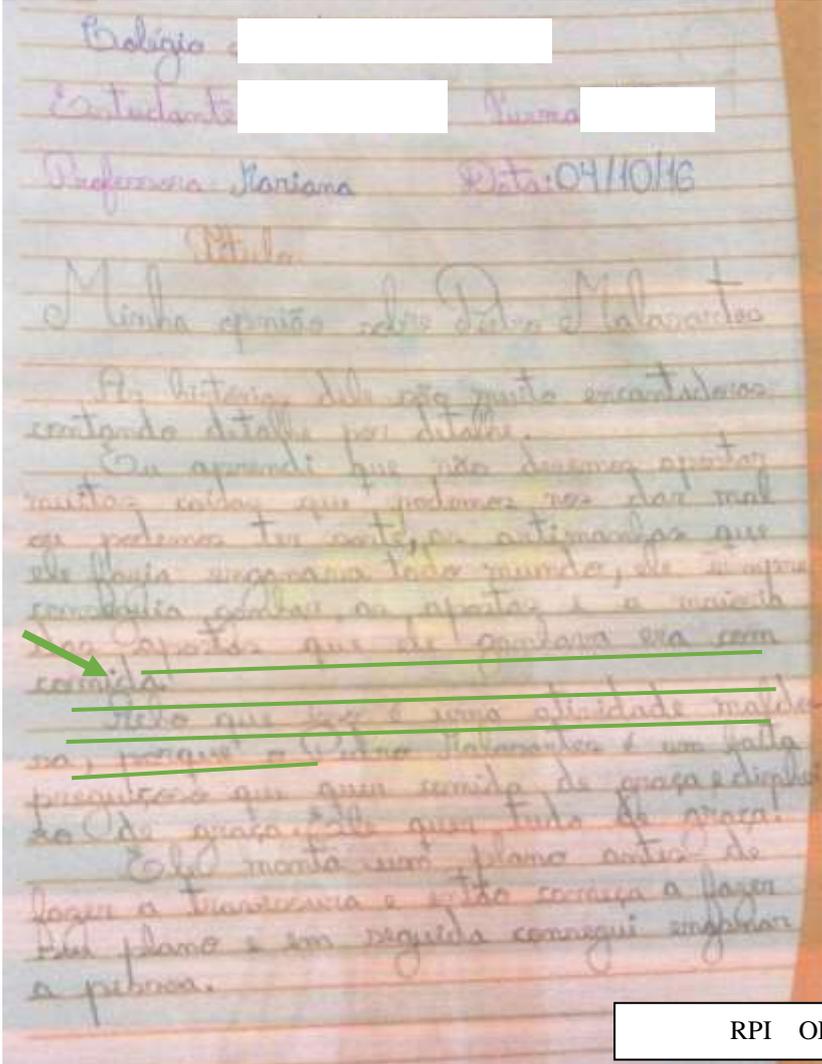
Fonte: Recorte de atividade dos alunos. Elaborado pela autora (2017)

Nessa produção¹⁶, a estudante mostra compreender o motivo que leva Pedro Malasartes a ter determinadas atitudes, mas também acredita que as suas ações não são certas, apesar de serem justificáveis.

¹⁶ A legenda junto ao texto auxiliou na catalogação de todo o material da pesquisa, organizada pelas pesquisadoras. A lista completa pode ser encontrada no apêndice B, no final desta dissertação. A identidade dos estudantes participantes foi preservada.

Figura 2: Produção dos alunos: Conto Pedro Malasartes

“Acho que isso é uma atividade maldosa, porque o Pedro Malasartes é um baita preguiçoso que quer comida de



Biologia [redacted]
 Estudante [redacted] [redacted]
 Professora Mariana Data: 04/10/16
 Título
 Minha opinião sobre Pedro Malasartes
 As histórias dele são muito encantadoras contando detalhes por detalhes.
 Eu aprendi que não devemos apostar muito coisas que podemos nos dar mal se podemos ter sorte, eu acho que ele ficou enganado todo mundo, ele sempre ganhava porque ele apostava e a maioria das apostas que ele ganhava era com comida.
 Acho que isso é uma atividade maldosa, porque o Pedro Malasartes é um baita preguiçoso que quer comida de graça e depois de dar a graça, ele quer tudo de graça!
 Ele monta um plano antes de fazer a transcrição e então começa a fazer. Seu plano é em seguida conseguir enganar a pessoa.

RPI OPM 29 -

Fonte: Recorte de atividade dos alunos. Elaborado pela autora (2017)

Na segunda produção, a estudante apresenta a sua opinião e explicita o que é possível aprender com as histórias dele, como, por exemplo, a não fazer apostas. Além de destacar que ele enganava como forma de conseguir algo que desejava.

A produção de um texto com a opinião, formulada até o momento sobre as atitudes do personagem Pedro Malasartes, possibilitou que as crianças tomassem posição em relação a essa temática, e, implicitamente, expusessem suas concepções sobre o que seria dar uma opinião e justificá-la. Ideias que seriam exploradas nas próximas aulas.

4.3.1.3 Aula 2: situação desencadeadora - Parte II

Iniciei a tarde retomando com as crianças a nossa última aula. Relembramos o que havíamos discutido sobre o Pedro Malasartes, suas atitudes e os contos de artimanha. Após essa conversa, pedi às crianças que expusessem o que era um conto de artimanha, que utilizassem para isso os seus conhecimentos atuais e também o dicionário. A atividade foi realizada em duplas e trios.

Ao fazerem uso do dicionário, conforme as crianças iam localizando a palavra, sinalizavam dizendo: “Pronto, Prô! Achei!”.

Como os dicionários utilizados eram de diversas editoras, foi possível observar formas diferentes para compor o significado da palavra artimanha:

CF: Prô, dá pra gente ler?

Professora: Quem localizou para nós o que significa “artimanha” levanta a mão pra mim, que aí a gente vai chamar pra a gente poder conversar um pouquinho sobre isso. Lembrem que a gente tem mais que um tipo de dicionário na sala. Será que todos os dicionários vão definir as palavras exatamente da mesma forma?

Crianças: Não!

Professora: Já vamos descobrir! Vamos começar pela **LZ**. **LZ**, leia para nós o que o teu trio achou como “artimanha”.

LZ: Pessoa que se dedica as belas artes...

LP: Não, isso é artista...

LZ: Á é, desculpa!

Professora: Não tem problema.

[...]

LZ: Astúcia.

Professora: Vamos ver se tem algum outro dicionário que traz uma definição um pouco diferente. **LP**.

LP: Artifício.

Professora: **VA**, o que tem no teu?

VA: Artimanha, coisa que se utiliza para conseguir alguma coisa. Ardil, artifício humano.

Professora: Alguém mais encontrou no dicionário algo diferente?

((Ninguém se manifesta))

Professora: Na verdade, tanto o do **LP**, quanto o da **LZ** e o da **VA**, trazem significados semelhantes, mas são apresentados de forma diferentes. A da **LZ** está se referindo a esperteza, a astúcia. Já o do **LP** falou em artifício, ou seja, uma maneira para conseguir alguma coisa. E a da **VA** explicou isso de forma... Mais fácil da gente compreender.

VA: Porque o meu é um “dicionário júnior”.

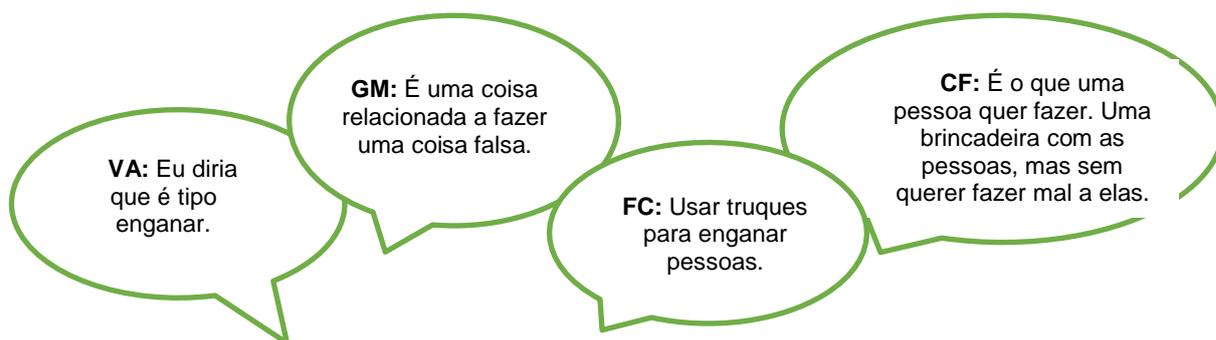
Professora: Isso aí, porque ele já traz uma linguagem que é própria para as crianças. Então o da **VA** trouxe uma explicação... não é que ela é mais completa, mas ela é mais fácil para a gente compreender.

[...]

Professora: Vocês vão registrar no caderno o significado de “artimanha” e enquanto vão escrevendo vão registrar o que vocês acham que é “artimanha”. Certo? Então, primeiro, o que é artimanha ((escrever no quadro)), nós vamos colocar: “no dicionário”. Cada dupla ou cada trio vai colocar o que diz no seu dicionário.

Quando os estudantes localizaram palavras que lhes eram desconhecidas, foram incentivados a localizá-las no dicionário também. Os estudantes realizaram o registro de suas elaborações sobre o significado da palavra de artimanha, mediante o comando de que as escrevessem como se precisassem explicar a alguém, que nunca ouvira essa palavra, o que ela significava. Surgiram significados interessantes, por exemplo:

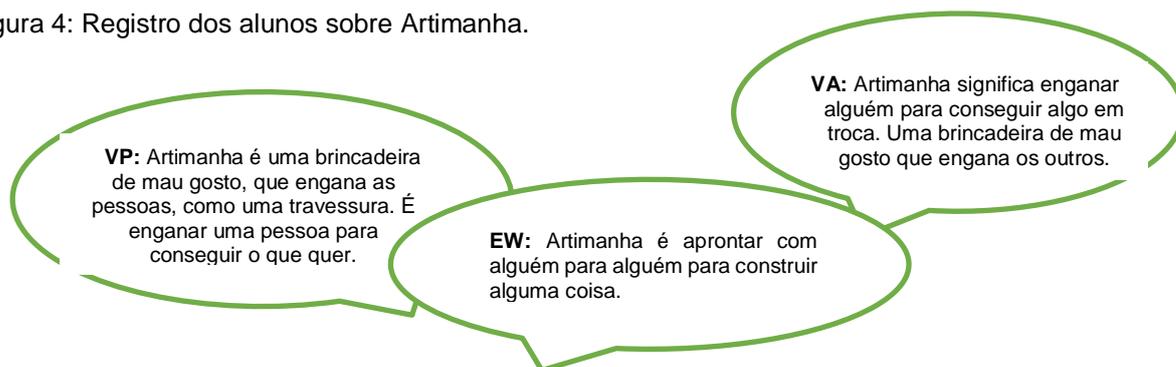
Figura 3: Registro dos alunos sobre artimanha.



Fonte: Recorte das atividades dos alunos. Elaborado pela autora (2017).

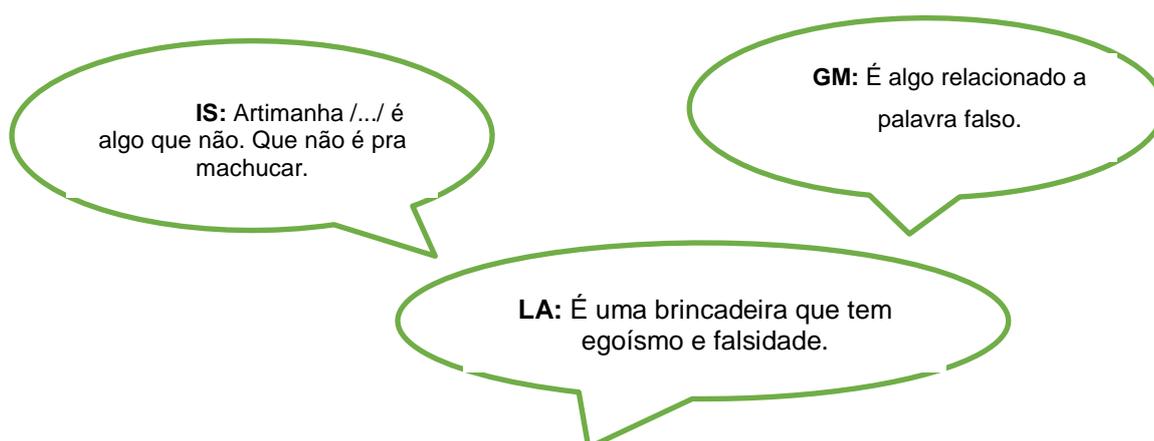
Enquanto as crianças iam expondo suas ideias, outras iam completando os seus registros, de acordo com as ideias dos colegas. Após esse primeiro momento, surgiram outras ideias sobre artimanha:

Figura 4: Registro dos alunos sobre Artimanha.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 5: Registro dos alunos “jeitinho brasileiro”.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Comentamos sobre a importância de compreender o significado dessa palavra para apreciar melhor os contos de artimanha. Inicialmente, as crianças apresentavam diferentes compreensões acerca do termo “artimanha”, pactuar o significado que iríamos utilizar em nossas discussões favoreceu o bom andamento das atividades.

Apresentei, então, às crianças outras informações sobre o Pedro Malasartes e outros personagens que apresentam atitudes semelhantes, com auxílio de slides. As crianças fizeram comentários durante a exposição e registraram no caderno as informações que acharam mais pertinentes.

Aproveitei o momento para relacionar as atitudes do personagem Pedro Malasartes com as atitudes que nós temos em situações cotidianas para resolver algo de forma mais rápida, fácil ou vantajosa, em proveito próprio. Comentei que essas atitudes, ou esse jeitinho, é um comportamento típico daqueles que querem ter vantagens em determinada situação ou conseguir o que desejam.

Durante a exploração do material, em slides, e com a intervenção das crianças, chegamos à discussão sobre o “jeitinho brasileiro” de resolver os problemas cotidianos. Perguntei às crianças se eles conheciam essa expressão, muitos comentaram que já tinham ouvido a expressão, mas não sabiam o que ela significava. Nesse momento, uma estudante fez um comentário que auxiliou na discussão da expressão:

GM: Eu acho que o jeitinho brasileiro é um jeito que os brasileiros fazem, uma coisa, vamos dizer, uma coisa específica, o jeitinho brasileiro.

Aproveitei essa fala para esclarecer que o “jeitinho brasileiro” é uma forma de agir atribuído ao povo brasileiro, que caracteriza um conjunto de atitudes próximas da “malandragem”. Um outro estudante complementou a ideia:

FC: Eu tenho uma ideia! É um jeito mais fácil /.../ (Parece) que o mundo é mais fácil.

A discussão continuou em torno dessa ideia, do “jeitinho brasileiro” ser uma maneira mais fácil de resolver as coisas. Um outro estudante trouxe um exemplo para discussão, como forma de ilustrar sua ideia.

LP: É tipo assim, tu tá no trabalho. Aí chega um monte de clientes lá, querendo falar se já fizeram o negócio. Aí ele fica falando... Ai tu ((estudante olha para o relógio e faz um sinal indicando que percebe que está atrasado para fazer alguma coisa)) Tô atrasado para a escola do meu filho, tenho que ir... ((e levanta da cadeira e sai correndo pela porta da sala de aula)).

Outras crianças trouxeram contribuições, demonstrando que haviam entendido o que era o “jeitinho brasileiro”. Outras ainda trouxeram ideias sobre situações em que o “jeitinho brasileiro” pode ser percebido, como pedir para outra pessoa atender o seu telefone e dizer que você está dormindo, por não querer falar com a pessoa que está ligando.

Foi citado, pelas crianças, que um bom exemplo do “jeitinho brasileiro” é a forma como o personagem Seu Madruga [que não é brasileiro!], do Programa de Chaves, resolve as situações que não são do seu agrado, sempre encontrando um jeito de resolver os seus problemas enganando os outros. As crianças também trouxeram para a discussão os personagens Cascão e Cebolinha, do gibi da Turma

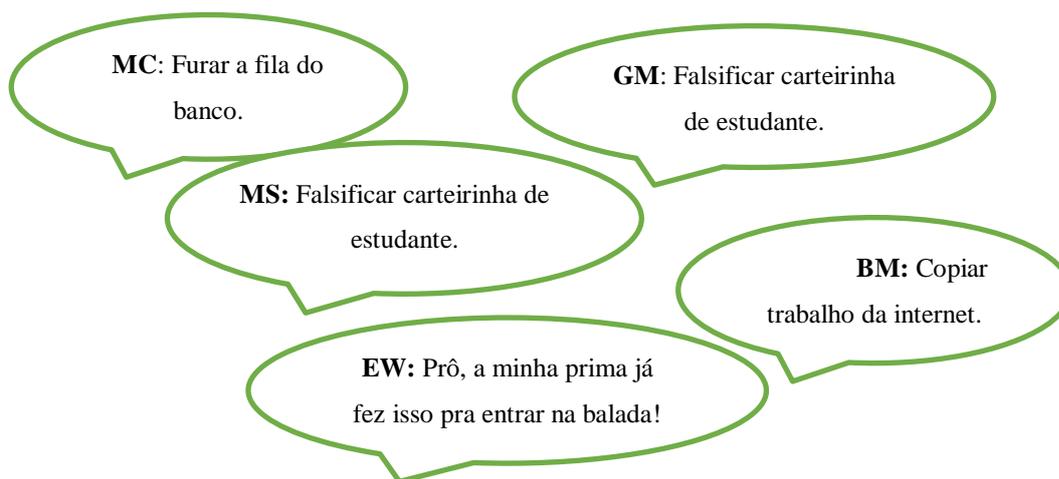
da Mônica, que sempre encontram um jeitinho para fugir da Mônica, criando uma história para confundi-la ou despistá-la.

Como forma de aprofundar a discussão e apresentar mais situações reais, mostrei para as crianças o vídeo intitulado “jeitinho brasileiro: corrupção ou esperteza?¹⁷”, de autoria de Rodrigo Udo, professor de História, que trata sobre o “jeitinho brasileiro” no dia a dia, como sinônimo de burlar regras. Provoquei um debate sobre o vídeo e a opinião expressa por seu autor. Pedi que as crianças registrassem, no caderno, a opinião do autor sobre o tema. Após o registro, voltamos a discuti-lo e os estudantes chegaram à conclusão de que o “jeitinho” é algo bom, vantajoso para quem pratica, mas que geralmente não faz bem para as outras pessoas.

As crianças ainda fizeram a leitura do texto intitulado “Pequenas corrupções”, de Leonardo Teixeira¹⁸. Primeiramente a leitura foi feita de forma individual. Indiquei que deveriam destacar as ideias interessantes do texto, para uma partilha posterior.

As crianças compartilharam seus destaques e discutimos o texto, conforme planejado. Depois, conjuntamente elencamos algumas condutas que são consideradas “jeitinhos”. As crianças escolheram, para discutir de forma mais pontual:

Figura 6: Registro dos alunos sobre o “jeitinho brasileiro”.



Fonte: Recorte das atividades dos alunos. Elaborado pela autora (2017).

Cada estudante expressou a sua opinião sobre essas práticas do ponto de vista de quem presencia ou sofre a ação, em um quadro comparativo.

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NQKeFI0RCCs&t=80s>, com duração de 3'40''.

¹⁸ Cabe destacar que os artigos e vídeos escolhidos para o desenvolvimento da temática foram selecionados por conta da qualidade da produção e a diversidade/variedade de informações.

Essa atividade objetivou auxiliar as crianças na compreensão de o que é uma opinião e a influência do posicionamento da pessoa frente a uma situação em sua elaboração.

Para finalizar a aula, os estudantes receberam uma atividade para realizar em casa. Nela deveriam se posicionar, a favor e contra, frente a duas situações cotidianas: comprar produtos piratas e receber troco a mais. E, após isso, deveriam escolher um outro “jeitinho” e elaborar argumentos contrários e a favor de tal prática.

Figura 7: Registro dos alunos “jeitinho brasileiro”.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental/2016

Posicionando-se a respeito de questões polêmicas

Escreva argumentos favoráveis e contrários sobre as questões a seguir.

Questão 1- Comprar produtos piratas é ou não é uma atitude correta?

Posição favorável – Argumentos:

a) _____

b) _____

Posição contrária – Argumentos:

a) _____

b) _____

Questão 2 - Perceber que recebeu o troco a mais e não falar nada é uma atitude correta?

Posição favorável – Argumentos:

a) _____

b) _____

Posição contrária – Argumentos:

a) _____

b) _____

Questão 3 - [Questão não legível]

Posição favorável – Argumentos:

a) _____

b) _____

Posição contrária – Argumentos:

a) _____

b) _____

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A elaboração de opiniões e argumentos possibilitou aos estudantes que percebessem que a língua não é neutra, há significado em tudo que se diz/escreve. Sendo assim, puderam perceber que é pela utilização da língua que defendemos, ou não, nosso ponto de vista e expomos argumentos para justificá-lo.

Conforme as capacidades linguísticas, de utilização da língua, vão sendo desenvolvidas com as crianças, maior acaba por ser a capacidade delas de manipular de formar consciente a língua. O desenvolvimento da capacidade comunicativa, frente as demandas sociais das quais as crianças fazem parte, e a utilização adequada da língua, é um dos objetivos do ensino da língua na escola (TRAVAGLIA, 1997).

4.3.1.4 Aula 3: apresentação da proposta

Iniciei a tarde retomando a atividade encaminhada no final da última aula. As crianças partilharam os argumentos que as levavam à defesa ou ao repúdio de determinado comportamento, classificando os argumentos em contrários e a favor.

Para cada situação elas se posicionaram das duas formas. A discussão levantada trouxe argumentos interessantes, apresentados na figura 8, os quais foram recortados, a título de exemplo.

Figura 8: Registro dos alunos “jeitinho brasileiro”.

Situação: Perceber que recebeu o troco errado e não falar nada é uma atitude correta?	
Argumentos favoráveis:	Argumentos contrários:
<p>LZ: Oba! Mais dinheiro! A pessoa que é burra e me deu mais quatro reais!</p>	<p>BM: O dinheiro não é meu. Se fosse ao contrário eu gostaria que devolvessem.</p>
<p>VC: Paguei mais barato pelo produto!</p>	<p>GB: Essa pessoa vai ser demitida, tenho que devolver!</p>
<p>GM: Oba! Cada vez mais!</p>	<p>F: É errado e é considerado roubo!</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na outra atividade, as crianças precisavam escolher uma situação, que consideravam um “jeitinho brasileiro”, e se posicionar a respeito. As crianças apresentaram diversas situações, que foram discutidas pelo grupo:

Figura 9: Registro dos alunos sobre artimanha.

LZ e CF: Furar a fila do banco	
Posições favoráveis:	Posições contrárias:
<p>LZ: Vou chegar antes em casa, tô muito no fim. Vou furar quatro ou cinco pessoas.</p>	<p>LZ: Eu tô esperando a 15 minutos e esse cara chega agora e já fura a fila! Oh, cara! Isso não pode! Vá para o final da fila!</p>
<p>CF: Eu preciso mais do dinheiro que essas pessoas e eu sou mais importante que essas pessoas.</p>	<p>CF: Isso não é legal! Faz meia hora que estou na fila! Que cara chato! Passa na frente das pessoas e ainda se acha o mais importante.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 10: Registro dos alunos sobre faltar a aula.

VP e LA: Faltar a aula	
Posições favoráveis:	Posições contrárias:
<p>VP: Posso dormir, brincar e não tem tema para fazer.</p>	<p>VA: Ganha falta e perde o conteúdo.</p>
<p>LA: Tem prova e eu não estudei! Vou falta a aula porque se eu for vou tirar nota baixa.</p>	<p>LA: Nem adianta ele faltar. Vai ter que fazer a prova mesmo assim.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Durante a apresentação dos argumentos favoráveis e contrários foi possível perceber a interação das crianças com as situações que os outros colegas criaram. Por exemplo, quando a **LA** disse: “Tem prova e eu não estudei! Vou falta a aula porque

se eu for vou tirar nota baixa”, outros estudantes começaram a fazer comentários, dizendo que esse não era um argumento válido, pois não era suficiente para justificar a ação. A **LZ** destacou, propondo à colega **LA** que pensasse na sua ideia: “Tá, mas ele vai até o fim do ano sem ir na aula? Porque algum dia ele vai ter que fazer a prova!”. E um outro colega, **VC**, auxilia a **LA** a complementar o argumento: “Mas daí sobra mais tempo pra estudar! ”.

As crianças demonstraram compreender as situações propostas pelos colegas e acabaram por julgar os argumentos como convincentes ou não. A sala de aula, nessa proposta, é concebida como um espaço de troca/construção de conhecimento e as crianças rapidamente percebem isso. Não é somente a professora a responsável pela condução das atividades, os estudantes também lideram as discussões. Nessa situação, são eles que validam, ou não, os posicionamentos expressos pelos colegas.

Outros exemplos de situações a seguir.

Figura 11: Registro dos alunos sobre colar na prova

FC: Colar na prova	
Posições favoráveis:	Posições contrárias:
<p>FC: Vou ganhar nota. Meus pais vão ficar orgulhosos.</p>	<p>FC: Injustiça pra quem estudou. Está enganando a si mesmo.</p> <p>VC: Também pode acontecer daquela outra pessoa tá errada também.</p> <p>LZ: Por exemplo, teu pai desconfia que tu não é muito bom. Dai tu chega e diz “tirei tudo A”. “Ahã, vamos ver mesmo” ((fala como se fosse o pais)). Ai ele [o pai] “faz essa atividade que eu fiz aqui pra ti”, ai ele [o estudante] faz tudo errado.</p>

Fonte; Elaborado pela autora (2017).

Figura 12: Registro dos alunos sobre quebrar algo.

BM: Quebrar algo de alguém	
<p>Posições favoráveis:</p> <p>BM: Ele é muito chato. Ele merece mesmo!</p>	<p>Posições contrárias:</p> <p>BM: Não é meu, mas devo cuidar das coisas dos outros.</p> <p>LZ: Tu não faz aquilo que tu não gostaria que fizessem pra você mesmo!</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 13: Registro dos alunos sobre hackear um jogo

GB: Hackear um jogo	
<p>Posições favoráveis:</p> <p>GB: Vou ficar muito bom no jogo! Vou ficar feliz e meus amigos vão ficar piores do que eu.</p>	<p>Posições contrárias:</p> <p>GB: Vou banir ele. Estou me matando pra conseguir ficar bom e ele está hackeando.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 14: Registro dos alunos sobre roubar um celular.

VA: Roubar um celular	
<p>Posições favoráveis:</p> <p>VA: Meu celular é ruim, vou levar esse que é melhor. Eu não tenho dinheiro pra comprar um celular, então eu vou roubar!</p>	<p>Posições contrárias:</p> <p>VA: Eu gastei uma fortuna nesse celular e ele roubou. Eu preciso ligar para a minha mãe, mas ele roubou meu celular.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 15: Registro dos alunos sobre você prejudicar uma pessoa para ganhar uma promoção

VC: Você prejudicar uma pessoa para ganhar uma promoção	
Posições favoráveis:	Posições contrárias:
<p>VC: Vou ganhar mais dinheiro e vou ter mais poder na empresa.</p>	<p>VC: Você não foi promovido pelo esforço. Você prejudicou os colegas de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Chamei a atenção das crianças para o fato de que nem todas as situações que elas escolheram podem ser classificadas como “jeitinhos”, uma vez que não levam a burlar uma regra ou ter vantagem em determinada situação. Não é só porque algo não é uma atitude certa que ela é classificada como um “jeitinho brasileiro”.

Dei continuidade à aula retomando com as crianças algumas ações que tivemos antes de iniciar o trabalho com o “jeitinho brasileiro”. Antes de começarmos a filmar, elas assinaram um termo de consentimento, permitindo que a pesquisa ocorresse. Nesse momento, precisaria da ajuda delas para dar continuidade à pesquisa. Fiz essa retomada como forma de explicar às crianças o motivo de ter colocado na parede da nossa sala dois murais: Mural dos Objetivos e Mural das Aprendizagens. As crianças estavam curiosas a esse respeito. Apresentei a função dos murais e disse que no mural dos objetivos nós iríamos registrar o que gostaríamos de aprender e de fazer com os nossos conhecimentos e no mural de aprendizagens nós escreveríamos o que já aprendemos, até o momento, sobre a temática. Comentei que esses dois murais iriam nos acompanhar durante todo o trabalho.

Também retomei com as crianças o que é uma SD:

Professora: Um conjunto de atividades, de trabalhos, de pesquisas, discussões de conversar, que são organizadas pra gente aprender alguma coisa.

AC: Prô, o que é “didáticas”?

Professora: Didática tá relacionada às questões de sala de aula, a maneira como isso vai ser feito aqui na nossa escola.

Continuo explicando que a SD é algo que já estamos fazendo, de forma individual e em grupos, para alcançar os nossos objetivos. Então, comentei que ao final do trabalho nós teremos produzido algo. Retomei que no início da nossa SD aprendemos sobre os contos de artimanha e sobre o personagem Pedro Malasartes e as suas atitudes.

Professora: Nós descobrimos que ele tinha um jeito diferente de alcançar o que desejava.

GM: Ele tinha um JEITINHO.

Lembrei-lhes de que nós percebemos que não era só nas histórias que encontrávamos pessoas que praticavam “jeitinhos” para conseguir o que queriam. Para nos ajudar nessa constatação, lemos textos e assistimos a vídeos. Percebemos que essas atitudes também existem fora da literatura. Retomei o texto que escrevemos sobre o Pedro Malasartes, no primeiro dia que falamos sobre o assunto, o qual expunha a opinião de cada um sobre as atitudes do personagem. As crianças comentaram sobre a importância de apresentar e justificar a opinião em um texto. As crianças lembraram de que, no Projeto Literário¹⁹, também precisam justificar a opinião sobre uma obra literária que tenham lido. As crianças apontaram que só dizer que algo é bom não é suficiente para defender uma opinião, pois qualquer pessoa poderia dar essa mesma opinião, mesmo sem saber do que está falando. Discutimos sobre a importância de expressar uma opinião e de encontrar argumentos para justificá-la. Questionei as crianças sobre o que elas entendiam por “opinião”.

Professora: O que é dar uma opinião:

LA: Dar uma opinião é falar porque tu gostou ou porque você não gostou.

CF: Dar uma opinião é tipo dizer...

IS: O que tu acha!

FC: O que tu acha, o que tu pensa daquela coisa...

AS: Não é uma resposta correta, é sua opinião... Tem várias....

¹⁹ O Projeto Literário é uma atividade desenvolvida em todas as turmas, do EFI do colégio. Cada turma possui uma listagem de livros que abordam diversas temáticas. O número de livros corresponde ao número de alunos da turma. A cada semana, os estudantes levam um livro diferente para ler em casa e realizar uma atividade correspondente a obra lida. No final da atividade é necessário apresentar a sua opinião sobre a obra e justificá-la.

LP: Pergunta filosófica!²⁰

Professora: Pergunta Filosófica! Dar uma opinião não é dar uma resposta correta, como disse a **AS**, mas é mostrar o que que você pensa...

GM: É um tipo de argumento, prô Mari.

Professora: É que tem que ter um tipo de argumento...

GM: Não tem certo ou errado (...) não é porque tá certo que tá bonito, mas é a sua opinião que tá bonito. Se for pra outra pessoa, que tem outro tipo de gosto para aquela coisa...

AC: Um outro ponto de vista...

GM: É, um outro ponto de vista, ela acha que tá mais ou menos...

As crianças trouxeram a ideia da importância de respeitar opiniões diferentes e de demonstrar claramente o que se pensa, pois, dependendo do ponto de vista, podemos observar opiniões diferentes, mas justificáveis e, portanto, aceitáveis.

IS: Às vezes, a opinião da gente pode complementar do colega, mas com outras palavras [inaudível]

Professora: **AC.**

AC: Que pra outros pontos de vista podem (es)tar errado.

A discussão passou então a focar a importância de se conhecer um elemento para poder opinar sobre ele.

Professora: Para dar uma opinião sobre um assunto, vocês acham que a gente precisa conhecer esse assunto? Por que a gente precisa conhecer? Quem quiser falar levanta a mão ((várias crianças levantam a mão)). Vou chamar uns dois ou três colegas por pergunta, tá? **MC.**

MC: Eu acho que tem que conhecer, nem que seja um pouquinho do assunto, por exemplo assim ó, eu tô jogando um jogo, daí eu digo “esse jogo é bem legal”, daí a pessoa diz, “á, é ruim”, mas ela nunca experimentou pra saber se é legal ou não.

Professora: Então eu preciso conhecer. Por que que eu preciso conhecer, **MC?**

((MC não responde))

Professora: **LP?**

LP: Tu precisa conhecer pra dar uma opinião /.../ Eu tava jogando minecraft no Xbox, a minha mãe chegou lá e disse “ai, que jogo chato” ((falou imitando a voz da mãe)). Ela nem sabia o jogo que eu tava jogando e falou “ah, que jogo chato”. Se ela começasse a jogar ela ia achar muito legal!

²⁰ Por conta das aulas de Filosofia, as crianças costumam relacionar as perguntas mais elaboradas e/ou que possuem mais de uma resposta, às perguntas filosóficas. Isso aconteceu algumas vezes durante as interações no curso da SD.

Professora: Tá, vou reforçar a pergunta...

VA: Eu sei!

Professora: Por que que é importante que eu conheça algo pra opinar?

VC: Pra aprender!

((conversas paralelas sobre a temática))

Professora: Tá, vamos pensar. GM, por que que é importante...

GM: Porque senão você não vai saber a opinião que você vai dar. Porque assim, por exemplo, se você não saber daquele tipo de música, vamos dizer, se você não souber sobre aquele assunto, ah, você não pode saber a opinião que você vai dar, você não sabe o argumento daquela coisa...

Professora: Ai, olha só!

LZ: Que nem “não julgue o livro pela capa”.

Professora: A **GM**/

VA: Porque a opinião é o que você pensa sobre aquele assunto. E se você não souber não tem como você falar sobre ele.

GM: A **GM** trouxe uma ideia agora muito legal. A **VA** também, os colegas também. Mas a **GM** levantou explicitamente uma coisa. O que ela disse? Pra mim dar uma opinião sobre um assunto eu preciso conhecer. Por quê? Porque eu tenho que ter um argumento pra ajudar a expor a minha opinião e isso é muito importante. Se eu não conheço como é que eu vou justificar.

LP: É chato porque.. Ah... Porque... ((dando um exemplo de alguém que não conhece algo e quer dar uma opinião))

GM: Porque sim! ((também dando um exemplo))

CF: Porque tu não conhece ainda!

Professora: Então olha só! Eu sei que tem mais colegas que querem falar. A gente vai falar um pouco sobre cada uma das perguntas, ok? Então, pra conhecer alguma coisa, então, pra dar uma opinião. Como que nós poderíamos conhecer alguma coisa para dar uma opinião sobre ela? **LA**.

LA: Tipo, é igual ao que a **GM** falou da música, se a gente não conhece ela eu posso ouvir /.../ ou pesquisar sobre ela pra mim poder dar uma opinião, se eu gostei ou não gostei.

Professora: Muito bem! Eu posso pesquisar, eu posso procurar informações. E se/

IS: Pode saber mais.

Professora: Oi? ((não escutou o que a IS comentou))

IS: Pode saber mais sobre...

Professora: Pode saber mais sobre isso. **FC**.

F: ã, tipo... A pessoa vem e fala pra ela que vai gostar de tal coisa, como uma música, daí ela fala “não, eu acho que vou achar chato”. Daí /.../

Professora: Agora, a minha pergunta é assim: Se a gente tivesse que expor a nossa opinião

sobre alguma coisa, que tipo de texto será, que gênero de texto, eu poderia utilizar para explicar ou para expor, para demonstrar, qual que é a minha opinião sobre determinado assunto? Sabe, **LA**?

LA: De um filme, de um livro...

Professora: Eu poderia ter de um filme, de um livro. Mas que outro tipo de texto eu poderia ter para demonstrar qual é a minha opinião?

LP: Uma resenha?

Professora: Eu poderia ter uma resenha que mostra minha opinião sobre um livro. Pode ser sim. **GM.**

GM: Eu poderia fazer um texto falando o que eu achei daquela coisa, como, e poderia indicar para uma pessoa...

VA: É uma resenha, GM!

GM: É o tipo de uma resenha.

GB: É uma resenha na verdade.

Professora: Que é um tipo de resenha, como o LP falou. Só que aqui nós temos um outro tipo de texto que vocês até leram (nas aulas).

VA: Eu sei! É uma reportagem de turismo!

Professora: Na reportagem de turismo eu também trago uma opinião.

GM: Uma carta.

Professora: Exatamente. Mas tem um tipo de texto em que eu defendo a minha opinião que é o texto que eu vou chamar de artigo de opinião. Que é um texto que ele é escrito por alguém que tem uma opinião sobre alguma coisa, mas a pessoa não coloca só a opinião, ela justifica, ela argumenta sobre essa opinião. E, só um pouquinho ((uma criança levanta a mão)). A gente vai falar um pouquinho mais sobre esse tipo de texto. Fala, **LP.**

LP: Eu li um artigo que era de... Eu acho que era artigo de opinião.

Professora: Conta!

LP: Que era... Ai falava nesse artigo que não era legal... É, que não era legal porque... Não me lembro quem agora... Porque podia ver, tinha acesso ao Pokémon Go...

AC: Tio Sam!

Professora: Isso! Então, o **LP** leu um texto que mostrava a opinião sobre o Pokémon Go, né **LP**? Trazia argumentos de porque não era legal utilizar o Pokémon Go. **MC.**

MC: Na maioria das vezes, o meu vô ele sempre tá lendo jornal e tem muito artigo de opinião.

Professora: Conta pra nós o que ele lê, **MC.**

MC: Tem artigo de opinião sobre jogos, sobre um livro, tem até artigos de opinião que é sobre críticos, que eles foram em um restaurante até, pra provar aquela comida e dizer o gosto e tal.

Professora: Isso. Esses são textos que mostram a nossa opinião sobre alguma coisa. Geralmente, o artigo de opinião, é um texto que as pessoas se posicionam sobre algum assunto já polêmico, que gera uma certa discussão na sociedade. Por exemplo, o "jeitinho brasileiro" pra resolver as coisas. Mas antes que a gente continue a falar sobre isso, eu vou querer o seguinte, que vocês

escrevam agora para mim, lá no caderno...

GM: Prô a gente pode falar /.../

Professora: Só um pouquinho, GM. O que que seria então uma opinião ((complementando a solicitação))

As crianças fizeram esse registro individual, como base no que já havia sido discutido na turma. Continuei explicando às crianças a proposta de trabalho. Propus então que definíssemos o que desejaríamos aprender e produzir com os conhecimentos desenvolvidos pela sequência (objetivos). Em um primeiro momento, as crianças elencaram os seguintes objetivos:

“Queremos saber o que as pessoas pensão sobre o jeitinho brasileiro.”²¹

“Aprender tudo o que tem em um texto de opinião.”

“Aprender a justificar a nossa opinião.”

“Encenar o jeitinho.”

“Explicar o jeitinho brasileiro.”

“Explicar mais do “jeitinho brasileiro” e falar se você já viu alguém fazendo o jeitinho o se você já sofreu isso.”

“Juntar as ideias e formar uma opinião que achamos correta.”

As crianças escreveram os objetivos em fichinhas coloridas e estas fichas foram coladas no mural dos objetivos²².

Chamei a atenção das crianças que iríamos precisar escrever, no final da SD, um informativo sobre o que aprendemos e um artigo de opinião sobre o “jeitinho

²¹ As informações foram transcritas de acordo com o registro feito pelas crianças em fichinhas coloridas (que foram expostas no mural).

²² Todas as fichinhas, escritas pelas crianças, estão nos apêndices H e I.

brasileiro”.

Lembrei as crianças que já haviam produzido um texto que demonstrava a opinião sobre as atitudes do Pedro Malasartes.

Apresentei alguns dos textos produzidos pelos estudantes na lousa, como forma de observar a estrutura e o conteúdo que eles utilizaram na produção.

Figura 16: Registro das atividades realizadas pelos alunos



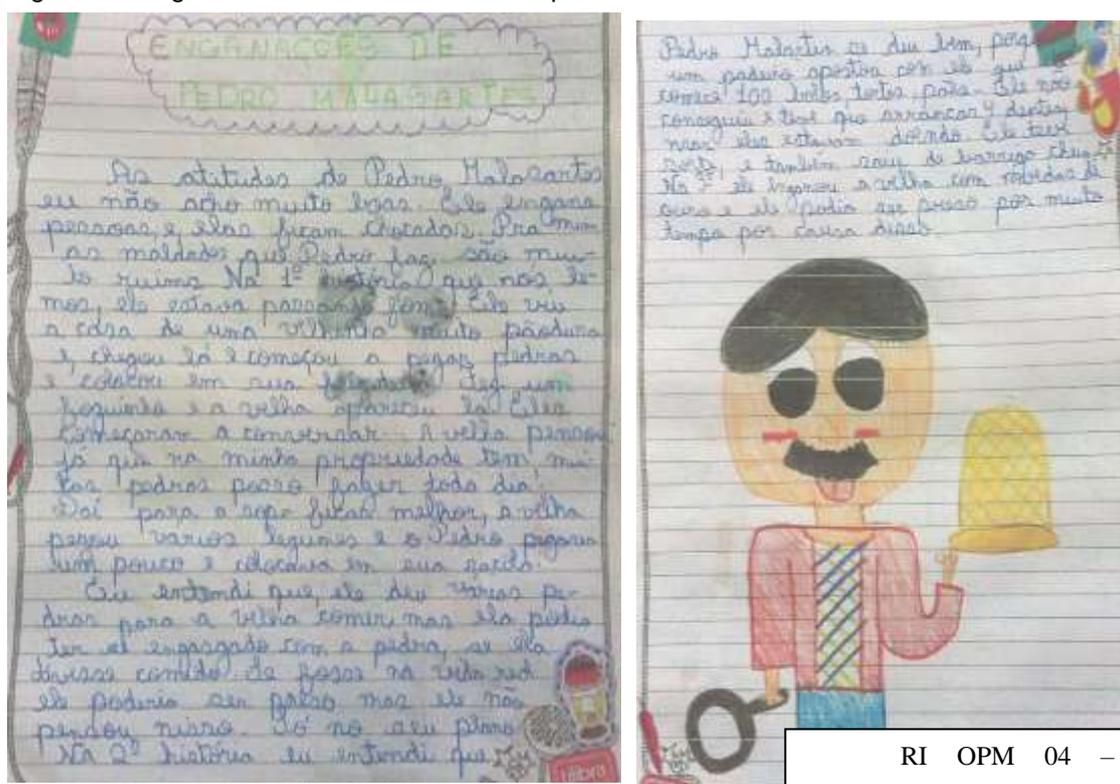
RI OPM 03

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Nessa produção, chamei a atenção das crianças para o trecho “o que eu acho?”, fiz a leitura do trecho e perguntei às crianças o que a autora estava apresentando e elas disseram que era “a opinião dela”, “o que ela acha” (LZ).

Mostrei também que no texto a colega não coloca só “o que ela acha”, mas traz outros elementos. Lemos o trecho abaixo do subtítulo “Porque eu acho isso” e vimos que ela estava justificando a sua opinião, argumentando em favor de sua ideia. Apresentei então outro texto para auxiliar a compreensão dos textos de opinião.

Figura 17: Registro das atividades realizadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observamos que a AL apresentou claramente a sua opinião e também foi possível perceber a sua preocupação em explicar o motivo de julgar as atitudes do Pedro Malasartes como sendo “ruins”. AL utilizou os acontecimentos dos contos para justificar o seu posicionamento, além de indicar outras situações que poderiam ter acontecido por conta das travessuras de Malasartes.

Esses dois textos foram apresentados para mostrar às crianças a importância de detalhar e organizar a nossa escrita, deixando-a clara para o leitor.

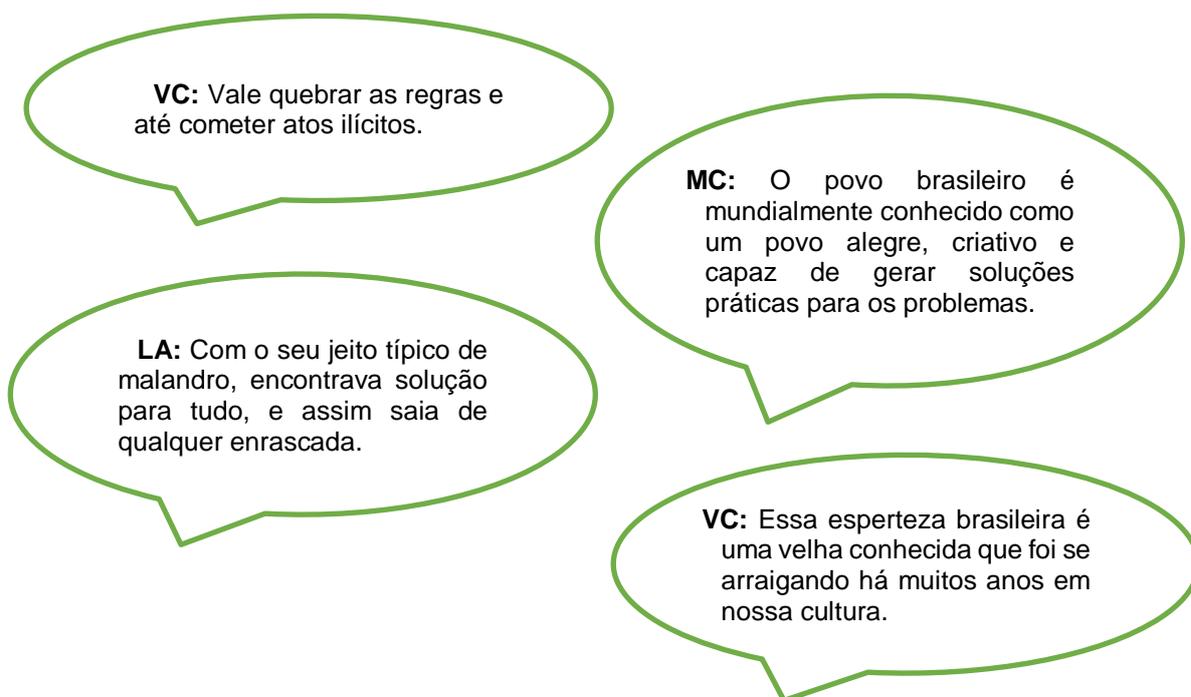
Como estamos estudando sobre o “jeitinho brasileiro”, depois dessa retomada dos textos dos estudantes, fizemos a leitura de outro texto que também traz opinião, um artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro”, de autoria de Núbia Siqueira, intitulado “O famoso jeitinho brasileiro”.

Primeiramente, as crianças leram o texto silenciosamente, procurando durante a leitura encontrar e destacar as ideias principais abordadas sobre o “jeitinho brasileiro”. Lembrei às crianças de um combinado que já tínhamos sobre o destaque em texto, que deveria ser feito como forma de realmente destacar as informações que são interessantes, pois destacar todo o texto é o mesmo que não destacar nada.

Conforme as crianças avançam na leitura, passei pelas mesas para auxiliar a resolver possíveis dúvidas.

Depois desse momento, propus aos estudantes que a exposição das ideias interessantes fosse feita na ordem em que aparecem no texto, por parágrafos. Algumas informações sobre o “jeitinho brasileiro” que foram destacadas:

Figura 18: Registro das atividades realizadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Depois dessa exposição, as crianças fizeram um registro no caderno sobre a temática do texto e a opinião da autora sobre o tema.

Na aula três foi desenvolvido um importante momento da proposta da SDG, a apresentação/elaboração da proposta. Nessa aula, as crianças tiveram a oportunidade de expor suas ideias e desejos para as próximas etapas do trabalho a ser desenvolvido.

Apresentamos a proposta somente na terceira aula, pois entendemos que assim as crianças teriam maiores condições de participar ativamente da elaboração dos próximos passos da SDG e que, para isso, a temática a ser desenvolvida precisava ser ancorada na etapa que chamamos de “desencadeadora”. O momento

da apresentação da proposta ofereceu as condições de estruturação e de negociação do que se desejava com o estudo a ser desenvolvido.

O Mural do Objetivos, apresentado à turma nessa aula, teve a função de direcionar a proposta, uma vez que ficou exposto na parede da sala, como forma de regular o que seria feito pelos estudantes e pela professora durante a SDG.

Os conteúdos gramaticais que foram selecionados para estudo, apontado nessa aula, estavam relacionados ao gênero de texto que os alunos tiveram contato. Camps (2006) aponta que todas as sequências didáticas para ensinar gramática requerem o desenvolvimento de questões relacionadas ao texto e ao discurso, e que um desses conhecimentos é o gramatical. Dessa forma, as atividades de observação, análise e manipulação da gramática adquirem um caráter funcional, ou seja, possuem um objetivo claro e útil.

4.3.1.5 Aula 4: segunda fase da sequência didática: ampliação da temática “o jeitinho brasileiro”

Iniciei a tarde, retomando com as crianças os objetivos elencados por elas para o trabalho que estamos realizando. Li todos os objetivos e as crianças justificaram as escolhas que tinham feito. Ao finalizar essa exploração, pedi às crianças se elas sentiam a necessidade de acrescentar algum outro objetivo ao nosso mural. Por conta disso, outros objetivos foram levantados (e registrados nas plaquinhas):

“Fazer mais atividades que possamos dar nossa opinião e justificar o por que dessa ideia. Como o vídeo da pipoca.”

“Jogar jogos que mostrem sua propria opinião!!!”

“Fazer um vídeo em grupo, explicando a opinião do grupo sobre o jeitinho brasileiro!”

“Falar do jeito brasileiro para as outras pessoas para que elas não fação o jeitinho”

“Fazer uma apresentação para todo mundo ver como é ruim o “jeitinho brasileiro” e mostrar como as pessoas se sentem com o “jeitinho brasileiro”

“Fazer uma história em quadrinhos sobre o jeitinho brasileiro e disponibilizar na biblioteca”

“Pesquisar mais sobre o “jeitinho brasileiro” para saber mais informações.”

Nessa tarde, também organizamos o Mural das Aprendizagens e incorporamos nele conhecimentos que a turma considerou que já haviam sido produzidos sobre a temática, até o momento. O objetivo desse mural era sistematizar, coletivamente, os conhecimentos que estavam sendo construídos. Aos poucos, a partir dessa aula, os conhecimentos foram sendo registrados, revistos e aprofundados pelos estudantes, com o auxílio dessa ferramenta.

“Que o Pedro Malazarte não é o unico personagem que escapa de problemas.”

“Agente já aprendeu um pouco a justificar a nossa opnião!”

“Agente já aprendeu como a pessoa se sente quando sofre o jeitinho brasileiro”

“O “Jeitinho Brasileiro” de vez enguando pode começar em casa. E se tornar crime.”

“Fazer sua propria opinião sobre as coisas”

“Que mesmo que a opinião de outra pessoa seja diferente, não significa que a sua esteja errada. Respeitando a opinião dos outros.”

“Precisamos conhecer aquele assunto para dar uma opinião a ele.”

“As pessoas tem pontos de vista diferentes sobre o Jeitinho Brasileiro”

“O “jeitinho brasileiro” começa com atitudes pequenas que depois se tornam atitudes piores.”

Após a organização do mural, propus aos estudantes a produção de um artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro”.

Professora: Vocês vão pensar qual é a opinião de vocês sobre o jeitinho brasileiro e que argumentos nós teríamos para justificar a nossa opinião e vamos produzir um texto/

MS: O que é argumento?

Professora: Tentar produzir um texto de opinião que mostre qual é a opinião de vocês sobre o jeitinho brasileiro. Eu vou explicar de novo. Nós vamos organizar um texto. Cada um vai organizar o seu e aí vocês vão ter que explicar pra mim, o que é o jeitinho brasileiro. Qual é a opinião de vocês sobre o jeitinho brasileiro, o que vocês acham sobre o jeitinho brasileiro, se são favorável, se são contra. E vão ter que utilizar argumentos para justificar a ideia. O que é um argumento? O que é mesmo um argumento? É uma explicação. É uma justificativa. Eu penso que o jeitinho brasileiro é bom por causa disso, disso e disso. Ou... É uma justificativa, uma explicação. Ou eu penso que o jeitinho brasileiro é ruim, por causa disso, disso e disso. **MS**, deu? ((perguntando se a estudante havia entendido)). GB.

GB: Tem que ser um texto grande um texto pra médio, assim...

Professora: Depende da tua opinião, o que você acha sobre isso. O que tu tem que escrever, GB? O que é o jeitinho brasileiro, se tu é favorável ou contra, pode dar exemplos de jeitinho brasileiro, e explicar porque que tu é a favor ou contra. Mas você tem que lembrar que a gente tá escrevendo um texto que vai ser lido, por mim, também depois pelos colegas, nas próximas atividades, então eu tenho que deixar a minha ideia bem clara. Eu tenho que explicar o máximo a minha ideia para que todo mundo que vai ler depois vá entender. Certo?

VC: Ô prô, mas dá pra tipo escrever os dois, você colocar as duas opiniões?

Professora: Pode. Se eu acho bom por isso, e ruim por isso. Pode. **IS**.

IS: Prô, o argumento é /.../ a opinião?

Professora: A opinião é o que tu acha sobre, o argumento é as ideias eu tu utiliza pra dizer porque a tua opinião tá certa. É a explicação. Á, eu acho que é, minha opinião é que tal coisa. Daí tu vai dizer quais ideias tu utiliza pra dizer que aquela opinião tá certa.

VA: Dai, tipo, eu acho que é errado porque a pessoa só pensa nela mesma.

Professora: Isso /.../ Certo? A gente não vai escrever no caderno, mas nós vamos colocar no caderno, depois a gente escreve. Deixa o caderno embaixo, pega a folha do monobloco, faz o nosso cabeçalho de produção de texto.

Depois da orientação, as crianças trabalharam de forma individual na produção do texto, e eu fui nas mesas para auxiliá-las.

As crianças produziram o texto procurando explicitar a opinião e justificá-la.

Figura 19: Recorte da opinião dos alunos

The image shows a handwritten student text on lined paper. The text is written in various colors (blue, green, red, orange) and includes several lines of handwriting. Two callout boxes with green borders and arrows point to specific parts of the text. The left callout box contains the text: "[...] conhecemos esse assunto o suficiente para darmos nossa opinião, afinal não teríamos como dar a nossa opinião sem conhecer o assunto." The right callout box contains the text: "Minha opinião sobre o jeitinho brasileiro é que ele é uma coisa ruim para as pessoas que sofrem mas bom para as pessoas que fazem." The handwritten text includes phrases like "Opinião: Jeitinho Brasileiro", "Minha opinião sobre o jeitinho brasileiro é que ele é uma coisa ruim para as pessoas que sofrem mas bom para as pessoas que fazem.", and "Jeitinho Brasileiro é uma coisa ruim para as pessoas que sofrem mas bom para as pessoas que fazem." At the bottom of the page, there is a small box containing the text "RI AOP 10 -".

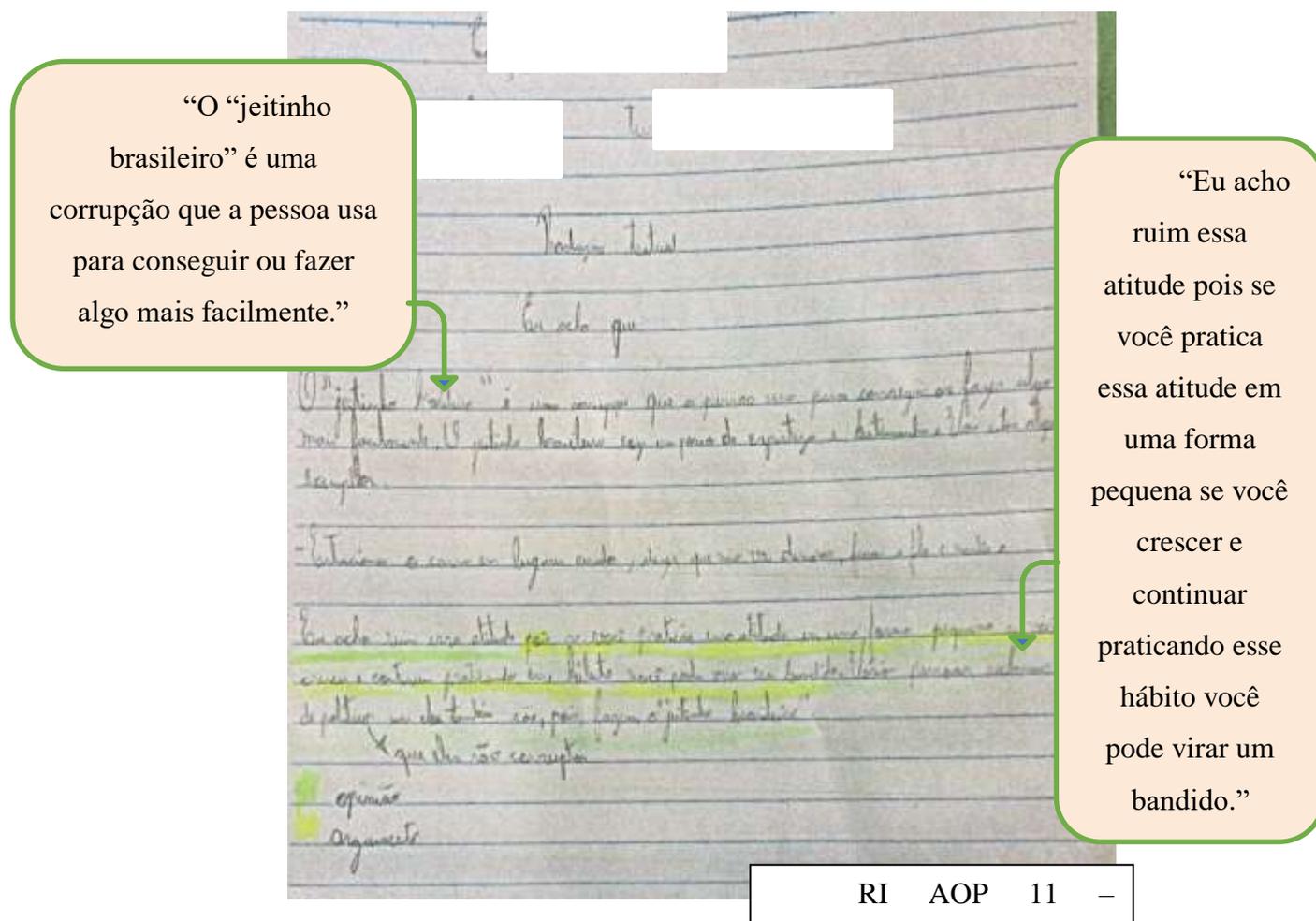
“[...] conhecemos esse assunto o suficiente para darmos nossa opinião, afinal não teríamos como dar a nossa opinião sem conhecer o assunto.”

“Minha opinião sobre o jeitinho brasileiro é que ele é uma coisa ruim para as pessoas que sofrem mas bom para as pessoas que fazem.”

RI AOP 10 -

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

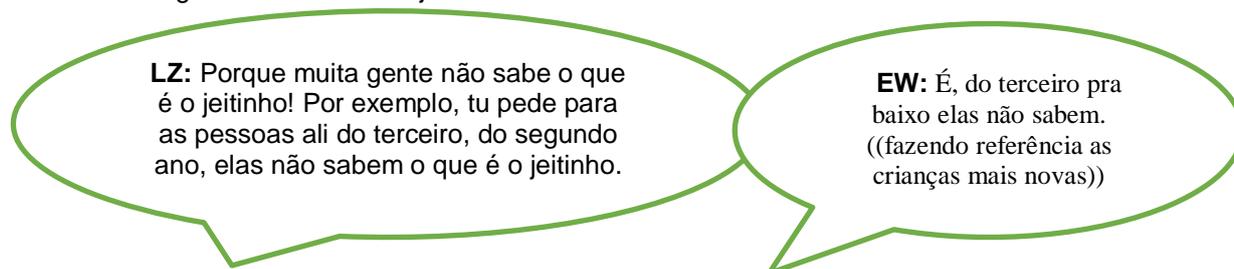
Figura 20: Recorte da opinião dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Após esse primeiro momento, expliquei às crianças que iríamos decidir como alcançar um dos objetivos listados na aula anterior: saber o que as pessoas pensam sobre o jeitinho brasileiro. As crianças comentaram que esse é um assunto interessante, pois muitas pessoas não sabem o que é o “jeitinho brasileiro” e ainda agregaram outras justificativas para a atividade.

Figura 21: Recorte da justificativa dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Peço então ajuda às crianças para elaborar uma estratégia para alcançar esse objetivo. Expliquei que esse é um objetivo que não conseguiríamos alcançar sozinhos, pois precisaríamos saber o que as outras pessoas pensam. Uma aluna rapidamente perguntou “Quais (pessoas)?” e eu respondo dizendo que é exatamente isso que nós precisamos combinar.

Professora: A minha pergunta é exatamente essa, **LA**. Com quem a gente poderia conversar para descobrir isso e de que forma a gente poderia fazer isso. Quem tem uma ideia levanta a mão que a gente vai conversar.

[...]

Professora: GB.

GB: A gente poderia conversar com os alunos do colégio, e, ou... Ou convidar eles para virem na nossa sala ou a gente ir na sala deles, pra gente falar com eles. Primeiro perguntar pra eles se eles sabem o que é isso, e depois a gente explica pra eles e depois a gente faz a pergunta pra ver o que eles acham disso.

Professora: Então, o **GB** disse que uma ideia é nós conversarmos com outros alunos do colégio. Pode ser! Perguntar se eles sabem o que é jeitinho brasileiro... **BM**, qual a tua ideia?

BM: Os pais.

Professora: Conversar também com os nossos pais.

BM: Com os professores.

LZ: Só uma **BM**! Olha quanta gente com a mão levantada!

Professora: Com os professores.

GB: Tá, mas eles já vão saber!

LZ: Sim... É **BM**, não tem graça nenhuma!

(Conversas paralelas sobre o assunto)

Professora: VC.

VC: Prô, só complementando isso que o **GB** falou, se a turma souber o que é o jeitinho a gente pode mudar e ensinar em outras turmas também.

Professora: Se eles souberem o que é jeitinho a gente pode pedir, podemos ver. Vamos passar para cá ((aponta para o outro lado da sala)). **EW**.

EW: Para outras crianças...

Professora: Crianças menores, por exemplo?

LZ: Ninguém vai saber! Será que a gente explica?

(Conversas paralelas sobre o conhecimento, ou não, das crianças menores sobre essa temática)

Professora: Ok... Aqui... **LP**.

LP: Eu pensei que /.../

(Conversas paralelas)

Professora: Turma, olha só... O Lucas estava dizendo o seguinte [...] Ele disse que escutou o **GB** e vai dizer uma coisa relacionada com o que o **GB** disse, só que aí tem um problema. O **LP** escutou o que o **GB** falou, mas a **AC** e o **CF**... ((professora atende a porta)) Então, o **LP** tava contribuindo na ideia que o **GB** trouxe, mas o **LP** pode contribuir porque ele escutou. Quem não escuta o colega perde a chance de poder aprimorar a ideia do amigo. Quando eu não escuto eu não posso dar a minha opinião sobre, eu não posso ser a favor, eu não posso ser contra. Lembram quando a **GM** falou que para falar sobre algum assunto... Hoje a **GM** escreveu, né **GM**? Nós aprendemos sobre o jeitinho brasileiro e que para falar sobre o jeitinho nós precisamos aprender sobre ele. E para participar é a mesma coisa.

VA: Prô Mari, meu braço tá cansando.

Professora: Só um pouquinho. **LP**, continua a tua ideia.

LP: Eu lembrei que mais lá no início do ano, veio um grupo de adolescente...

Professora: Olha só, essa ideia é legal!

LP: E falaram, acho que foi cinco ou seis deles, que era pra levantar a mão quem que queria ir, aí eles foram lá e uns falaram da água²³.

LZ: Eu não lembro disso.

CNI: Eu lembro!

LP: Dai a gente se separa em uns grupos, daí a gente vai lá numa turma e faz isso. Uns cinco ou seis [inaudível]. Daí a gente sai da sala, não atrapalha a aula, a gente sei lá, faz uma folhinha, e a gente pra cá [e sabe qual é a opinião do grupo].

Professora: Isso que o **LP** tá propondo/

LP: Daí a gente separa em três grupos. Daí um grupo vai pro primeiro, um pro segundo e um pro terceiro.

Professora: O **LP** tá propondo uma ideia de ir em turmas de alunos menores, de alunos do colégio, como falou o **GB**, por isso que ele lembrou, né **LP**? E de conversar com as crianças dessas turmas sobre o jeitinho brasileiro, pra descobrir o que eles pensam e o que elas sabem e o que elas não sabem. Ah, o **LP** tá propondo que a gente organizasse essa conversa como se fosse uma entrevista, isso **LP**?

LP: Que nem (...)

Professora: Que nem vocês participaram com os maiores. Boa ideia!

GB: Ó Prô, eu tenho mais uma ideia.

Professora: Eu já deixo, **GB**.

²³ O estudante está fazendo referência a uma atividade realizada pelos alunos do EFII e EM, na qual os estudantes realizam uma pesquisa com os alunos menores, para saber a opinião deles ou o que eles sabem sobre determinado assunto. A temática é proposta pelo colégio, e os estudantes realizam um trabalho para a presentam em uma Mostra de Conhecimento.

Professora: Vou colocar aqui, o que o **LP** está sugerindo ((escreve no quadro)): uma entrevista em grupo. É isso?

LP: É!

Professora: Uma entrevista em grupo.

(Conversas paralelas)

Professora: Eu vou anotar as ideias para a gente se organizar. Deixa só eu continuar escutando, quem tiver ideias de como descobrir a opinião das pessoas e quais são as pessoas que eu tenho que descobrir as ideias vai levantando a mão e vai falando. Tá?

Professora: Eu tava aqui ((aponta para o lado da sala do último aluno que falou)). Vou dar mais uma chance e já volto para vocês. Aqui como só tinha o **LP** com a mão levantada, eu vou lá depois eu volto.

((As crianças reclamam, pois muitas querem falar))

Professora: Eu volto! ((Aponta para o lado da sala que reclamou)) **LZ.**

LZ: É mais ou menos igual ao **GB**. O terceiro e o quinto, fazer uma entrevista com eles. O quinto ano já sabe um pouco...

GB: Mas aí não vai ter graça.

Professora: Mas olha só a ideia da **LZ**. Será, **GB**?

(inaudível)

Professora: Essa ideia que a **LZ** traz é legal, porque assim, se a gente for entrevistar em grupos, os alunos do colégio, pais, professores e crianças menores ((aponta para cada um desses possíveis entrevistados listados no quadro)) que foi o que vocês me disseram, será, que como a **LZ** disse, o quinto ano sabe um pouco mais sobre isso, não era legal a gente escutar também pessoas que já sabem sobre esse assunto? Pra ver...

IS: Pra aprender mais...

Professora: Para complementar o que nós já sabemos, para trazer outras opiniões?

FC: Para ter uma conclusão melhor!

Professora: Para ter uma conclusão melhor!

IS: Pra poder explicar pros mais pequenos...

Professora: Isso! **LZ**, a tua ideia é bem legal! Eu também concordo contigo. Eu acho que nós precisamos também conversar com pessoas que a gente sabe que elas têm uma ideia sobre isso. Pra que a gente possa concluir, ter uma opinião melhor, ensinar para os mais novos [enquanto fala, a professora aponta para as crianças que deram as últimas ideias]. Bem legal, **LZ**. **LA**.

LA: /.../ falar com os funcionários da escola /.../

MS: Como eles iam nas salas de aula e pediam para entregar umas folhinhas²⁴, a gente podia fazer o mesmo perguntando sobre o que eles sabem sobre o jeitinho brasileiro.

²⁴ A estudante também faz referência ao trabalho de pesquisa realizado pelos estantes mais velhos. Algumas vezes eles entregavam fichas com questões para as turmas responderem, com forma de ter os registros dos pequenos.

Professora: Isso, a gente pode utilizar o que o **LP** nos lembrou, que eles fizeram entrevistam em grupos. Que eles se dividiram em grupos e vieram nos entrevistar. **GB**.

GB: É que assim, a ideia da MS é legal, por assim, eu queria conversar com eles, não queria que eles anotassem em uma folha. Na folha eles falam umas bobagens. E também eu tenho uma pergunta /.../ pra gente perguntar o que eles pensam que é o jeitinho brasileiro e explicar.

Professora: O **GB**, trouxe/ ((alguém interrompe)) deixa só eu complementar. O **GB**, ampliou a nossa ideia com uma discussão muito legal, o que ele colocou, o que ele acrescentou, que não fazer o que eles fizeram aqui com a gente, nós escrevemos em folhinhas, mas que eles façam isso de forma oral, porque...

LZ: Porque eles sempre faziam numa folha, e fica meio difícil, porque oral é muito mais fácil.

Professora: Por que que é mais fácil?

LA: Porque é mais fácil pra gente.

VC: Porque dá pra entender melhor.

VA: Porque daí todo mundo escuta a opinião do outro e aprender mais!

(várias opiniões simultâneas)

Professora: Exatamente. E tem um outro problema de escrever...

(várias opiniões simultâneas)

VA: A letra!

GM: A gente poderia complementar /.../ Se fosse na folha, eles não saberiam o que falar, se falar você pode pegar uma ideia do outro para complementar o que você tá dizendo...

(muitas crianças querem falar, estão com a mão levantada e falando ao mesmo tempo)

Professora: Lembra que antes eu falei que nós tínhamos muitas ideias para aprimorar, mas a gente só aprimora quando a gente escuta, então... só um pouquinho. A gente tem que se organizar para se escutar.

VA: Ai, prô Mari!

Professora: Eu já vou deixar falar... Calma. Então /.../ de uma forma oral é legal porque, além /.../ de ficar ruim de ler e de ficar um texto meio difícil, quando a pessoa tá falando é fácil escrever exatamente o que ela tá falando?

Crianças: Não!

CNI: A gente pode não entender o sentido.

Professora: Isso. Então, se a gente conversar e registrar isso, pode ser de uma forma melhor. Aí eu tenho um problema, me ajudem aqui. Se a pessoa vai falar e eu não vou escrever, aí eu corro o risco de que quando eu vier contar para os outros eu (já) esqueci. Então...

EW: Fazer um vídeo!

Professora: Seria bom fazer um vídeo ((registra na lousa)).

CNI: Aeeeeee, **EW!** ((demonstrando que o colega apresentou uma ideia muito legal))

((EW bate palmas, demonstrando contentamento com a sua ideia))

GM: Prô Mari, eu pensei assim, porque...

Professora: Seria interessante que eu fosse conversar, já que eu não vou registrar por escrito eu pudesse fazer um vídeo ou eu pudesse gravar a fala da pessoa pra gente poder conversar. Muito bem. Vamos ouvir mais umas ideias. **VC.**

VC: Complementando ali ((aponta para o registro no quadro)) a entrevista em grupo...

Professora: Fala, **VC.**

VC: Eu acho que seria melhor não o sexto ano, mas um pouquinho pra frente porque vai que eles esqueceram como é que é...

Professora: Alunos bem mais velhos?

VC: É. Um pouquinho mais, lá pelo sétimo, oitavo ano.

CNI: Ensino Médio, **VC.**

Professora: Tá, vamos colocar alunos mais velhos ((e escreve no quadro)).

FC: Nós que somos os pequerruchos!

(conversas paralelas sobre a temática)

Professora: **VC**, boa ideia! Complementa a nossa ideia ali. **VA.**

VA: Eu /.../ conversar com pessoas também que tenham mais idade, tipo idosos.

(conversas paralelas sobre a temática)

VA: E prô, eu tenho mais uma coisa!

((professora registra no quadro a ideia))

[...]

Professora: **VA** tem outra ideia.

VA: Tipo, se a gente conversar com o segundo ano a maioria deles não vai saber. Daí a gente pode explicar para eles o que é, e daí falar pra eles falarem o que eles acham dessa atitude. Mas daí a gente vai explicar para eles saberem.

Professora: Pode ser. **IS.**

IS: Eu acho melhor ser entrevista oral /.../

Professora: Bem mais fácil! **CR.**

CR: Eu acho que dá pra gente perguntar o que é e depois explicar.

((professora registra no quadro as ideias))

VA: Prô Mari, não precisa escrever tudo isso, né?

Professora: Não, só eu.

VA: Uhul!

TR: Coitada da prô!

Professora: FC.

FC: Prô, eu tenho outra ideia de explicar para eles, como eles não vão saber propriamente, a gente fala se eles já fizeram, porque eles não iriam saber se eles já fizeram ou não. Se eles fizeram ou se eles fazem era pra parar.

Professora: Exatamente. Perguntas “o que é?”, “se já fizeram”...

CNI: E o que acham.

((E a conversa continua de forma semelhante))

Antes que continuássemos a estruturação da entrevista, retomei com as crianças o motivo de estarmos realizando a atividade.

Professora: A partir da ideia que foi dada na aula passada “quero saber o que as pessoas pensam sobre o jeitinho brasileiro”, vocês trouxeram ideias sobre com que pessoas nós poderíamos conversar, de que forma a gente faria essa conversa, que seria uma entrevista em grupo, de forma oral, que vocês chegaram a conclusão que era melhor, só que pra fazer do forma oral vamos ter que gravar, porque a gente não consegue memorizar tudo que o outro diz, e me trouxeram ideias de coisas que nós deveríamos perguntar na entrevista. Então, o que que eu vou sugerir agora, a partir de tudo isso que vocês me disseram. De todas essas ideias que vieram, o que a gente vai combinar. Nós vamos então realmente organizar uma entrevista...

LA: Gostei dessa [ideia].

((A conversa continua))

[...]

Em conjunto, estruturamos duas perguntas que foram feitas para todos os entrevistados: “você sabe o que é jeitinho brasileiro?” e “você já praticou um jeitinho brasileiro”. Combinamos que, além dessas perguntas, cada um dos entrevistados deveria responder a uma outra pergunta, específica. Para a formulação dessa pergunta os estudantes foram divididos em sete grupos e cada grupo ficou responsável por elaborar uma ou duas perguntas para um determinado grupo social/etário: colegas mais novos, colegas mais velhos (do Ensino Médio), pais, professor, coordenadora do colégio, diretor do colégio, irmão, idoso, vereadora (tia de uma estudante).

Os grupos se reuniram e elaboraram as perguntas, como nos três exemplos a

seguir:

Para um estudante mais novo (e irmão):
Qual a sua opinião sobre furar a fila do bar, na hora do lanche?

Para uma estudante mais velha (e irmã):
Qual a sua opinião sobre colar na prova?

Para a coordenadora do colégio: Qual a sua opinião sobre alunos que falsificam a carteirinha de estudante para entrar em uma festa?

Foi possível observar, com a elaboração das perguntas e a sua partilha, que as crianças perceberam que existem jeitinhos brasileiros mais praticados ou observados em determinados grupos de pessoas, por sua idade ou papel social, e, por isso, poderiam opinar de forma mais consistente sobre tais ações.

A importância da sistematização, para os conhecimentos linguísticos, é marcada pela utilização do Mural das Aprendizagens pelos estudantes, a partir dessa aula. Sistematizar, nesse caso, está relacionado à exposição das crianças, frente ao grupo, dos conhecimentos que estão construindo a partir da realização das atividades. Dessa forma, as atividades desenvolvidas mostram que a língua é compreendida como um objeto de estudos, que pode ser observada e analisada, isso permite que as crianças lidem com conhecimentos internalizados e os explicitem de forma consciente (CAMPS, 1988).

4.3.1.6 Aula 5: ampliação da temática

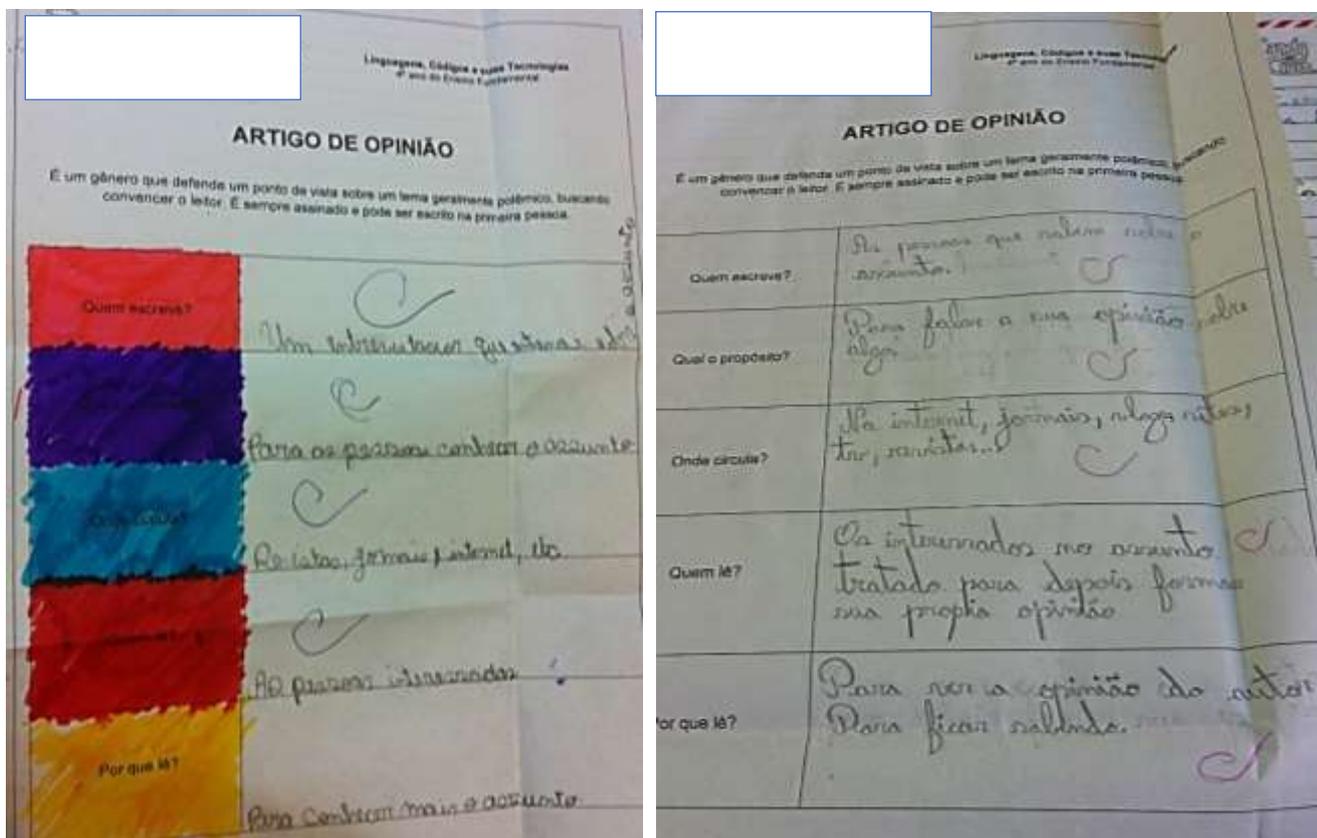
Iniciamos a aula fazendo a leitura e a discussão de um artigo de opinião, “O Jeitinho Brasileiro”,²⁵ de Aloisio Fritzen, para compreendermos um pouco mais sobre a organização do gênero, além de nos trazer mais informações sobre a temática.

A discussão seguiu a pauta planejada previamente e as crianças demonstraram compreender a ideia central do texto. As palavras desconhecidas pelas

²⁵ Texto disponível em Disponível em https://sites.google.com/site/aloisiofritzen/Home/texto/jeitinho_brasileiro Acesso em 20 agosto 2016

crianças foram esclarecidas com auxílio do dicionário e com o retorno ao contexto de uso.

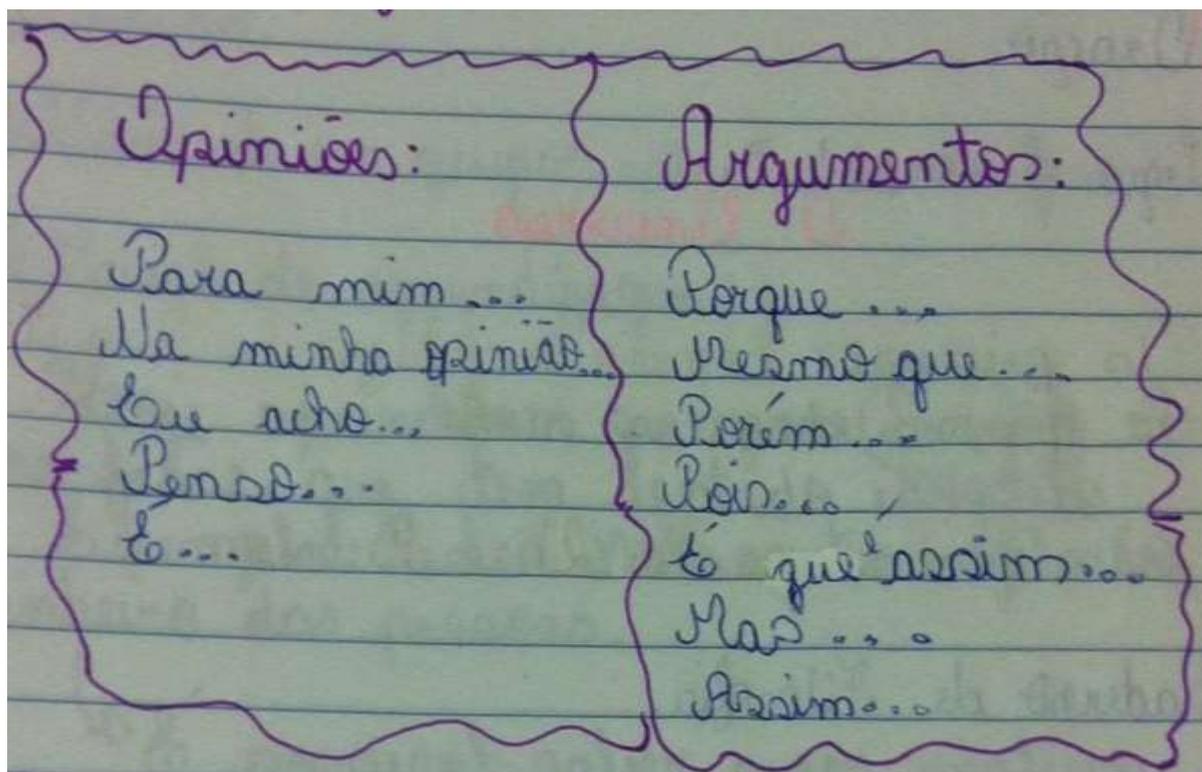
Figura 22: Gênero: artigo de opinião.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Logo após, coletivamente, discutimos alguns elementos do artigo de opinião e preenchemos uma tabela com algumas informações: “quem escreve?”, “qual é o propósito?”, “onde circula?”, “quem lê?”, “por que lê?”. Após a discussão, as crianças observaram no artigo quais foram as palavras que o autor utilizou para introduzir a opinião e os argumentos em seu texto. Coletivamente organizamos uma tabela com essas palavras e expressões.

Figura 23: Lista de palavras que introduzem opiniões/argumentos (elaborada pelos estudantes).



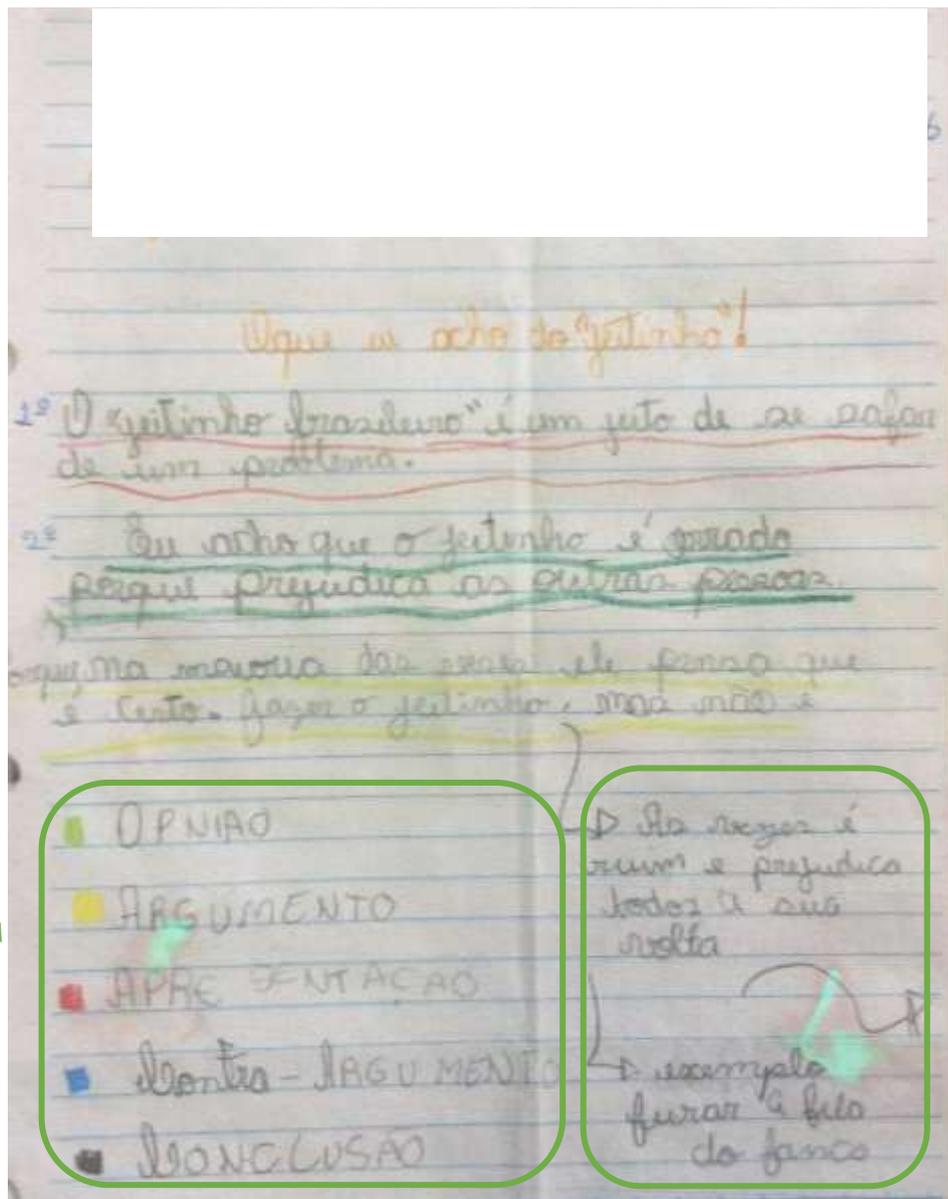
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Depois as crianças fizeram o mesmo exercício com os textos que produziram há duas aulas atrás. Alguns textos foram expostos na lousa, para que essa atividade fosse feita em conjunto. Coletivamente organizamos um quadro com essas palavras e expressões.

As crianças foram estimuladas, então, a revisarem os seus textos e a encontrarem trechos que necessitassem de uma maior organização ou aprofundamento. Elas fizeram essas indicações com flechinhas no texto ou apontamentos no final da produção e na margem.

Também com base no artigo lido, observamos a estrutura do texto e procuramos identificar se o nosso artigo apresentava uma organização semelhante. As crianças optaram por utilizar uma legenda como forma de identificar as partes do texto. É o que mostra os textos a seguir.

Figura 24: Artigo de opinião.



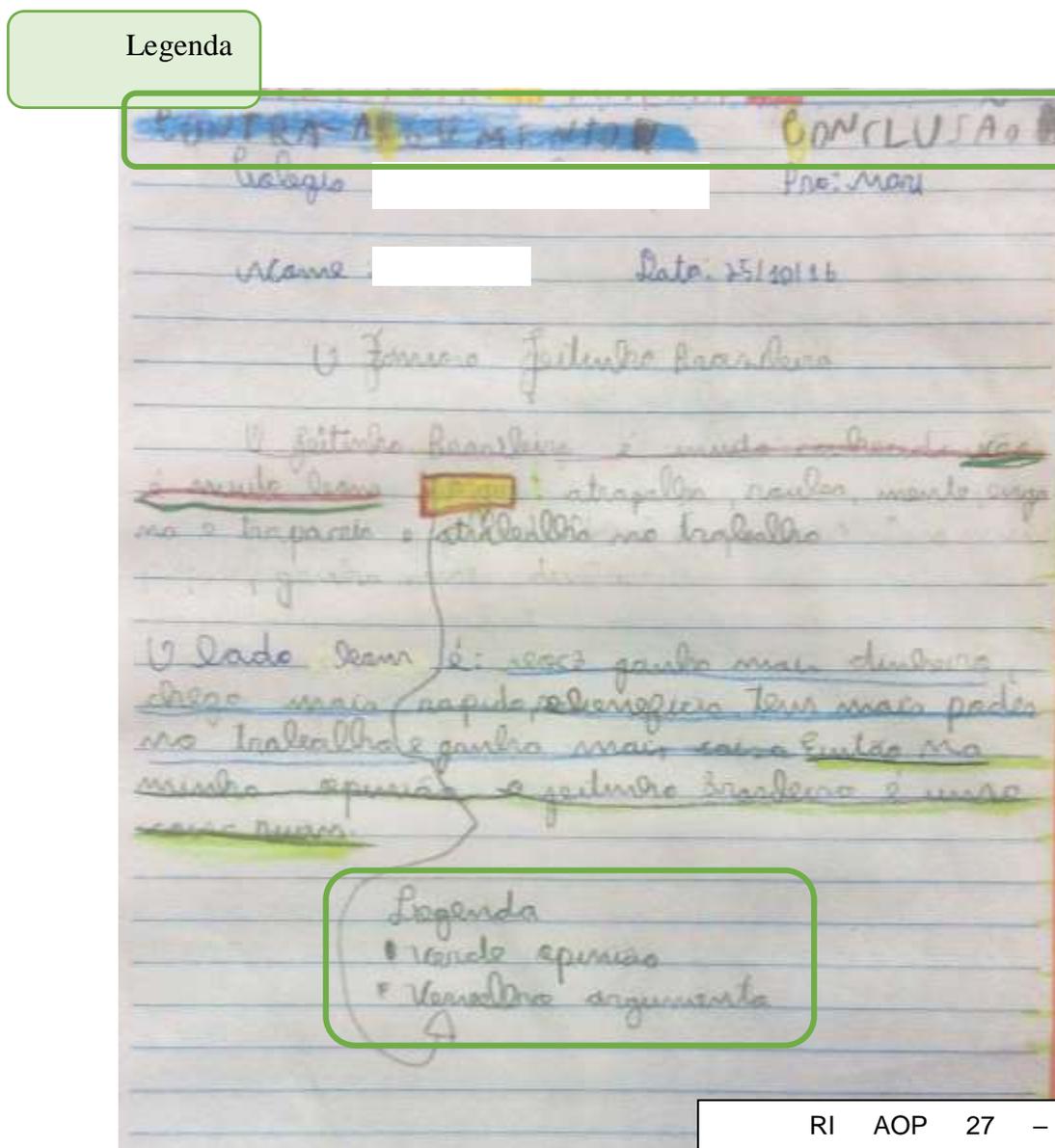
Legenda:

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Novas ideias:

RI AOP 01 – Estudante AC

Figura 25: Artigo de opinião/argumentos - elaborado pelos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

4.3.1.7 Aula 6 – Atividades de observação da língua: SDG - 1ª etapa

Iniciamos aqui o trabalho com as orações, sendo esse o núcleo “duro” da segunda fase da SDG. Segundo Camps e Zayas (2006), o desenvolvimento de uma sequência didática de trabalho com a língua deve prioritariamente ser organizado em

torno de atividades que possibilitem às crianças observar, analisar e manipular a língua. Logo, são esses três eixos que norteiam o nosso trabalho.

A partir desse momento, o nosso objetivo principal foi propor atividades que possibilitassem às crianças que construíssem mecanismos para a passagem de uma gramática implícita da língua, de uso automático e pessoal, para uma gramática consciente, ou seja, explícita da língua, passível de ser exposta, comentada e explicada.

Nessa fase de trabalho com a língua, denominada “observação”, que compreendeu as aulas 6 até 8, possibilitamos que as crianças encontrassem mecanismos para que, ao observarem a língua, construíssem formas de manipulá-la para entender o seu funcionamento. Esse conjunto de atividades incluiu exercícios que, além de observar a língua, permitiram que as crianças elaborem e exponham suas conclusões para o grupo, de forma verbal, tanto oral como escrita.

Dessa forma, as crianças puderam perceber que expressar, em palavras, os conhecimentos construídos é um instrumento para se conhecer a própria língua (CAMPS, 2006).

Ao chegar em sala, na sexta aula, as crianças encontraram as mesas já distribuídas em seis grupos e sentaram nos lugares marcados para a realização da atividade. Iniciamos nessa tarde o trabalho com o protocolo de observações. Esse instrumento foi usado para registrar as conclusões a que os grupos chegaram nas reflexões desenvolvidas no curso das atividades. Isso se encontra respaldado na proposta, na qual a língua é um objeto de conhecimento que pode ser investigado. Para tanto, é fundamental que os estudantes sejam convencidos a interrogar a língua, observá-la em movimento, tornar-se pesquisadores/investigadores desse poderoso objeto.

Para iniciar essa etapa de observação da língua, as crianças foram apresentadas a um novo instrumento de registro: o protocolo de observações. Tal instrumento possibilitou que as crianças organizassem, de forma sistemática, as discussões realizadas em grupo. Inicialmente, expliquei como nós iríamos utilizar o protocolo de observações para realizar os registros.

[...]

Professora: E aí eu tenho o objetivo. Como eu já comentei que dentro de cada envelope vocês têm fichas com frases, ((mostrando os envelopes))/ pxiiiiu,/ 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. Eu só vou combinar assim/ o grupo um perdeu mais um ponto, eu já vou registrar lá, e o grupo seis também. Por quê? Porque quando /.../ que a orientação é coletiva, a gente tem que parar e escutar. Vocês tão conversando ainda? Daí não vão entender o que precisa fazer, né **CS?**/ (...) Então assim, dentro do envelope de vocês tem um conjunto de frases. Tem várias frases. Vocês, enquanto grupo, 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...

GB: /.../ plurais.

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

VA: Plural e singular.

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.

VA: Tá, então /...//

Professora: Criar em grupo/

EW: Um critério/

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

AC: Um critério...

Professora: Illssoo! Critério é uma ordem, /.../ que você vai conseguir... É algo como se fosse uma regra. **AC** você me perguntou e não está me olhando. (...) É como se fosse um 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.

Crianças: (falas paralelas).

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

VA: Do envelope em dois grupos.

Professora: (...) do envelope em dois grupos. Certo? Envelope em dois grupos. **GM?**

GM: /.../ que vai filmá?

Professora: Não vai ter ninguém que vai filmar. O tablet vai ficar sobre a mesa de vocês, num cantinho, porque todo mundo tem que participar, tá?

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pode deixar apoiadinho no estojo pra que filme a mesa de vocês, não tem problema. Tá? Porque se alguém ficar responsável por filmar não consegue trabalhar junto.

[...]

Professora: Se 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.

A partir dessas explicações as crianças passaram a trabalhar nos grupos. Abriam o envelope e colocaram sobre a mesa as tiras com as sequências enunciativas:

1. Que malandragem!
2. Quanta esperteza!
3. Pedro Malasartes mentiu para seu amigo.
4. Sujeitinho esperto!
5. Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes. (Estudante) ²⁶
6. Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas. (Estudante)
7. Pedro Malasartes faz planos passo a passo, bem antes de fazer suas travessuras. (Estudante)
8. Mentiroso!
9. Muita enganação!
10. Eu estudei tanto e ele me copia! (Estudante)
11. Ele falsificou minha carteirinha! (Estudante)
12. Estou com muita dúvida! Ah, vou colar! (Estudante)
13. A professora deu um trabalho difícil!
14. Vou olhar a internet! (Estudante)
15. Nãoooo! (Estudante)

Imediatamente, percebo que a maioria dos grupos passa a separar as frases conforme a temática: Pedro Malasartes e Jeitinho brasileiro. Como as sequências foram retiradas de duas produções das crianças: a opinião sobre as atitudes do Pedro Malasartes e o artigo sobre o jeitinho brasileiro, a emergência desses dois temas ficou visível rapidamente às crianças.

Um dos grupos fez as seguintes observações (filmagem realizada com o tablet - vídeo 1.3.3).

Professora: Vocês vão ter que dividir em dois grupos... Essas frases em dois grupos.

VC: Grupo tipo Pedro Malasartes e/

Professora: ((Faz sinal de afirmativo com a cabeça)). Sim, por exemplo.

VC: Ah, tá!

²⁶ As frases indicadas com a palavra “estudante”, entre parênteses, foram retiradas de produções das crianças.

[...]

((Grupo trabalha na divisão))

VC: Ô, prô! O nosso grupo tava pensando em fazer assim ó... Eu e meu grupo dividimos assim ((gesticula, demonstrando que as frases estão em dois grupos)) em grupo, para fazermos assim... ((inaudível)) Um grupo ficou com Pedro Malasartes e...

Outros grupos observaram que a pontuação das frases e o tempo verbal era diferente, e fizeram a separação de acordo com esses critérios (vídeo do tablete – VC 1.1.4):

Professora: E aí, meninas, o que vocês estão pensando?

LA: Eu já consegui fazer uma frase.

AC: Eu também!

Professora: Tá.

CR: Não é pra fazer, é pra separar!

Professora: A gente vai ler todas as frases que tem aqui e vai tentar escolher uma regra pra separar elas em dois grupos.

CR: Dá pra ser exclamação e ponto final?

Professora: Pode! Vamos tentando. Ok?

((A professora sai da mesa desse grupo e vai atender outro grupo))

AC: São todas de exclamação!

CR: Não são! Olha esse daqui, esse daqui... ((apontando para as frases na mesa)) Exclamação e...

AL: Ponto final.

CR: Ponto final é afirmação.

[...]

((O grupo trabalha na separação das frases))

AC: Esse aqui é exclamação e esse aqui é afirmação.

BM: Peraí, essa aqui é porque é alguém falando e essa aqui é porque a pessoa tá falando sobre outra pessoa.

AC: Nããão!

MS: ((Olha as frases na mesa)) Não, a Bruna tá certa! “Pedro Malasartes pediu para o seu amigo”...

BM: Isso aqui é uma ação ((apontando para as frases)) e é no presente.

((inaudível))

BM: Tipo “nããã”, tipo ela tá falando... “Pedro Malasartes pediu”, já foi... Isso aqui é no presente, isso aqui é no passado.

[...]

Acompanhei de perto os grupos, mas procurei não intervir na forma escolhida para a separação das frases, pois foi interessante observar os critérios elencados para formar os dois grupos de frases. Esse primeiro momento levou aproximadamente 10 minutos até que pedi que as crianças preenchessem a primeira parte do protocolo “conclusões do grupo (resultados parciais)”, descrevendo o que haviam feito e como deram conta da tarefa, e, depois, justificando os critérios escolhidos.

As crianças, após os registros, apresentaram as suas conclusões parciais:

Professora: Pessoal! Agora sim, os grupos já escreveram. Vamos escutar o que que vocês concluíram. Eu só vou pedir assim, que agora é orientação de grupo. Eu tô só esperando. /.../ Eu continuo esperando. /.../ Então, olha só! Me ajudem então! Vocês separaram as frases em dois grupos. Vamos começar pelo grupo um, então né?

VA: ((Levanta a mão)) Aqui!

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

NS: (inaudível) ((lê a resposta do grupo um)).

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 as atitudes do Pedro Malasartes. Elas fizeram esses critérios. Num lado fica o jeitinho brasileiro, no outro fica as atitudes do Pedro Malasartes. No grupo do jeitinho brasileiro, o que vocês colocaram?

VP: A gente colocou... /.../ “a professora deu um trabalho de /.../”, “vou olhar a internet”, “/.../”.

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)).

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

Professora: Vou olhar a internet.

VA: (inaudível).

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

VA: (inaudível).

Professora: Isso! Terceira?

VA: “Nããã!”

CNI: (inaudível).

GM: Prô Mari, é a mesma coisa que a gente!

Professora: “Nããã!” ((cola a ficha no quadro)) /.../ Calma, **GM!** E aí?

VP: “Eu estudei tanto e ele me copiou”

VA: Cópia.

VP: Cópia.

Professora: Beleza! ((cola a ficha no quadro))

MC: (inaudível).

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Eu só vou lembrar que enquanto a gente tá fazendo outra coisa, e não tá escutando o grupo, tá atrapalhando, nós estamos perdendo a oportunidade de aprender, certo? Meninas tem mais alguma?

VA: Sim.

VP: “Ele falsificou a minha carteirinha”.

Professora: Tá ((cola a ficha no quadro)) /.../ carteirinha.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Agora, as outras frases ficaram/ o critério seria atitudes 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?

VC: Igual? Ou diferente?

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

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

EW: Nós prô!

Professora: Vocês aqui!

EW: /.../ a nossa ideia.

Luiza: Não tem problema, né prô?

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

GB: Nós separamos do jeitinho brasileiro e frases exclamativas.

Professora: O que era jeitinho brasileiro e o que era frases exclamativas. Então olha só! 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.

GB: Jeitinho brasileiro e frases exclamativas.

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

GB: Não.

Professora: Qual (...) leia pra nós.

GB: “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 suas travessuras”. “Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes”. “Pedro Malasartes /.../.

Crianças: (falas paralelas).

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

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

Professora: Então, olha só! Os meninos utilizaram outro critério. Eles não separaram por (...), 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/ MC, pergunta.

MC: ((com a mão levantada)) Prô (inaudível) ((aponta com o lápis para o quadro)).

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

AC: A gente (inaudível) /.../ presente e passado.

Crianças: (falas paralelas).

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

Crianças: (falas paralelas).

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

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiii!

CNI: “Mentiroso, que /.../”.

Professora: Tá! Agora vocês falaram do/

Algumas crianças: Presente.

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

CNI: “Pedro Malasartes /.../”. “Pedro Malasartes /.../”. (inaudível).

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Eu assisti?

Crianças: (falas paralelas).

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?

FC: A outra /.../.

Professora: Isso! Então, vamos separar em dois grupos /

Crianças: (falas paralelas).

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

F: Na ortografia?

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? **GM?**

GM: Não, prô! É... a gente não vai ler esse aqui da/

Professora: Não! Vocês... É os quatro /.../, tá? Fala, DB.

DB: (inaudível).

Professora: Ok!? Fala, MC.

MC: (inaudível).

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!

((Os grupos trabalham por cerca de dez minutos. Enquanto isso, a professora e a pesquisadora oferecem auxílio e ouvem a ideia dos mesmos.))

Nesse primeiro momento, as crianças fizeram a separação das sequências por um critério escolhido pelo grupo. Pedi, em um segundo momento, que eles retomassem as frases e as separassem novamente, mas, dessa vez, observando a estrutura da frase.

Depois as crianças partilharam as descobertas:

Professora: Então vamos começar... Como antes eu comecei pelo grupo um, vamos começar pelo seis. Grupo SEIS, ((todas as participantes do grupo levantam a mão)) contem pra mim como que vocês fizeram a organização dessa divisão dos grupos. Leiam o que vocês escreveram pra mim o que vocês fizeram, primeiro.

LZ: A gente não terminou de escrever.

GM: 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, DB, colega de grupo, faz os mesmos gestos, falando ao mesmo tempo e disputando a vez fala))

DB: A gente separou em dois grupos.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Oh! Um de cada vez, senão eu não consigo/ pxiii/

GM: Prô, a gente separou em 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))

AS: Tipo: a professora deu um trabalho difícil. A gente sabe que foi a professora que deu....

GM: 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)).

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?

AS: A professora!

GM: O estudante!

DB: É uma frase que tem provas de quem poderia ser!

DB: E no outro a gente poderia colocar a pessoa, porque não tinha nenhuma prova pra gente descobrir!

AS: É, qualquer palavra /.../.

GM: É, qualquer palavra.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Tá! Então, olha só! As meninas disseram então/ eu só queria lembrar a todos os grupos, que esse momento é um momento importante. Só que tem gente fazendo tem gente fazendo outra coisa. Né, LP? Então, o que disseram em um grupo, eu conseguiria reconhecer a pessoa que fala porque as frases me davam provas 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, meninas?

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Um grupo que poderia reconhecer e o outro grupo que não tinha provas?

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

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Gentel!

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

DB: /.../ não tinha nenhuma prova pra provar.

GB: Sem ter prova na frase.

(inaudível)

IS: Qualquer pessoa poderia ter dito a frase!

(inaudível)

Professora: Pxiuu! Meninas! Me ajudem, então! De acordo com vocês, quais seriam as frases que teriam provas de quem falou, de quem disse?

CNI: “A professora deu um trabalho difícil”.

Professora: Tá! A professora deu um trabalho difícil?

DB: “Eu estudei tanto e ele me copiou”. Porque estudei poderia ter sido o estudante.

Professora: Ok!

AS: E, “O Malasartes (inaudível)”.

DB: /.../ Pedro Malasartes. /.../ “Estou com muita dúvida, vou colar”.

Grupo 6: (inaudível) ((as meninas falam todas ao mesmo tempo)).

IS: Porque ele diz que /.../

Professora: Tá! Essa /.../ E no grupo que não tinha provas?

GM: “Sujeito esperto!”

DB: “Que malandragem!”

Professora: Su-jei-to es-per-too! ((registrando)).

DB: “Que malandragem!”

Professora: Que ma-lan-dragem.

Aline e Eduarda: (inaudível) ((falam ao mesmo tempo)).

Professora: Vou olhar na internet.

GM: “Ele falsificou a carteirinha”.

Professora: Ele falsificou a carteirinha.

DB: “Sujeitinho esperto”.

Aline: Ahm! “Quanta esperteza!”

Professora: Quanta esperteza.

GM: “NÃÃÃÃO!”

Professora: Não!

IS: “Mentiroso”.

Professora: Mentiroso/

LZ “Muita enganação”.

GM: “Eu assisti um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes”.

Professora: Tááá!

DB: “Muito engraçado”.

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)).

Crianças: (falas paralelas)

VA: Parecida!

Professora: Pxiii! Atenção! /.../ só um pouquinho! Esse grupo aqui? ((apontando para o grupo um)). Meninas, como é que vocês fizeram?

VA: A gente dividiu /.../ parecido. A gente dividiu as/ aham/ frases que se referem a alguém e frases que não estão se referindo a ninguém.

((A professora registra a ideia no quadro)).

Professora: As meninas tiveram uma ideia parecida. (...) E não se referem?

VA: Só que daí a gente organizou de forma diferente do que delas /.../. Porque, prô /.../ ((gesticula enquanto explica)).

CR: Essa daí é aquelas que não se referem...

Professora: Então, olhem só! As meninas/ ((retira ponto de um grupo)) (...) as meninas... Não tá olhando pra cá. Não tá prestando atenção, não tá participando.

CNI: Eu tava olhando pra ai agora ((parece reclamar por ter perdido ponto)).

Professora: Pxiii! Olha só! ((aponta para o quadro)) As meninas comentaram que elas fizeram um 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?

VA: “Mentiroso”, “É muita enganação!”. Quanta esperteza!”. “Que malandragem!” e, “Nããã” ((sinalizando com as mãos)).

Professora: Tá! Então, “vou olhar na internet”, “ele falsificou minha carteirinha”, “eu assisti um vídeo”, e “sujeitinho esperto”/

VA: Aham.

Professora: É isso? ((movimenta as frases para o outro grupo)).

IS do grupo 6: Não /.../ prô.

VA: Tá, ((faz sinal de pare)) mas esse aí é o nosso!

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?

LP: Eu, nós! ((fica com o braço erguido))

Professora: Como é que vocês fizeram?

LP: A gente foi bem parecido, não sei. Ahm. (inaudível) um grupo das (palavras) que têm sentido sozinha e o grupo das palavras que não têm sentido sozinha.

CNI: Ai, nada a vê, não é /.../!

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/

LP: Ô, prô! Ô, prô! E também /.../

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Só um pouquinho /.../ ((registra a ideia no quadro)). Fala **LP**.

LP: /.../ ô, prô!

Professora: Diga!

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.

Professora: Como se fosse uma/ olha só! O LP 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 critérios?/

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Já vou tirar ponto do grupo seis ((registra no quadro)). Quais foram?/ Aqui! Eu já escutei o um, o seis e o dois.

((**GB** e **VC**, que estão em grupos diferentes, levantam a mão, pedindo a palavra)).

Professora: Grupo qua(tro), três, como é que vocês fizeram?

VC: Tá, prô! A gente fez praticamente igual as meninas ali ((apontando para o grupo seis)). Só que/

Professora: Tá! Vocês/

VC: Só botamos em ordens diferentes.

Professora: Ordem diferente? Perfeito!

VC: /.../ a gente colocou /.../ “quanta esperteza!”.

Professora: Tá.

VC: Posso ler a próxima?

Professora: Pode!

VC: “Que malandragem!”. “Sujeitinho esperto!”.

Professora: Tá! ((reordenando e apontando para as frases no quadro)).

VC: “Nããõ!”.

Professora: “Nãããõ!”.

VC: “Muita enganação!”.

Professora: Tááá!

VC: “Mentiroso!”.

Professora: Tá, ok!

VC: “Eu estudei tanto que /.../”.

Professora: Eu estudei tanto que /.../. Tá!

VC: E o resto a gente colocou igual ao grupo ali (inaudível).

Professora: Ok! E o resto ficou aqui ((apontando para o outro agrupamento de frases)).
Perfeito! Grupo quatro que não falou...

GB: A gente fez igual, só que /.../ um grupo que dá pra reconhecer /.../.

Professora: Tá... Então/

F: Só que a gente fez assim, ó /.../.

Professora: Ok! E o último grupo, o grupo cinco que não falou? Gurias, como é que vocês fizeram?

CS: A gente /.../ o /.../ grupo /.../ que não dá pra saber /.../.

Professora: Tá! Esse aqui né? ((apontando para o quadro)).

Crianças: (falas paralelas).

LA: Só que é uma ordem diferente, prô.

Professora: Tá! É uma ordem diferente. E eu consigo saber quem fez, isso?

Grupo 5: Éééé!

LA: Sim!

AL: 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.

Professora: liiiiisso! Ai, temos um detalhe/

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Atençããããao! Um! Dois! Três! Nessa atividade, nós temos um detalhe. Isso aqui. Tudo isso aqui que vocês colocaram. Essas divisões são/ eu vou pedir para as meninas do grupo seis que agora tem que olhar pra cá, né Eduarda? 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. LP e LS eu só vou lembrar que assim que acabar a atividade, nós vamos conversar. Então/ então assim: essas frases, vocês dividiram em dois grupos. Um grupo /.../. Um grupo que mostra as frases que têm um sentido que eu entendo, 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.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: O que que eu precisaria? Se eu fosse ler aqui, por exemplo, olha só: ahm... “Que malandragem!”. Me ajuda...

((VC levanta a mão e fica mexendo os dedos para o alto a fim de ganhar o direito à palavra)).

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!”, VC?

VC: Eu posso ler o que eu escrevi?

Professora: Fala aí...

Francisco: (inaudível) /.../ outra frase para dar sentido a pergunta ((lê a anotação feita no protocolo do seu grupo)).

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? As meninas do grupo cinco estão muito /.../ no tablet, mas na conversa da turma não. Só estão preocupadas em como é que estão aparecendo na imagem. Tá pior, porque tá aparecendo que vocês não estão participando da conversa do grupo. Então, isso tá feio! Então, parem de fazer pode pro tablet e prestem atenção na aula. (...) O Vini 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?

Algumas crianças: Não!

VC: Você vai precisar de outra frase para complementar.

Professora: /.../ outra frase para complementar essa ideia. (...) Agora, se eu pegar aqui: “Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas”. Eu consigo entender como que/ o que que aconteceu?

EW: Sim.

Professora: Quem que fez? O que aconteceu? De quem que ele roubou o dinheiro?

CNI: Sim.

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?

LP: (inaudível).

((VC levanta e cochicha algo para a professora)).

Professora: Tá. (...) Como é que eu chamo? Alguém tem alguma ideia?/

LP: /.../ argumento.

Professora: (...)vai nos ajudar a entender porque que as frases tem sentido completo, nosso argumento, mas eu não chamo essa frase de argumento. Como é que eu chamo essa frase?

Luiza: (inaudível).

Professora: ((balança a cabeça afirmativamente)) Então, vou contar... Quando a gente tem uma frase em que ela/ (...) Eu já pedi AC... Então, tu deixa ela /...// (...) a gente chama essa frase que tem sentido completo, de oração.

CNI: (inaudível).

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 deeee/

Algumas crianças: Oração.

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?

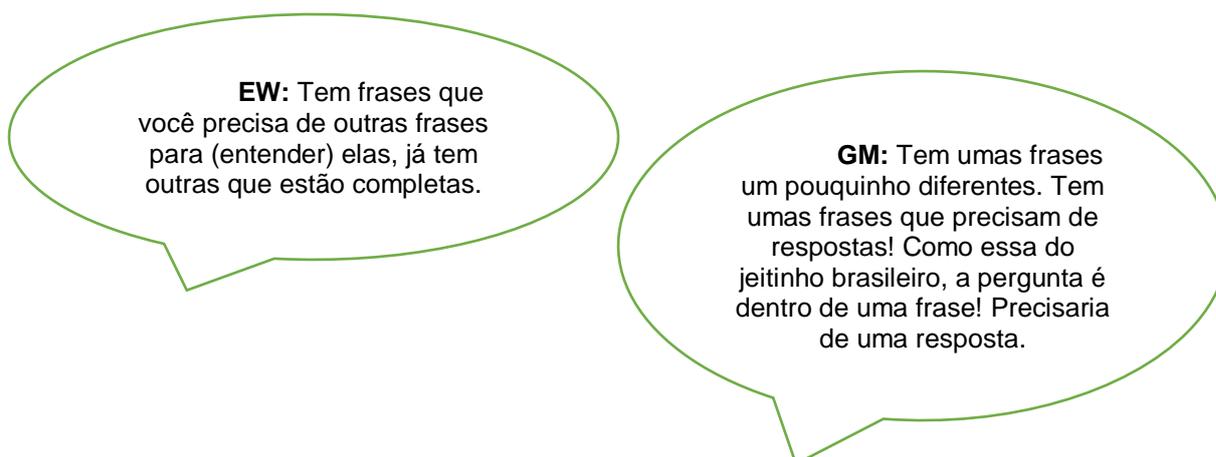
CNI: Como assim, prô?

Professora: Depois disso que vocês fizeram, dessa separação/ grupo seis!/, depois dessa separação que vocês fizeram, o que que a gente pode perceber sobre a organização das frases?

((A gravação é interrompida)).

Após a discussão, conversamos sobre o que havíamos aprendido na aula dessa tarde. As crianças disseram:

Figura 27: Relato de aprendizagens realizado pelos alunos



VC: A gente tava pensando, eu e meu grupo. As frases que juntam com outra dá um sentido...

GM: A pergunta pode (es)tar dentro de uma frase, a resposta também. Então as frases são diferentes. Pode ser dos mesmos assuntos, mas elas ainda vão (es)tar diferentes. Se for uma pergunta, ela vai ser uma frase, se for uma resposta é uma frase do mesmo assunto, mas é uma outra frase.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Durante a partilha, as crianças finalizam o protocolo de observações e fizeram a leitura dos registros para o grande grupo. Exemplos de protocolos da aula:

Figura 28: Protocolo de observação número 1

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano de Ensino Fundamental/2016

Protocolo de observação número 1

Título da pesquisa: Indicação de a substituição dos grupos
 Pesquisadores envolvidos:
 Data: 02/11/2016 Hora: 1ª período
 Materiais utilizados: folhas com frases
 Objetivo: Ajudar um grupo com dicas para fazer no lugar de completar um 2 grupo.

Conclusão do grupo (resultados parciais):
 * Alguns grupos tinham as frases completas
 * Alguns grupos tinham as frases incompletas
 * Alguns grupos tinham as frases que se referem a alguém e outras que não se referem a ninguém

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que
 as frases completas já estavam prontas e as frases que não
 estavam completas não eram chamadas de Orações.

“Tem frases que já estão completas, já outras precisam de outras informações para complementar e as frases que são completas são chamadas de Orações”

RC PO 1.3

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 29: Protocolo de observação número 1

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental/2016

Protocolo de observação número 1

Título da pesquisa: Identificação sobre atitudes da turma
 Pesquisadores envolvidos: _____
 Data: 22/04/2016 Hora: primeiro período
 Materiais utilizados: folhas com frases
 Objetivo: Dividir em grupo e trabalhar para dividir as frases da atividade em dois grupos

Conclusão do grupo (resultados parciais):
Eu e meu grupo dividimos as frases, um ficou com o do Pedro Malasartes e outro ficou com as atitudes
após um grupo da para entender e outro não dá a frase precisa da outra para entender

Após a discussão, sobre os resultados de pesquisa, percebemos que uma frase com o outro de um sentido diferente até mais completa que as frases que tem sentido completo não tem de outra

“Eu e meu grupo dividimos as frases, um ficou com o do Pedro Malasartes e outro ficou com as atitudes”

“Que um grupo dá pra entender e outro não dá sua frase precisa da outra para entender”

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Após a partilha das conclusões expressas nos protocolos, as crianças elencaram as aprendizagens que tiveram e as registraram em fichas para serem coladas no mural das aprendizagens.

“As frases que já tem um sentido completo chama-se de oração”.

“A frase incompleta pode ser complementada com outra frase”.

“Que tem frases com o sentido completo (que fala que e oque fez) e outras que não tem o sentido completo (que não fala quem fez e oque fez)”.

“Se eu botar apenas uma pontuação diferente pode mudar completamente o

sentido da frase”.

“Que uma palavra sosinha não pode formar uma oração”.

“Que uma frase pode se referir a alguém, como pode não se referir a ninguém.”

Nessa aula, diante de diferentes estratégias propostas na SDG, as crianças utilizaram a língua como um objeto de observação e reflexão. Uma vez que, além de resolver as atividades propostas em grupo, precisam refletir sobre suas escolhas. Em grupo, as crianças têm mais possibilidades de refletir sobre a língua (Camps, 2006).

O Protocolo de Observações, elaborado pelas pesquisadoras, foi utilizado como um instrumento para auxiliar a sistematização dos conhecimentos que vão sendo construídos. Ele é um registro do processo e das conclusões da pesquisa, sobre a língua, feita pelas crianças. A língua aqui é compreendida como “ciência” (PERINI, 1999) e, como tal, necessita de um processo estruturado de investigação.

O que tornou o instrumento importante foi a possibilidades de organização que ele permitiu às crianças, bem como à professora, uma vez que às crianças discutem, em grupo, antes de preenche-lo e, depois, apresentam suas conclusões para a turma. Em alguns momentos, as crianças reelaboram suas conclusões enquanto escutam os colegas.

4.3.1.8 Aula 7: atividade 2 - observação da língua

As crianças começaram a tarde dispostas em grupo, em uma configuração diferente da utilizada na última aula. Receberam os tablets e preencheram o protocolo de pesquisa como na última aula. Para a atividade, cada grupo de estudantes recebeu um envelope com 18 frases²⁷:

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.

²⁷ Todas as frases foram retiradas das produções escritas das crianças.

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.
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.

O comando da atividade incluiu a leitura das frases e a separação delas em dois grupos, conforme a transcrição a seguir.

VA: Qual é o título dessa pesquisa?

Professora: (...) observação de frases aceitáveis e frases não aceitáveis. Vou repetir...Orientaç(ão)/ título da pesquisa: observação de frases aceitáveis e frases não aceitáveis.[...]

Professora: “Pesquisadores envolvidos” são os nomes de vocês. Podem colocar.

((toca o sinal para o segundo período))

Professora: Ahm... “Data e hora”...

VA: Prô! A hora é primeiro período?

Professora: Pode colocar que é o segundo, bateu agora. Segundo período. “Materiais utilizados”: envelope com frases/ pxiiiu/

VA: Espera, prô... A gente...

Professora: Ahm (...) envelopes com frase em tiras. Envelope com frase em tiras...

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiiiu!

GM: Da-ta... Que dia é hoje, prô?

Professora: Hoje é dia três. “Materiais utilizados”: envelope com frases em tiras.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Envelope com frases em tiras. Pxiuuuu! Envelope com frases em tiras. Segundo período: duas e vinte.

EW: Objetivo?

Professora: “Objetivo”: dividir as frases em dois grupos/ (...) em frases aceitáveis/

VC: (inaudível).

Professora: “Objetivo”: dividir as frases em dois grupos. Grupo... Um grupo de frases aceitáveis e o grupo de frases não aceitáveis.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Dividir as frases em dois grupos..

[...]

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/

Crianças: (falas paralelas).

Professora: (...) um com frases que vocês consideram/ tá! Só um pouquinho! O grupo um não tá escutando. O grupo dois também não. Pxiuu! Agora eu vou pedir que vocês não conversem com o grupo. Pxiuu! Agora parem um pouquinho e escutem a orientação/ (...) Vocês vão receber de novo um envelope com frases em tiras. Neste envelope vocês têm frases misturadas, certo? Pxiuu! Existe aqui dentro frases que eu possa ler/ 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.

GM: Completas?

Professora: (Entendeu?) poderiam ser completas. Se eu colocasse elas no texto, eu entenderia direitinho.

VA: Então, tipo de frases que não precisa de outras?

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?

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Tem outras frase que/ pxiuu!/ que não são aceitáveis. Ou seja/

((Um tablet começa a tocar uma música, causando certo tumulto na turma)).

Professora: ((desliga o tablet))/ (...) frases que não são aceitáveis, ou seja, se eu fosse ler aquela frase no texto, ela teria algum problema. Eu não conseguiria entender/ **LS**, eu estou só te olhando/ (...) eu não conseguiria entender o que estaria sendo dito, ok?

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Então, têm 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, menos esses dois grupos que estão sem e só vão receber depois ((começa a entregar os envelopes, um para cada grupo)).

Após a explicação, as crianças abriram os envelopes e começaram a fazer a separação das frases, escritas em tiras de papel, em dois grupos. A atividade passa a ser feita pelas crianças com certa facilidade, pois elas percebem rapidamente quando uma frase não está estruturada da forma que elas leem comumente. Ou seja, as crianças recorrem a conhecimentos implícitos sobre a estruturação das frases. O objetivo da atividade estava relacionado ao fato de tornar esse conhecimento implícito, palpável e estruturado, de forma que as crianças sejam capazes de explicitar esses conhecimentos de maneira que sejam compreensíveis também para os outros.

(Registro feito com o tablet - VG 2.3.1)

[...]

VA: Vai, **GM**.

GM: Eu!

LP: Tá gravando.

GM: ((inicia a leitura da frase)) “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”.

VA: Que?

GM: Tá certo! ((coloca a frase em um lado da mesa))

VA: O que? Deixa eu ver!

LP: “Acha” ou “eu acho”?

GM: “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”.

VA: Que cara? ((Pega a frase para ler))

GM: Pedro Malasartes.

VA: Como você sabe? Pode não ser ele!

GM: É o único que a gente tá estudando que faz travessuras, **VA!**

VA: Mas poderia ser outra pessoa!

LP: Olha só essa! “Enganador muito Pedro Malasartes”, é muito enganador! Tá errado! ((coloca a frase em um outro canto da mesa))

VA: ((pega a frase e lê novamente)) “Enganador muito era Pedro Malasartes”. ((Devolve ao lugar colocado pelo colega)).

GM: Tá errado.

VA: Eu vou ler essa aqui que eu tenho na minha mão: “Eu acho que é errado fazer o jeitinho brasileiro que é errado porque é errado faz ruim pra você e outras pessoas”.

LP: Faz ruim?

((**VA** coloca a frase no lugar destinado para as frases não aceitáveis))

LP: Vou ler outras, “**LP**” ((lê o nome que estava colado na sua mesa, como forma de indicar o lugar que deveria sentar)). “**LP**” tá certo! ((dá risada)).

((**VA** está com todas as outras frases na mão))

BM: Me dá, me dá! ((fazendo referência as frases e entrega as frases para o colega **MP** que ainda não havia lido))

MP: “Eu acho que é errado a atitude de Pedro Malasartes porque enganar as pessoas é super errado”.

VA: Á, tá certo, eu acho!

((**GM** pega a frase para ler))

((**GM** pega a próxima frase e inicia a leitura))

VA: É a BM, é a BM!!

BM: “As duas história consegui enxergar as característica que são confiante”/

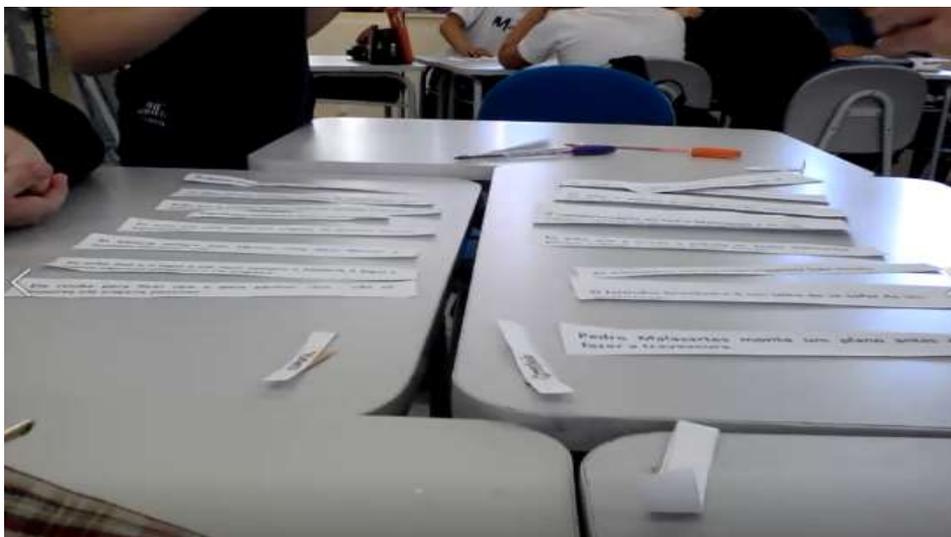
((**GM** pega a frase da mão da colega e coloca ao lado das outras frases não aceitáveis))

VA: **GM!** ((chama a atenção da colega por ter feito isso))

GM: Desculpa, né? Mas tá errada!

[A atividade continua de forma semelhante no grupo]

Figura 30: Protocolo de observação



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os outros grupos procederam de forma semelhante, fazendo a leitura e observando a estruturação das frases. Um dos grupos fez a leitura das frases, um grupo de frases por vez. Coloquei no quadro a separação das frases como foi feita por esse grupo de crianças, com o auxílio das frases em tiras maiores, que foram coladas no quadro.

Quadro 1: Frases aceitáveis e não aceitáveis (divisão feita por um grupo de estudantes)

Aceitáveis	Não aceitáveis
<p>“O jeitinho brasileiro é um jeito de se safar de um problema.”</p> <p>“Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras.”</p> <p>“Pedro Malasartes monta um plano antes de fazer a travessura.”</p> <p>“Eu acho que é errado a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoa é super errado.”</p> <p>“O jeitinho brasileiro é uma maneira de enganar as pessoas.”</p> <p>“O comportamento de Pedro Malasartes é de um menino normal, só que um pouco mais travesso e muito safado.”</p> <p>“Eu acho que o jeitinho é errado porque prejudica as outras pessoas.”</p> <p>“Eu acho o jeitinho brasileiro errado, porque quem faz o jeitinho não pensa nas outras pessoas.”</p>	<p>“E para mim também é uma coisa ruim, porque tem gente que as pessoas que mente para as pessoas que roubam de outras pessoas.”</p> <p>“As artimanhas que ele fazia enganava todo mundo.”</p> <p>“As duas história consegui enxergar as característica que são confiante que se faz um plano sabe que vai dar certo.”</p> <p>“Acho que é errado fazer o jeitinho porque é errado faz ruim para você e outras pessoas.”</p> <p>“As história sempre tem alguma coisa para discutir e também são inventada”</p> <p>“Eu acho isso e é legal e ele nem sempre a história é legal e repete algumas histórias e ele engana”</p> <p>“Enganador muito era Pedro Malasartes.”</p> <p>“As pessoas apronta muito Pedro Malasartes e engana.”</p> <p>“Ele rouba para ficar rico e para ganhar rico, não se importa ele engana pessoas.”</p> <p>“Pedro Malasartes as atitudes muito boas eu não acho.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Depois dessa divisão, analisamos frase por frase, enquanto turma:

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...

VA: Ergue a mão.

Professora: Pxiuu! (...) ergue a mão e a gente conversa. Então olha só... Eu vou seguir a/ GM 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?

Figura 31: Análise das frases pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

GM: ((assovia)).

Algumas crianças: (inaudível).

Professora: Tá! “O jeitinho **brasileiro** é um jeito de se safar de um problema”. Todo mundo concorda que é aceitável?

Turma: ((em coro)) SIIIIIMMMM!

Professora: Por quê?

VA: Porque ela tá escrita de maneira certa.

Professora: Porque ela tá escr(ita)/

VA: E tá completa!

Professora: ((balança a cabeça afirmativamente)) E tá comple(ta)/

GM: E dá pra entender o que tá escrito.

Professora: E o quê?

GM: E (tem um sentido só). (inaudível) ((gesticula bastante enquanto fala)).

Professora: Ah! Olha só!!!

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiuu!

MC: ((levanta e vai até a professora)).

Professora: MC senta! Senta! Pxiuu!

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiuu! Eu vou só esperar! Pxiuu!

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Eu vou esperar... AC, o teu grupo, por favor.

AC: (inaudível).

Professora: A GM trouxe uma.../ a VA disse que tem sentido, que tava completa, por isso que tá correta. E a GM complementou com uma ideia muito legal, ela disse assim... Repete pra nós GM...

GM: Quê?

Professora: Repete pra nós, por favor.

GM: Que não tem nem singular e nem plural misturado com outros/

Professora: Que a frase concorda, então.

GM: Sim!

Professora: Que ela tem uma concordância ó, ou ela tá no plural, ou ela tá no singular.

VA: Porque se tá misturada não fica certa.

Professora: Não fica certa na leitura. Isso aí!

Crianças: (falas paralelas).

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?

Algumas crianças: Nããão!

Professora: Alguém/ alguém acha que ela é não aceitável?

((Algumas crianças levantam a mão)).

CNI: (inaudível).

Crianças: (falas paralelas).

Professora: “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”.

Professora: E ai, MC... Mc, explica pra nós, por que o teu grupo acha que não é aceitável?

MC: Pooooorque/ é uma frase que não deveria ser aceitável, mas em vez do quê, ele deveria usar porquê ele engana as pessoas e tipo/.../.

LA: E usar quem.

Professora: Tá! Teria /.../ uma última palavra pra deixar a frase mais aceitável? DB... “Eu acho

um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”.

DB: Eu acho que deveria ser dito (inaudível).

Professora: Tá! Então, vocês acham que essa frase aqui.../

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiii! Tá! Pxiii! Ela.../ Tá... O grupo da MC, o grupo da DB e /.../ que essa frase não tá aceitável. Isso? Vou colocar ela aqui separada, então/

LP: Eu entendi que era a /.../.

Professora: Pxiii! Tá! /.../ vamos conversar depois. Próxima... Pxiii! “As histórias sempre têm alguma coisa para discutir e são invent/ e são inventada”.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Essa frase é aceitável?

Algumas crianças: ((levantam a mão)) Não! Não! Não! Não! Não! ((alguns dizem em tom de brincadeira))

Professora: Sério! Essa frase é aceitável?

Algumas crianças: ((levantam a mão)) Não! Não! Não!

Professora: Sério! Tá! **DB...**

DB: /.../ inventa-da, teria tido o S, /.../ no plural.

Professora: Iiiisso! Então, olha o que a GM comentou, ahmm! “As histórias sempre têm alguma coisa para discutir e também são inventada”... A DB comentou o que a GM falou antes... Que a frase não tá concordando... Eu tenho 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?

Figura 32: Atividades em sala de aula.



Fonte: Arquivos da autora (2017).

Algumas crianças: Tá correta... Correta.

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”.

Algumas crianças: ((erguem a mão)) É errado.

Professora: Por que que é errado? Grupo do LS...

LS: Porque ele, ele acha que tá errada a atitude de Pedro Malasartes.

Professora: E depois eu explico ainda, dizendo de porquê tá errado, muito bem!/
/

VA: Qual frase? Repete a frase.

Professora: “Eu acho que é errado a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoas é super errado”.

VA: ((no seu grupo, aponta com o lápis para o protocolo de pesquisa)) Enganar as pessoas é errado, muda/
/

Professora: Enganar as pessoas é super errado.

CNI: As pessoas.

Professora: Próxima... “O jeitinho brasileiro é uma maneira de enganar as pessoas”.

Algumas crianças: Tá certo! Tá certo!

Professora: Alguém discorda?

Algumas crianças: Não! Não!

Professora: Não?

CNI: Ninguém.

Professora: Tá! ((passa para a próxima frase)) “O comportamento de Pedro Malasartes é de um menino normal, só que um pouco mais travesso e muito safado”.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Alguém discorda?

Algumas crianças: Nãããã!

Professora: ((passa para a próxima frase)) “Eu acho que o jeitinho é errado porque prejudica as outras pessoas”.

Algumas crianças: Ééééé!

Professora: ((lê a frase seguinte)) “Eu acho que o jeitinho bras(ileiro)/ eu acho o jeitinho brasileiro errado, porque quem faz o jeitinho, não pensa nas outras pessoas”.

Algumas crianças: É /.../.

Professora: Todo mundo concorda?

Algumas crianças: Siiiiim!

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)).

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”.

Figura 33: Discussão dos alunos



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2017)

CNI: É errada.

Professora: Tá! E, por que que essa frase, então tá errada?

Algumas crianças: ((respondem ao mesmo tempo)) (inaudível).

Professora: ((faz sinal de que assim não é possível escutar e de que é para levantar a mão antes de falar)).

AC: ((levanta a mão)).

Professora: AC!

Aline: (inaudível).

Professora: Tá! Mas além disso... Ela/ mas o que que tá errado?

CR: Não diz o que que é a coisa.

Professora: Não diz o que que é a coisa.

F: E também confunde /.../.

Professora: Confuuunde... Oi?

CNI: (inaudível).

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”.

LS: Tá errado.

Professora: A IS disse pra nós que, então essa é uma frase errada porque ela não tem sentido ((faz o registro no quadro)).

Figura 34: Atividades em sala de aula.



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da autora

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Tá! Pxiuu! Atenção... Um... Dois... Três! Pxiuu! Segunda: “Ele rouba para ficar rico e/ e para ganhar rico, não importa se ele engana as pessoas”.

LA: Tá totalmente errada.

EW: Prô! Ele fala/

(Algumas crianças levantam a mão)).

Figura 33: Atividades em sala de aula.

Fonte: Imagens do arquivo pessoal da autora

Professora: EW!

H: Porque ele fala aqui ((olha para as frases que o grupo organizou))

LA: Para ganhar rico.

EW: Para ganhar rico.

Professora: Tá! Então, a gente pode dizer também que tá errado porque não faz sentido?

Figura 35: Atividades em sala de aula.



Fonte: Imagens do arquivo pessoal da autora

Algumas crianças: É...

Crianças: (falas paralelas).

IS: ((com a frase em mãos)) Ele rouba pra /.../

Professora: Isso!

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Então grupos que estão traba(lhando)/ não é grupos, é pessoas que estão trabalhando comigo. Eu tenho outras que estão brincando. Eu não quero chama-los pelo nome. Eu vou evitar... Próxima: “Enganador”.

F: ((levanta e vai até a professora com o protocolo de pesquisa em mãos)).

Professora: Só um pouquinho, amor.

F: ((retorna ao seu lugar)).

Professora: “Enganador muito era Pedro Malasartes”.

CR: ((levanta a mão))

CNI: Errado!

((várias crianças levantam a mão)).

Professora: É não aceitável. Tá! Por quê?

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiuu! Só vou escutar mãos ((faz sinal para mãos levantadas)). CR!

CR: Porque tá invertida.

Professora: ((confirma)) Tá invertiiida! Então, vamos colocar que ela tá fora de ordem? ((começa a registrar no quadro)).

Crianças: É! (falas paralelas) ((muitos levantam e saem de seus lugares)).

LS: /.../ invertido!

VA: Tá tudo invertido!

Professora: liiiisso! Tá fora de ordem, a frase tá invertida.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiiiu! Outra: “As duas história, consegui enxergar as característica que são confiante, que se faz o plano, sabe que vai dar certo”.

((Várias crianças levantam a mão, pedindo a palavra)).

Professora: FC!

FC: Porque também /.../ no plural e no singular e /.../.

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?

GM: Eu não sei bem como é que se chama, mas é uma pessoa que tem um /.../ tem gente que fala isso, ou por costume.

Professora: Isso!

GM: Esquece de usar o... O...

Professora: O plural.

GM: O plural.

Crianças: (falas paralelas).

GM: /.../ fala, ahm... Por exemplo: essa pessoas são muito lega/

Professora: Legal.

GM: Legal.

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?

CNI: Um S.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Não! Um S! Mas como é que eu posso chamar/

LA: Singular!

Professora: Sim! Mas quando as palavras... Pxiiiu! Quando /.../ o plural, eu digo que as palavras não combinam, ou mais corretamente, que elas não concordam. Na frase falta concordância ((registra no quadro)).

GM: /.../ nome.

Professora: /.../ pode inventar um outro nome.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiii! Atenção! Escutooooo! Pxiii! “Pedro Malasartes, atitudes muito boas eu não acho”. E aí, errada por que, **VA**?

VA: Porque ela tá fora de ordem.

Professora: Fora de ordem.

CNI: /.../ ao contrário.

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)”. Pxiii!

Algumas crianças: ((levantam a mão)) Errado! E é errado!

Professora: Por quê, EW?

Crianças: (falas paralelas).

EW: /.../ não faz sentido.

Professora: Não faz sentido.

EW: Falta (inaudível).

Professora: ((passa para a frase seguinte)) “As artimanhas, que ele fazia, enganava todo mundo”.

Crianças: (falas paralelas).

EW: Tá errado!

Professora: Por quê?

EW: (Tá errado, porque não fala quem que faz isso).

Crianças: (falas paralelas).

VA: /.../ não tem nenhum erro na frase.

Professora: E aí? Me ajudem... “As artimanhas, que ele/”

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Pxiii! Tá... Mas se eu não colocar numa frase quem que falou, ela passa a (es)tar errada?

Algumas crianças: Não.

Professora: Não! Então, localizem aí na folha de vocês: “As artimanhas, que ele fazia, enganava todo mundo”.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Qual é?... Quem colocou que tá certa?

((Algumas crianças levantam a mão)).

Professora: Quem colocou que tá errada?

((Algumas crianças levantam a mão)).

Professora: Que que vocês viram que tá de errado nesta frase?

F: Prô! ((levanta a mão)) Faltou um (m).

Professora: Aonde?

FC: Nnn... Ham... No enganava.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Isso aí! O que que acontece? /.../ de concordar. Enganaaa-VAM! É um erro /.../, né **FC**, mas é um erro que acontece bastante.

Professora: Agora, outra! “As pessoas apronta muito. Pedro Malasartes engana”.

((Algumas crianças pedem a palavra)).

Professora: E aí? É errada, por quê?

GM: Falta de plural.

Crianças: (falas paralelas) ((a grande maioria da turma permanece com a mão erguida)).

FC: Fora de ordem! Sem sentido!

Professora: Tem falta de plural. Está fora de ordem... Sem sentido. Essa aqui é /.../.

((Risos da pesquisadora)).

Crianças: (falas paralelas).

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)).

Professora: Ahm... LA!

LA: Não tem sentido que porque, “errar faz ruim pras pessoas” não tem sentido...

VA: Errar faz MAL pras pessoas.

Professora: Exatamente!

VA: E também, ((com a frase em mãos)) eles (es)tão falando é errado fazer porque é errado. Pooooor que que é errado?!

Professora: Iiiisso! Ok! Pxiuu! ((passa para a frase seguinte)) “As histórias sempre têm alguma coisa para discutir e também são invetada”.

((Algumas crianças já levantam a mão)).

Professora: Por que que tá errada?

FC: Ah! Faltou um S.

Professora: MS?

MS: Porque /.../ e é aS históriaS.

Professora: Isso! Não concorda.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: E a última... Pxiii! “Eu acho que errada a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoa é super errado”.

Crianças: (falas paralelas).

Professora: E aí?

CNI: Já foi /.../.

Professora: Mas tá errada, por quê?

GM: Tá certo, prô! Tá certo!

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Ó! “Eu acho que errada a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoa é super errado”.

EW: As pessoas...

VA: Ah! Porque faltou um S nas pessoas.

Professora: Falta um S e a explicação também não /.../ sentido.

Crianças: (falas paralelas).

((RS e seu monitor voltam à sala)).

Professora: Agora me ajudem no seguinte...

Crianças: (falas paralelas).

Professora: Atenção! Um... Dois... Três!

((VA conversa algo com a professora)) (inaudível).

Professora: Isso! Agora, me ajudem no seguinte... Um... Dois... Três! Entre essas/

CNI: (inaudível).

Professora: Oi?... 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)).

VA: Não tem sentido.

Professora: Porque não tem sentido. Figura 33: Atividades em sala de aula.
Fonte: Imagens do arquivo pessoal da autora

VA: (inaudível) e tem falta de concordância.

Professora: Agora/

VA: (inaudível).

Professora: Isso! Que é a concordância, né? ((registra no quadro)) “Mistura-se /.../ plural”. Pxiuu! 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?

As crianças remeteram ao grupo de frases não aceitáveis frases com falta de concordância ou que apresentavam desordem ou com problemas de sentido. Depois as crianças registraram as suas conclusões no protocolo de observação e compartilharam com a turma. Foram organizados 5 protocolos. Em todos eles as crianças destacaram a concordância e o sentido como elementos fundamentais para a estruturação da frase.

Figura 36: Protocolo 2

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental (2018)

Protocolo de observação número 2

Título da pesquisa: Observação de frases aceitas e não aceitas
 Pesquisadora envolvida:
 Data: 10/05/2018 Hora: 14:30
 Materiais utilizados: folhas de papel e lápis
 Objetivo: Dividir as frases em 3 grupos

Conclusão do grupo (resultados parciais):
Uma criança destacou as frases com
uma palavra fora de ordem e não aceitas e me 2º
grupo as frases que não fazem sentido (ex: O menino
está no jardim e quer jogar futebol)
uma criança destacou as frases que não fazem
sentido

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que as crianças
dividiram as frases em 3 grupos: as frases que não fazem sentido,
as frases que não fazem sentido e as frases que não fazem sentido
as frases

RC PO 2.1

“Depois dividimos as inaceitáveis em 3 grupos: as sem sentido, as frases ao contrário e as frases com singular e plural juntos”

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental/2016

Protocolo de observação número 2

Título da pesquisa: Identificação de frases escritas e faladas

Pesquisadores envolvidos: _____

Data: 03/11/2016

Materiais utilizados: 2 grupos com frases em português

Objetivo: Identificar as frases escritas e faladas em português

Conclusão do grupo (resultados parciais):

O primeiro grupo separou as frases em dois grupos:

- O primeiro grupo tem frases que estão escritas de maneira escrita.
- O segundo grupo tem frases que estão escritas de maneira falada.

Depois de separar as frases em dois grupos, os alunos começaram a discutir e a explicar as frases de acordo com o seu sentido.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que os alunos conseguiram identificar as frases escritas e faladas em português.

RC PO 2.4

“[...] para as pessoas entenderem as frases é preciso escrever elas com concordância e de acordo com o seu sentido”

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nessa aula, as crianças acionam conhecimentos implícitos sobre a estruturação da oração e, com o auxílio das atividades, passam a ser capazes de explicitar esses conhecimentos, tornando-os compreensíveis também pelos outros. O conhecimento implícito não é fruto da instrução da escola, mas pode e deve ser utilizado por ela, uma vez que é na escola que a criança deve desenvolver mecanismos para a explicitação desse conhecimento.

Nas atividades, o uso da metalinguagem ganha força, como forma de nominar e diferenciar os conhecimentos gramaticais que os estudantes já conhecem (concordância, por exemplo), para alicerçar novos conhecimentos (estrutura da oração). A metalinguagem aparece como um auxílio ao desenvolvimento das atividades, como uma forma de falar da língua com exatidão e economia (Perini,

1999).

O fato de separarmos as palavras em classes ou de reconhecer os grupos que compõem as orações não descontextualiza a atividade, mas, sim, permite que tratemos de forma mais aprofundada determinado elemento gramatical (PERINI, 1999). Mas só estudar nomenclaturas não é estudar gramática. A nomenclatura deve ser um auxílio e não um empecilho ao estudo da gramática.

3.3.1.9 Aula 8 – Atividade 3: Observação da língua

ATIVIDADE 3: FORMAÇÃO DA ORAÇÃO - GRUPO DO NOME E GRUPO DO VERBO

A aula começou com a distribuição de uma folha de atividades com 5 frases escritas em quadros. As crianças estavam dispostas em trios, mas cada uma recebeu uma folha. Expliquei às crianças que nas últimas aulas nós estamos falando sobre a estrutura da oração e que hoje nós iríamos discutir um pouco mais sobre isso. Oralmente retomei todas as atividades já realizadas.

Figura 38: Atividade 3

Linguagem, 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.

Fonte: Elaborado pela autora

Professora: Bem, nas últimas aulas nós estávamos falando um pouquinho sobre como que se dá a organização de uma frase, a organização da oração. Então, nós combinamos, nós combinamos não, nós discutimos e chegamos a conclusão sobre algumas ideias sobre uma oração. Lá no início, vocês separaram, pra mim... Vocês trabalharam em grupo e separaram frases que a gente tinha uma ideia completa, que eu conseguia ler a frase e entender o que tinha acontecido e quem tinha feito a ação, e outras frases que nós não tínhamos uma ideia completa. Partindo disso, nós chegamos a conclusão, então, que eu ter uma oração implicaria em ter uma frase com um sentido com sentido completo. Uma frase que quando eu leio ela, eu entendo perfeitamente o que está acontecendo. Aí, na outra aula, nós observamos que para organizar uma frase eu preciso cuidar de muitas coisas, ter muitos critérios. Porque a gente leu frases que foram escritas, até mesmo por vocês, que nós não poderíamos/ que a gente lê e não entende o sentido da frase, se a gente lesse tava faltando a concordância na frase, e se nós lêssemos a frase a frase a organização dela estava bagunçada. Agora, a gente vai fazer o seguinte/ eu vou pedir novamente para o grupo três, que é formado pelas filias 5 e 6, pararem de brincar/ Então olha só, a gente vai ver hoje como que acontece então a organização dessa oração, que cuidados então eu tenho que ter ao organizar e estruturar essa frase. Vocês colocaram pra mim, só o estojo em cima da mesa, mas eu vou pedir especificamente que vocês peguem um lápis amarelo e um azul...

Expliquei que duas cores, amarelo e azul, iriam nos auxiliar a realizar a atividade pois indicariamos elementos diferentes com elas. Combinei, com as crianças, que, se quisessem, poderiam utilizar outras cores, mas eu iria utilizar essas para realizar as atividades na lousa.

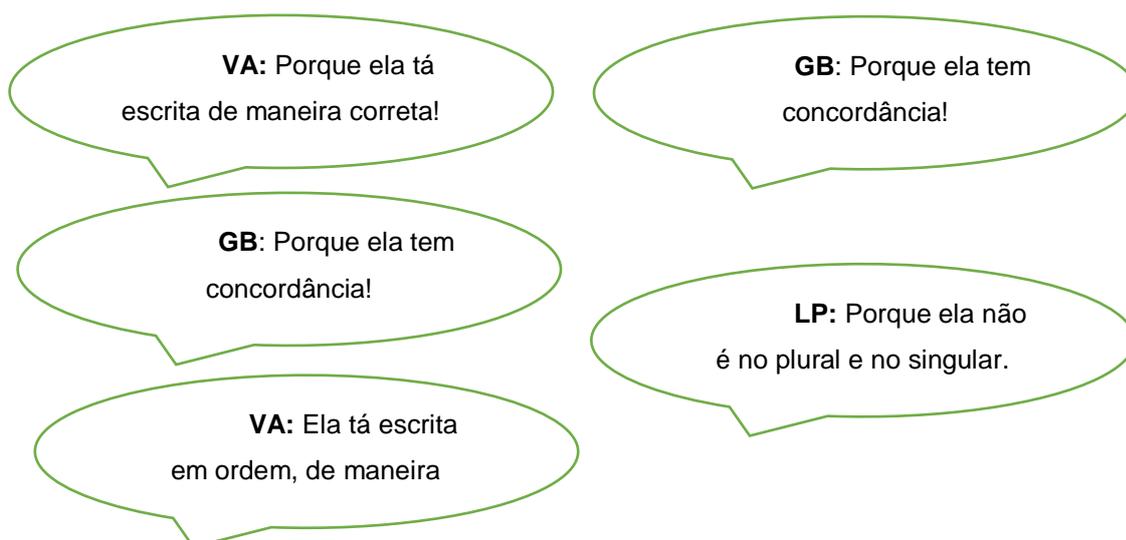
A primeira frase colocada para análise foi: “Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas”. Eu disse às crianças que essa frase era uma oração e pedi se alguém sabia justificar o motivo:

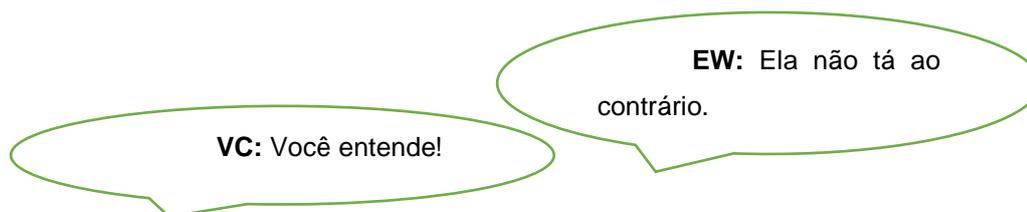
LA: Por que ela tem sentido sozinha.

LP: Porque ela tem sentido completo!

Questionei também se eu poderia considerar essa frase como aceitável, e as crianças responderam que sim.

Figura 39: Respostas das crianças.





Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Encaminho a discussão sobre os grupos da oração a partir das perguntas pré-definidas nos slides.

Figura 40: Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas.

Professora: De quem se está falando alguma coisa?

VC: Se está falando do adulto.

Professora: Isso! A gente está falando de “alguns adultos”. Essa informação vocês vão grifar para mim em azul. De quem a gente está falando então? Marcar em azul.

[...]

Professora: Me ajudem lá: “o que que nós estamos falando sobre alguns adultos” ((lendo a pergunta na lousa)). O que eles fazem? Qual a ação que esses adultos/

LZ: Roubam dinheiro!

((Professora faz um sinal para indicar que é necessário levantar a mão))

Professora: FC!

FC: Roubam o dinheiro das pessoas.

Professora: ((apontando na lousa)) Então, a ação que eles praticam é “roubam”. De quem que eles roubam, no caso?

LZ: Das pessoas.

Professora: O dinheiro das pessoas. Então nós vamos marcar “roubam o dinheiro das pessoas de amarelo”.

LP: Prô dá pra dizer que a gente vai pintar um terço dessa frase de azul e o restante de amarelo.

Professora: Poderia LP, poderia.

[...]

Professora: Olha aqui, essa aqui vocês já me responderam: “De quem alguns adultos roubam o dinheiro?”

Crianças: Das pessoas.

Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas.

- De quem se está falando algo?
- O que estamos falando sobre “alguns adultos”? O que eles fazem? Que ação eles praticam?
- De quem alguns adultos roubam o dinheiro?
- Olhe para as palavras que foram marcadas. Elas combinam entre si? Por quê?
- A que palavra ou grupo de palavras ela se dirigem? Quem combina com quem? Por quê? Qual é a palavra que determina o tipo de combinação?

((Entra um aluno que estava fora da sala, fazendo outra atividade))

[...]

Professora: Vamos retomar aqui, de quem os adultos roubam o dinheiro?

Crianças: Das pessoas.

[...]

Professora: Agora, vamos olhar para essas palavras que foram marcadas, tanto a parte “alguns adultos” quanto “roubam o dinheiro das pessoas” ((lendo os trechos marcados de amarelo e azul na lousa)). Essas palavras, será que elas combinam entre si? Ou seja, a palavras “adultos”, que era quem a gente trabalhou antes, que me disseram que é quem tá praticando a ação, os adultos. Antes dos “adultos” tem a palavra “alguns”. “Alguns”, nesse caso aqui, tá combinando com a palavra adultos?

Crianças: Sim!

Professora: VA

VA: Sim, porque as duas estão no plural.

Professora: Isso. Se eu escrevesse...

LP: (inaudível) Só alguns daí...

Professora: Tu tá falando no sentido da frase, né? Entendi. Então a VA comentou que como aqui “adultos” tá no plural, antes eu tenho uma palavra que também tá no plural.

GM: Porque se tivesse “adultos” ou “alguns” no singular, ficaria “algum adultos” ou “alguns adulto”.

Professora: Será que taria correto, se eu fosse escrever “algum adultos”?

Crianças: Não!

GM: Porque só um estaria no plural e não combinaria.

Professora: Elas não combinariam.

VA: Estariam sem concordância.

Professora: Estariam sem concordância. Agora, “roubam” porque que eu usei nessa frase, 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))

Professora: MS.

MS: Porque são “alguns adultos” não “o adulto”.

Professora: Isso.

AC: Eu ia falar que são mais de uma pessoa.

Professora: Isso! Porque eu tenho mais de um adulto eu preciso manter o plural e a

concordância com o verbo também.

[A atividade prosseguiu, da mesma forma, com as outras 4 frases]

Nas últimas aulas foi apresentado o termo “oração” aos estudos que estão sendo realizados pelas crianças.

Segundo Perini (2009, p.61), “oração é uma frase que apresenta determinado tipo de estrutura interna, incluindo sempre um predicado e frequentemente um sujeito, assim como vários outros termos”. As frases que não são orações também apresentam uma estrutura e elementos que aparecem dentro da oração, sendo consideradas por Perini como “fragmentos de oração” (2009, p.62). Nessa SDG, é essa a ideia que construímos, paulatinamente, com as crianças. Compreendemos a existência de outras formas organizacionais das orações.

A partir dessa aula, as crianças passarão a estudar a sintaxe da língua, ou seja, “a parte da gramática que estuda as orações e suas partes” (PERINI, 2009, p.62).

A língua, nesse caso, apresenta-se por meio de regras, que não a limita, mas a estrutura, como lembra Travaglia (1997):

todos os usos da língua são submetidos à aplicação de regras. A própria natureza das línguas, que faz delas meios da inter-relação social e marca da identidade cultural dos grupos, leva a esse cuidado, para que a língua mantenha seus padrões e não perca a cara que tem (p.72).

Os questionamentos a seguir tem como foco a identificação dos dois grupos que formam a oração: o grupo do nome (GN) e o grupo do verbo (GV).

Toda a ciência possui uma nomenclatura específica, o mesmo ocorre com o estudo da língua. A nomenclatura gramatical nomeia as unidades da língua, identifica-as,

funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. Mas não são regras; não reagem a esse ou aquele padrão (ANTUNES, 2007, p.78).

4.3.1.10 Aula 9: atividade 3

ATIVIDADE 3: FORMAÇÃO DA ORAÇÃO - GRUPO DO NOME E GRUPO DO VERBO (CONTINUAÇÃO)

ETAPA 2: ATIVIDADE DE ANÁLISE DA LÍNGUA

ATIVIDADE 1: RECONHECIMENTO DO VERBO COMO ELEMENTO CENTRAL DA ORAÇÃO

Iniciei a aula dizendo às crianças que iríamos continuar a atividade da última aula²⁸ e pedindo-lhes que tomassem o material que utilizamos na tarde anterior. Retomei a atividade iniciada e propus a sua continuação.

Professora: Nós observamos algumas frases aqui na lousa e vocês na folhinha e nós identificamos que constituíam essas frases. Nós chegamos a conclusão... Nas nossas frases, a gente pintou uma parte de azul e/

LA: Outra de amarelo.

Professora: Outra de amarelo. Na parte azul/

FC: Eu de laranja.

Professora: De laranja, tudo bem. A parte azul queria dizer alguma coisa. Alguém lembra o que era a parte azul?

((várias crianças levantam a mão, pedindo a palavra))

Professora: FC.

FC: De quem que estava se falando.

Professora: Isso! Então a parte azul das nossas frases, eu também colori elas aqui ((fazendo referência aos slides com as frases coloridas)). A parte azul das nossas frases, como o F lembrou, retratava de quem que nós estávamos falando e/

MS: Prô Mari, posso apagar a luz?

Professora: Não porque vai atrapalhar pra gente escrever.

[...]

²⁸ Como não é incomum nas escolas, muitas vezes o planejamento sucumbe à influência de outras atividades. Na última tarde, ocorreram atividades escolares que não estavam programadas. Por conta disso, realizamos só a primeira parte do planejado, não chegando à identificação do grupo do nome e do verbo. Nessa aula, iremos concluir a atividade.

Figura 41: Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas.

Professora: As palavras que estão nessa frase, a gente já chegou a uma conclusão em uma atividade anterior sobre quais os critérios que nós tínhamos para tornar uma frase aceitável. A gente já descobriu eu as palavras precisam combinar, ou melhor, concordar, para que a frase esteja organizada de uma forma que eu possa entender tem que ter concordância. Vocês me diziam nas últimas aulas que não podia misturar plural com singular, por exemplo, pra que pudesse entender a frase. Então, me ajudem aqui. 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 palavras “alguns” são duas palavras que estão/



Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas.

VA: Combinando.

Professora: Mas não acontece só em “alguns” e “adultos” na frase. Onde mais eu posso perceber que eu tenho palavras que combinam nessa frase?

EW: “Roubam o dinheiro das pessoas”?

Professora: “Roubam o dinheiro das pessoas”. Por que será que eu coloquei “rouba” nessa frase e não tá, por exemplo, roubam?

CNI: Porque é plural.

VA: Porque tá falando de mais de uma coisa.

Professora: Porque eu tô falando de mais de um adulto. E que palavras da minha frase que identificam que eu tô falando de mais de um adulto.

Crianças: Alguns.

Professora: Então olha só, quando eu tenho a palavra alguns, eu posso dizer que ela tá se referindo a qual palavra?

VA: Adultos.

Professora: Adultos. Se eu fosse escrever “algum adultos” essa frase estaria com a concordância correta?

Crianças: Não!

Professora: Não, porque eu tenho um elemento no plural e outro no singular, então eu não concordaria. Muito bem. Só que não é só a palavra “alguns” e “adultos” que tá combinando. Como o VC lembrou antes, a parte sobre o “o dinheiro das pessoas” também tá combinando com o/

MS: Roubam.

Professora: Ele complementa uma ideia. Complementa essa ideia, eles roubam o que? O dinheiro das pessoas. Muito bem. Vocês têm... Eu vou pedir o seguinte... Eu vou fazer a marcação com as palavras que combinam e eu vou pedir que vocês façam essa marcação também no material de vocês, que nem eu tô fazendo. Essas flechinhas elas estão indicando o que? Que as palavras elas se relacionam. Elas combinam. (inaudível)

LA (inaudível)

[...]

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)...

Crianças: Esperto... Aluno...

Professora: Por que será que seria “aluno”? Ou por que será que seria “esperto”?

GM: ALUNO, porque “aluno” é aquela pessoa que está fazendo, “esperto” é só uma característica.

Professora: Então olha só... Alguém discorda da ideia da **GM**?

Crianças: NÃÃÃÃO!

Professora: Ou tem outra ideia parecida para complementar?

Professora: Então, a GM disse que aluno é exatamente a pessoa de quem a gente está falando... E o que é esperto?

Crianças: É um adjetivo!

Professora: Então eu posso dizer que a palavra “esperto” está concordando com qual palavra?

VA: Com aluno.

Professora: Então vamos fazer assim, marquem... Façam um quadrinho em volta da palavra “aluno”.

LA: Prô, eu tô fazendo flechinhas.

Professora: Isso, dá pra fazer como a **LA:** flechinhas.

Professora: O que a **GM** disse que esperto é mesmo?

Crianças: Adjetivos.

Professora: Isso, um adjetivo, uma característica da palavra aluno ((registra algo na lousa)).

Professora: Mas, observem bem, esse adjetivo está combinando com a palavra “aluno”?

Crianças: Sim!

Professora: Por quê?

TR: Por causa do “um”.

LA: Porque está no singular.

Professora: E além disso eu tenho o que? Esse “um” também concorda com a palavra “aluno” porque também está indicando que está no singular, como os colegas disseram.

[inaudível]

Professora: Isso, além de eu ter a palavra “esperto” que combina com “aluno” eu tenho qual a outra palavra que combina com aluno?

Crianças: Um.

Professora: Também tenho “um”. Então vamos fazer uma flechinha.

Professora: Por que a gente destacou “aluno”?

LA: Por que é UM ALUNO.

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?

Crianças: Uns alunos espertos falsificaram a minha carteirinha.

Professora: Se eu alterar esse elemento aqui ((aponta para a palavra na lousa))...

FC: QUE SE CHAMA O NÚCLEO!

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.

VC: Ela é essencial.

Professora: Já que o **FC** tocou nessa palavra, nós vamos começar a usar ela então. O núcleo dessa parte da frase, né **FC**?

FC: Aham..

Professora: Porque ela é o centro da frase. A frase tá organizada em torno dela.

FC: Se eu mexer nela, eu mexo em tudo.

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?

GB: Falsificou.

Professora: Falsificou. Por que tu acha que falsificou seria uma palavra importante nesse grupo?

GB: Porque ela diz o que aconteceu daí.

Professora: Diz o que aconteceu nessa frase toda. Se eu for observar... Se eu retirar essa palavra importante aqui, que o GB disse que é a mais importante da frase/

VA: É pra fazer quadradinho?

Professora: Pode fazer. Eu entendo o que diz a frase? “Um aluno esperto minha carteirinha”?

CNI: Não.

Professora: Não, porque... Agora se eu disser assim “Um aluno esperto falsificou”, eu consigo entender, falta uma ideia pra complementar? Falta. Eu não sei o que que é, mas eu sei o que ele fez. Então, essa palavra, como disse o **GB**, ela está indicando o que aconteceu na frase.

LZ: 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].

[...]

O termo “núcleo” passa a ser utilizado pelas crianças como forma de apresentar o elemento mais importante da oração ou de um de seus grupos (grupo do nome ou grupo do verbo). O estudante que trouxe esse termo para a discussão, soube depois que, muitas vezes, acompanhara os estudos do seu irmão mais velho e observou que essa palavra fazia parte do seu repertório. Quando surgiu a oportunidade, o inseriu na discussão de sala de aula.

A discussão continua, com a observação dos grupos que compõem a oração (grupo do nome e grupo do verbo).

Professora: Quando a gente tava trabalhando surgiu a ideia de fazer uma legenda com cores, então em ajudem, na primeira... Toda a vez que a gente fez...

VA: Prô, meu estojo tava aberto derramei todos os meus lápis dentro da mochila.

Figura 42: Alunos do 4º ano.

Professora: VA, depois tu junta ((algumas crianças auxiliam a colega a juntar o material)).

Professora: Pode ser no cantinho de baixo da folha ou...

CNI: Atrás?

Professora: Não, atrás não dá porque a gente vai colar. Ou se quiserem colocar num cantinho, ou no caderno...

VA: Prô Mari, pode botar post-it?

Professora: Pode botar post-it! Ou faz no caderno já e depois cola a folha. Legenda, vamos combinar agora uma legenda.

VA: O azul é a quem se refere e o amarelo...

Professora: Isso! O grupo azul é aquele eu em refiro, mas essas duas partes da parte elas têm uma diferença. Vocês já me disseram que eu tenho um grupo que diz a quem eu em refiro, e um outro grupo que mostra o que que tá acontecendo, que descreve a ação que foi feita na frase. E esses grupos nós vamos chamar também de nomes diferentes. Então, me ajudem. Olhem aqui na parte azul. Essa última que tínhamos era “Os alunos do 4.º ano”. Quando eu tenho uma palavra que é alunos, que é o núcleo da minha frase, eu tenho algo que é diferente do grupo amarelo. Que palavra que é núcleo do grupo amarelo nesse exemplo aqui?

[...]

Professora: Acompanha comigo. O grupo “os alunos do 4.º ano tá em azul”, qual a palavra que é núcleo?

F: Alunos.

Professora: Qual a função dessa palavra na frase?

GM: Ela dá nome as pessoas que fizeram.

Professora: Ela dá um nome e como que eu chamo as palavras que dão nome?

Crianças: Substantivo.

Professora: Substantivo. Agora, esse grupo amarelo, qual é a palavra principal?

CNI: Gostam.

Professora: Como é que eu chamo essa palavra?

CNI: Adjetivo.

Crianças: Verbo!

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 **GM**, e esse aqui é um verbo, como disse o **GB**. Então, o que nós temos aqui, nós vamos chamar esse grupo, quando ele tem um núcleo que é um substantivo...

(conversas paralelas)

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.

Os alunos do 4º ano **gostam** das atividades de Pedro Malasartes.

Figura 43: Análise.



Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora

LA: Eu vou escrever, prô.

Professora: Eu vou escrever ((escrevendo no quadro)).

LA: Tem que ser de azul e amarelo?

Professora: Isso. E eu vou escrever grupo do nome e eu vou pintar de...

CNI: Yellon

F: Ahn?

Crianças: Azul!!!

Professora: Azul.

VC: Prô, tem que colocar a legenda certa ou tem que fazer assim?

Professora: Como assim?

VC: Eu fiz...

Professora: Comenta como é que tu fez..

VC: Eu fiz “a quem eu me refiro” e o amarelo é o “do que está acontecendo”.

Professora: Tá certo, VC, 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/

LZ: Verbo!

[A discussão continua]

Depois, chamei a atenção dos estudantes para o fato de o verbo ser o elemento central da oração como um todo.

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?

GM: Roubam!

Professora: Roubam. Por que tu acha que é roubam, GM?

GM: 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.

Professora: Aí tem um detalhe que a GM 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 você peguem uma caneta, ou lápis de colorir vermelho.

LZ: Vermelho?

Professora: Vermelho. Pode ser lápis, canetinha... Qualquer coisa.
(conversas paralelas sobre os materiais e as cores)

AC: Prô, são as cores primárias.

Professora: É...

Professora: Certo? Então me ajudem! A palavras roubam ela é então um elemento muito importante na frase, nessa frase/

TR: (inaudível)

Professora: Oi?

TR: (inaudível)

Professora: Isso, que é da outra parte. Mas dá frase como um todo é a palavra roubam. Então olha só, a palavra “roubam”... todo o grupo do nome tá combinado com qual palavra? Roubam. Então a gente vai marcar, todo o nosso grupo do nome tá combinando com ((quando a professora vai escrever na lousa, troca o slide, pois não estava no modo “congelado”).. vou “pausear”.

Figura 44: Adultos roubam dinheiro das pessoas.



Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora

TR: Pausear?

TR: De vermelho, prô?

Professora: Pode ser de vermelho.

GM: Ótima aula de Português, hein prô Mari?! pausear!

Professora: Pausear... ((risos)) Verdade, **GM!**

FC: Prô, vou ter que fazer uma setinha maior ((mostrando na folha que todo o grupo combina com a palavra)).

Professora: Pode, com certeza! Todo o grupo do nome está relacionado com a palavra roubam.

((A professora troca a frase na lousa))

Figura 45: Análise



Fonte: Imagem do arquivo pessoal da autora

GM: Vai ter que “pausear”.

Professora ((risos)).

Professora: Qual é a palavra mais importante, que dá estrutura a esse grupo aqui?

GM: Falsificou.

[e a atividade prossegue da mesma forma com as outras orações]

Após a conclusão da observação das orações, retomo com os estudantes as aprendizagens que já registramos no mural como forma de incentivar o registro de novas aprendizagens.

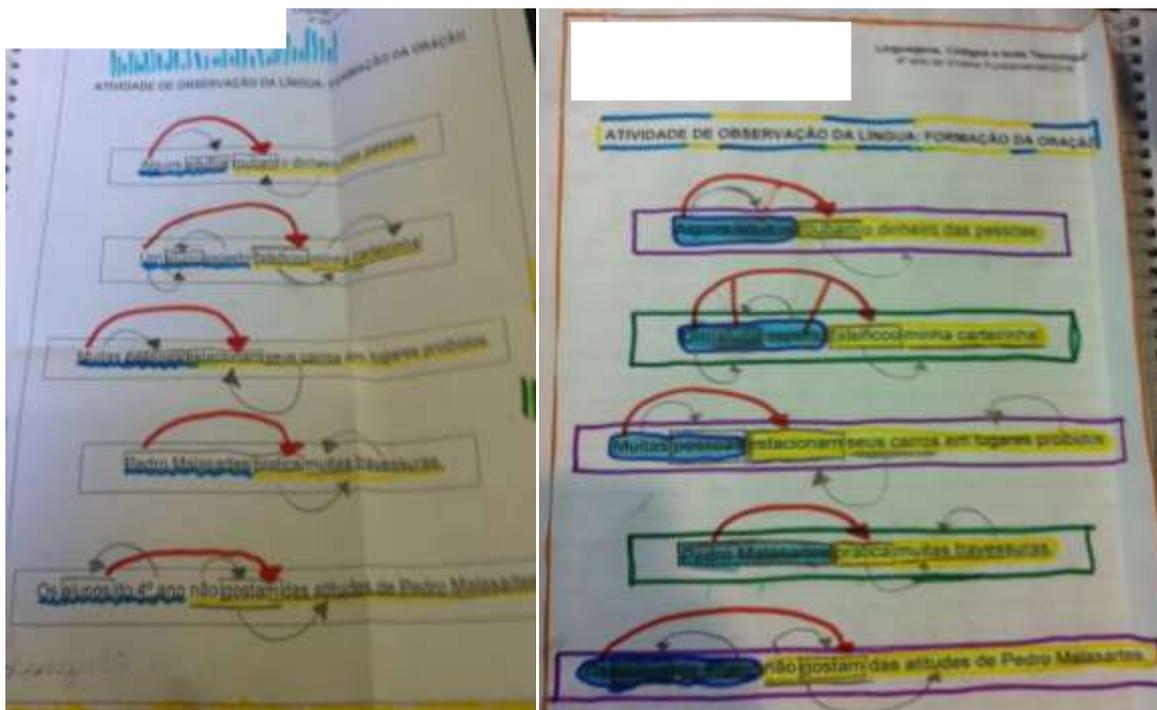
Professora: Ao terminar uma das aulas nós escrevermos que... ((professora com as fichinhas do mural, escritas na aula 6, na mão)).

TR: Ah, tava no mural...

Professora: Vocês escreveram pra mim que a gente aprendeu... Que as frases que... Do nosso mural de aprendizagens ((mostra a fichinha)). “Que as frases que já tem um sentido completo chamam-se”/

VA: Oração.

Figura 46: Análise



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Professora: Oração. Hoje a gente viu que todas essas frases que nós tínhamos são orações. Se a gente tivesse que pensar em outras 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 já não disse, sobre oração, a partir da nossa conversa de hoje?

((várias crianças levantam a mão))

Professora: VA.

VA: Que pra uma frase ser uma oração ela precisa ter um verbo!

Professora: Que pra uma frase ser uma oração ela precisa ter um verbo! ((entrega a fichinha para a VA escrever essa informação e ser exposta no mural de aprendizagens)). **BM.**

BM: (inaudível)

Professora: Que a frase também tem que ter concordância ((professora entrega outra fichinha para a BM, para que ela também escreva essa aprendizagem)). Fala, LA!

LA: Que uma frase oração ela tem um núcleo.

Professora: Que a frase tem um núcleo. Que a oração como um todo tem uma palavra importante, que é o que a VA falou do verbo. Mas que a gente tem núcleo onde mais, se a gente for pensar? Pensa um poquinho na tua ideia. **GB.**

GB: Tem dois grupos.

Professora: Que a oração ela tem dois grupos ((entrega a fichinha para o GB)). Quais são os grupos?

VA: O grupo do nome e o grupo do verbo.

Professora: Então escreve completa. O que mais? **FC.**

FC: ((demonstra que esqueceu o que ia falar)).

Professora: GM.

GM: Que sem um verbo a oração fica sem concordância.

Professora: Isso, entra um pouco do que a **BM** falou. Pensa um pouco mais na tua ideia. **FC.**

FC: Que se eu altero o núcleo, eu altero a frase inteira.

Professora: Se eu altero o núcleo, eu altero a frase inteira ((entrega uma fichinha para o **FC**)).
Alguém mais? **MS.**

MS: Se tu fizer uma frase e tirar uma palavra (inaudível) a frase fica igual.

Professora: “Se você fizer”, desculpa? ((demonstrando não ter entendido o que foi dito)).

MS: Se você fizer uma frase e tirar uma palavra a frase pode ficar no mesmo sentido.

Professora: Dependendo da palavra que eu mecher, eu não altero o sentido completo. Mas a frase nunca vai ser a mesma, porque se eu tirar um djetivo eu vou perder uma característica daquela frase, dependendo... **LA,** tu pensou um pouquinho na tua ideia?

LA: (inaudível) quem fez a coisa.

Professora: Á! Então eu tenho... Vamos organizar a tua ideia, **LA?**

LA: Sim, o núcleo é o (inaudível).

Professora: Então, no grupo do nome eu tenho núcleo que é “alunos” ((fazendo referência a frase que ainda está na lousa)) que é o que?

CNI: Verbo.

Professora: “Alunos” é verbo?

Crianças: Substantivo!

Professora: É um substantivo. Então, no grupo do nome eu tenho um núcleo que é um substantivo ((entrega a fichinha para a **LA**)).

MC: (inaudível)

Professora: Que cada um dos dois grupos eu tenho um núcleo ((entrega a fichinha para a **MC** escrever)). Na ordem, **GM.**

GM: Dentro de uma oração tem um substantivos, adjetivos e verbos.

Professora: Que dentro da oração eu tenho palavras que cumprem funções de adjetivos, substantivos, verbos... Ok! ((entrega a fichinha para a **GM**)). **LZ!**

LZ: Se eu tirar o núcleo da frase ela fica sem (inaudível).

Professora: Se eu tirar o núcleo da oração ela fica um pouco sem sentido ((entrega a fichinha para a **LZ**)). Alguém mais tem outra ideia que gostaria de registrar sobre o que a gente aprendeu?

((ninguém levanta a mão))

Professora: Não? Ok. Se a gente pensar um pouco mais sobre isso, sobre como é a estrutura da frase, porque até agora a gente viu como a frase ela é organizada. A gente viu o que uma frase precisa ter para ter sentido, como que eu organizo, como é que eu (inaudível) essa frase. A minha pergunta é: pra que será que a gente tá estudando isso? Por que será que é importante eu saber como eu organizo uma frase, que palavras que eu preciso ter? **VA.**

VA: Porque quando a gente tá escrevendo um texto, quando a gente for escrever uma frase a gente escreve certo.

Professora: Isso, para que a gente possa rever quando a gente for escrever, como disse a **VA,** eu possa escrever a minha frase melhor. **GM.**

GM: Que (inaudível) como a gente aprendeu nessa aula, que a gente... se a gente retirar aquela frase ela não tem sentido.

Professora: Isso, que eu altero o sentido da minha frase. Vou colar as fichinhas no nosso mural.

Então, com essa troca de ideias, as crianças elencaram mais oito aprendizagens para o mural:

“Para um frase ser uma oração ela precisa ter um verbo!”

“A frase oração tem que tem concordância”.

“Na frase tem 2 grupos, o grupo do nome e o grupo do verbo.”

“Se eu alterar o núcleo eu altero a frase inteira!”

“Na oração no grupo do nome tem um núcleo que é um substantivo”.

“Em cada 1 dos grupos da oração tem um núcleo.”

“Dentro da oração tem substantivos, adjetivos e verbos”.

“Se tirar o núcleo da oração a frase fica sem sentido!”

Após a organização do mural, as crianças foram organizadas em grupos para a próxima atividade. Cada grupo recebeu um protocolo e as orientações transcritas a seguir:

Professora: Olha só, me ajudem! Protocolo de observação número...

Crianças: Três!

((Professora faz sinal de positivo com o dedo))

VA: Título da pesquisa?!

Professora: Título da pesquisa “grupo do nome e grupo do verbo”. Os pesquisadores envolvidos são vocês, podem colocar os nomes.

[...]

Professora: Material utilizado...

AC: Envelope...

[...]

LA: E o objetivo, prô?

Professora: Observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupo.

[...]

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 separa em dois grupos que vão ter funções diferentes. Certo? Quem já organizou o início do seu protocolo...

((conversas paralelas))

Professora: Podem separar na mesa de vocês as frases em dois grupos que tenham funções diferentes. Podem fazer isso.

VA: Tenham o que, prô?

Professora: Que tenham funções diferentes na oração.

VA: É para separar em dois grupos que tenham o quê?

Professora: Funções diferentes na oração.

VA: Á, tá... agora entendi que (inaudível).

((crianças trabalham nos grupos))

Um dos grupos tentou fazer a separação por grupos no plural e no singular, mas as crianças logo percebem que não seria possível. Depois tentaram observar se havia grupos que apresentavam concordância e grupos que não apresentavam. Percebem que também não era possível fazer essa divisão. Passaram então a dividir em grupos que “dá pra saber quem fez” e grupos que “não dá pra saber quem fez”, chegando à ideia de grupos “de quem se fala alguma coisa”.

Durante a atividade passei pelos estudantes para observar o andamento da atividade. Os grupos que terminavam a separação preenchiam o protocolo, conforme orientações já recebidas.

Figura 47: Grupos realizando o preenchimento do protocolo



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Professora: Ok! Me ajudem...

((Falas das crianças))

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.

AL: A gente vai ler ou vai explicar?

Professora: Qual foi o critério? Grupo da G, da LF e da AC, contem para nós.

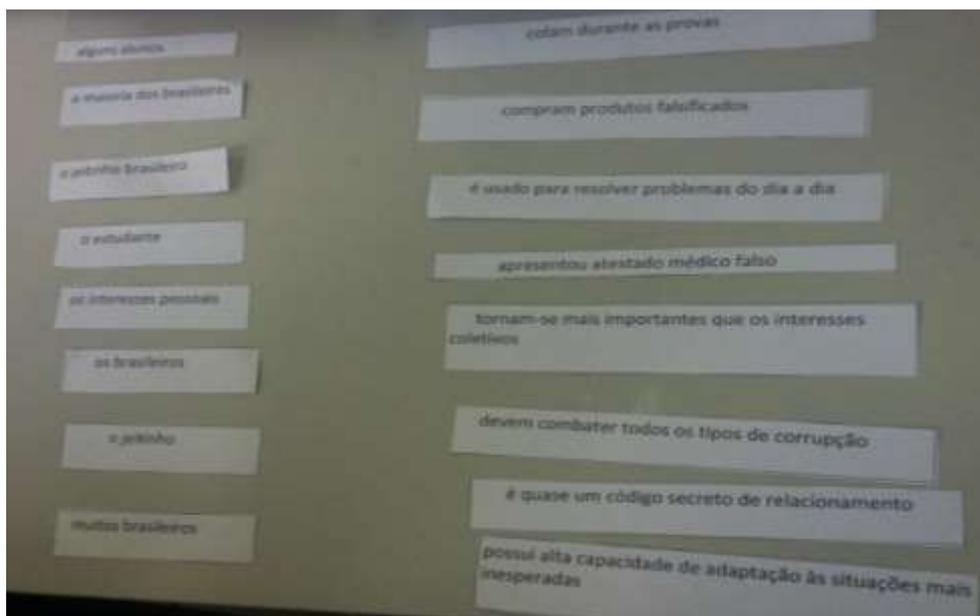
GM: Estamos separando os tipos de pessoas e o grupo de coisas que elas praticam. Por exemplo, vamos dar um exemplo, “muito brasileiros” isso é um tipo de pessoa. “Muitos brasileiros” fazem “tam-tam-tam” e esses fazem “tam-tam-tam” é um outro grupo, Prô Mari, que a gente separou que é o grupo “das coisas que elas fazem”.

Professora: São os grupos daquelas coisas que as pessoas praticam, fazem?

GM: ((Faz sinal de afirmação com a cabeça)).

Professora: Então o grupo da **GM**, da **LF** e da **AS**, separaram dessa forma. Um grupo de palavras que indicam as pessoas que fazem alguma coisa e um grupo de palavras que indicam o que essas pessoas fazem. Algum outro grupo separou como elas ou nesse sentido?

Figura 46: Grupos de palavras separado pelo grupo



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

F: Eu separei diferente.

VA: Mas é quem separou igual, F!

Professora: Que é um grupo do nome, que é o que a GM falou como “de quem a gente está falando alguma coisa” e o grupo do verbo “que é qual a ação que foi feita”. Isso, GM? Que é a mesma coisa que no grupo delas ((professora aponta para o grupo da VA)).

Professora: ((Aponta para o grupo do **FC**)) **FC**?

FC: É a mesma coisa, só muda as palavras.

Professora: Então comenta...

((conversas paralelas))

Professora: Quem quer comentar como fez a sua separação pode.

FC: Nós fizemos a separação em grupo de frases diferentes, frases em que o núcleo é verbo e frases em que o núcleo é substantivo.

Professora: Perfeito. Então o F (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. **AL**?

AL: O nosso muda alguma coisa...

Professora: Então comenta.

AL: 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.

Professora: Isso, então a **AL** e a **VP** e o **TT** 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?

VA: Prô, a gente quer ler!

Professora: **V**, **GD** e **C**, leiam?

VA: Espera, a gente tá terminado...

BM: Eu quero ler, prô!

VA: Podem ler. Deixa elas lerem...

Professora: Vou deixar o grupo da **B**, da **L** e da **M** ler primeiro.

LZ: Nós dividimos as frases em grupo do nome (inaudível).

Professora: Isso. Vai **V** ((a V entrega a folha para a C)). **C**.

VA: Agora nós queremos ler! ((entrega a folha do protocolo para a CR)).

CR: Nós dividimos as frases em dois grupos...

[...]

CR: Umhas frases fazem parte do grupo do nome e outras do grupo do verbo.

Professora: Algum outro grupo quem comentar como fez a sua separação? ((ninguém se manifesta)). É, realmente, nós tínhamos dentro do envelope palavras que estavam agrupadas e formavam grupos do nome e grupo, grupo dos do verbo. Agora a gente tem grupo do nome para um lado e grupo do verbo para o outro. O que a gente pode fazer com esses grupos do nome e grupo do verbo? O que eu posso fazer com essas peças de grupo do nome e grupo do verbo?

((**GM** levanta a mão))

G: Eu posso fazer um tipo de pesquisa e (inaudível) tudo o que eles fazem.

Professora: Sim, poderia. Mas agora, na mesa, eu tenho grupos do nome e grupos do verbo e...

GM: Desenho ((inaudível)).

Professora: Isso, podemos. 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...

VA: Mas a gente já formou aqui!

Professora: Já formou?! Então cada grupo forme as suas frases ((e entrega cartolinas para os grupos)). Ok? Podem colar.

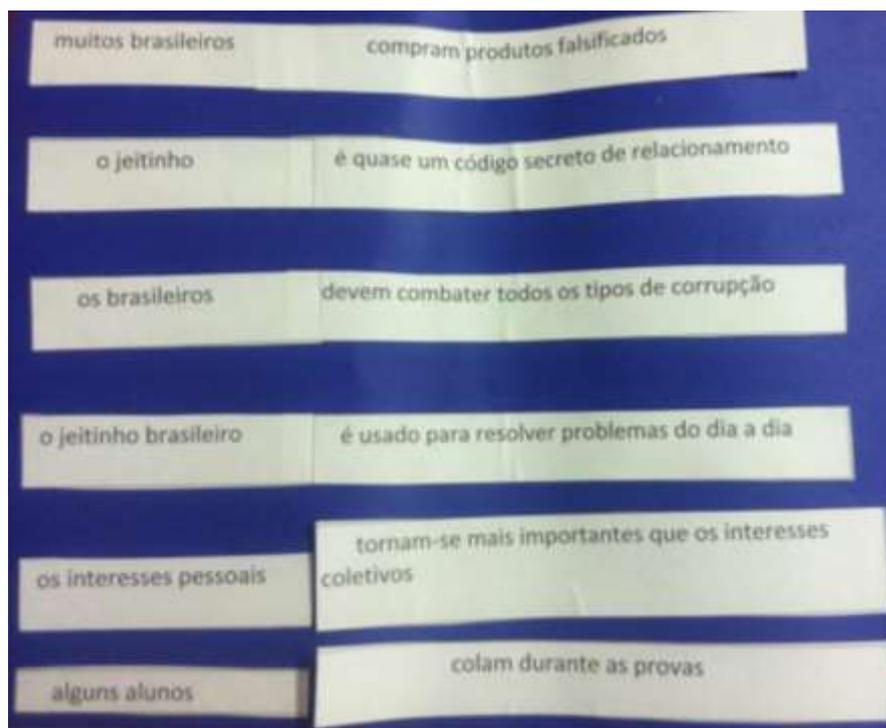
Figura 49: Cada grupo deve colar as suas frases nas cartolinas.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Após a organização das orações, os grupos que desejavam explicaram para a turma como procederam para finalizar a atividade:

Figura 50: Grupos utilizam material organizado para explicar a turma



N: Nós fizemos uma fileira com o grupo do nome (Inaudível).

Professora: Esse grupo fez assim: colou uma fileira de grupo do nome e depois foi testando o grupo do verbo para ver qual grupo que concordava.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 51: Explicação dos alunos sobre a atividade concluída

GM: 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.

Professora: Foi assim que vocês fizeram?

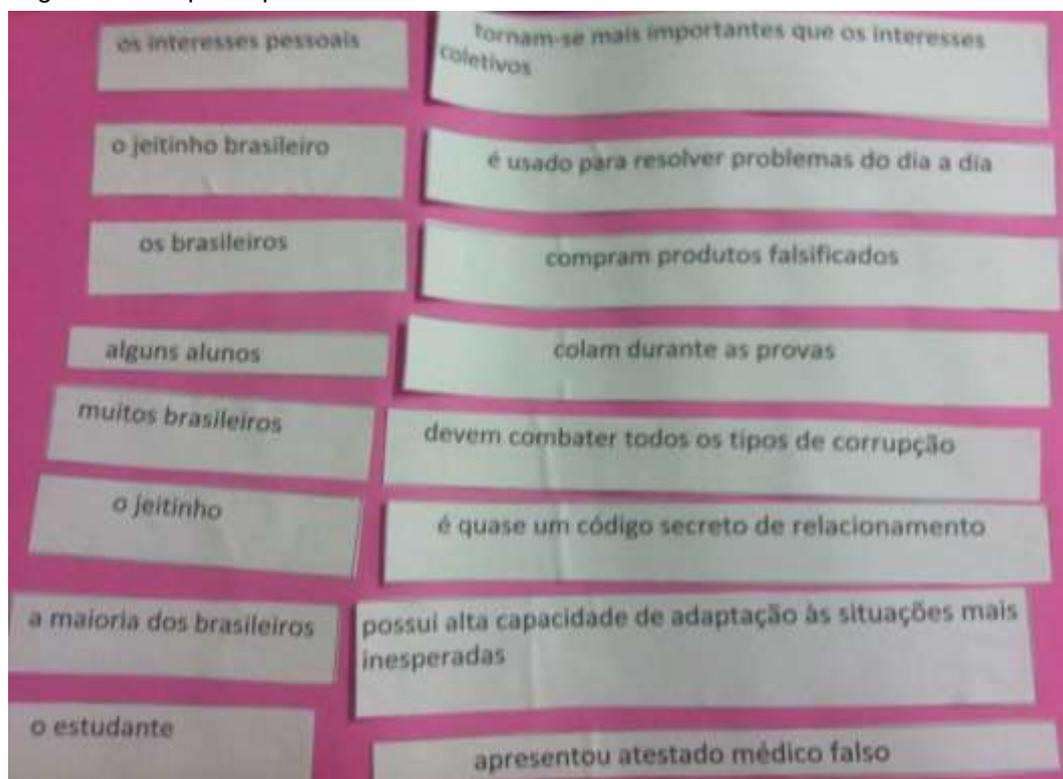
GM: É. ((fez sinal com a mão, indicando que tinha ficado mais ou menos satisfeita com sua exposição)).

Professora: Vocês foram montando direto e colando?

GM: É... e lendo!

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 52: Grupo 2 apresentando as suas conclusões.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 53: Explicação dos alunos sobre a conclusão da atividade.

DB: 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)).

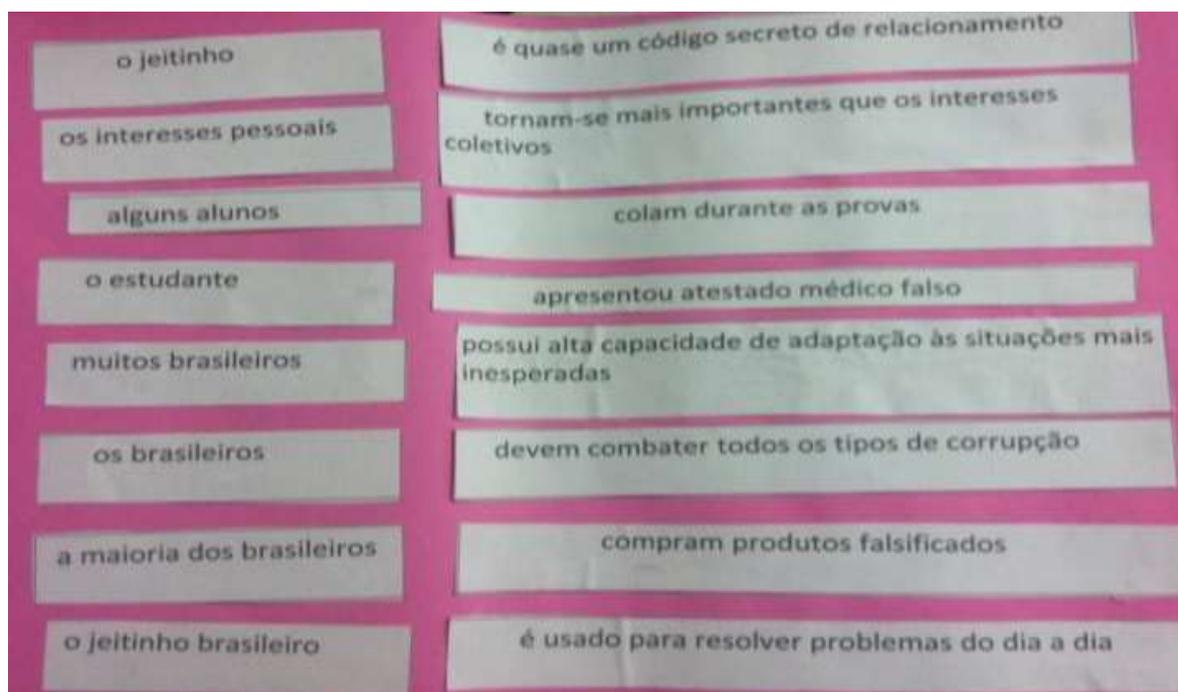
IS: Que todas as frases têm a concordância (inaudível) e depois a gente leu todas as frases que a gente tinha colocado....

Professora: E aí vocês foram vendo a concordância, é isso?

DB e IS: Isso!

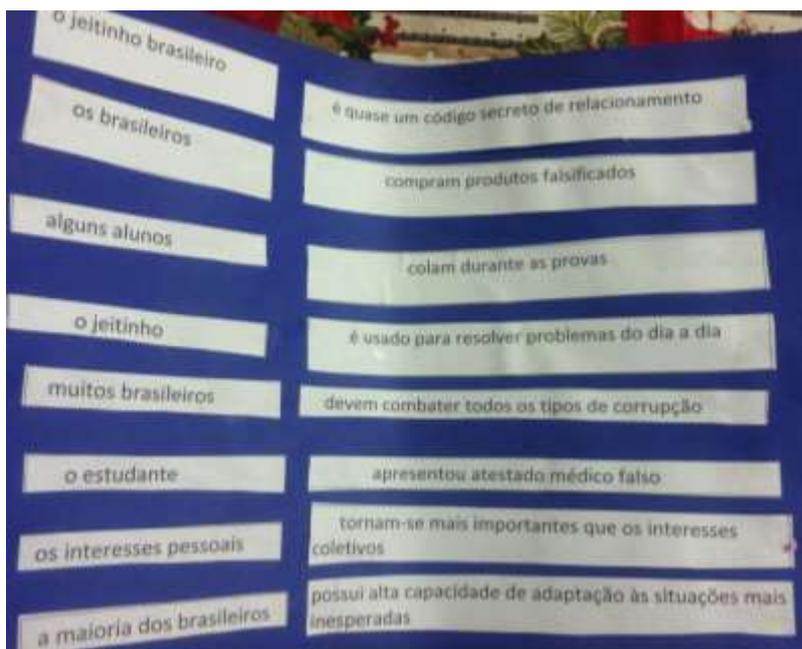
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 54: Grupo 3 apresentando as atividades realizadas.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 53: Grupo 3 apresentando as atividades realizadas.

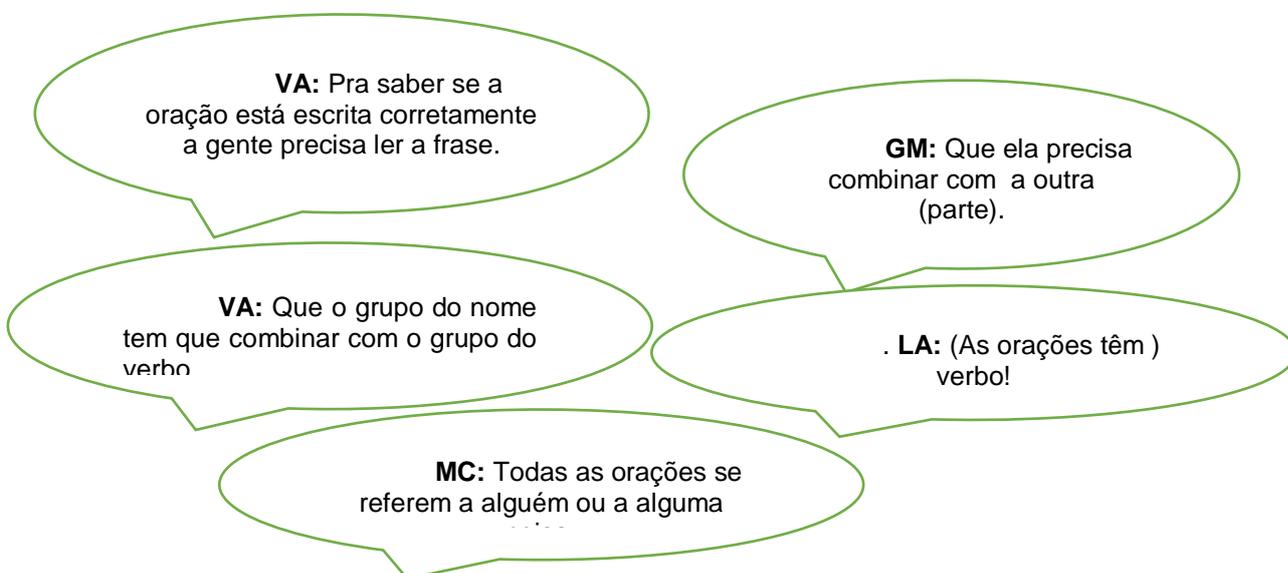


VA: Primeiro nós separamos o grupo do nome e o grupo do verbo. Depois nós fomos juntando as frases e vendo as frases que combinam pra colar. Mas antes de colar a gente leu todas as frases.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Após a exposição, conversamos um pouco mais sobre a organização das orações. As crianças comentaram que para saber se a oração está adequada foi necessário ler as frases e ver se os elementos estavam concordando e se o grupo do nome estava combinando com o grupo do verbo. Apontaram também:

Figura 56: Explicação dos alunos sobre a atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Durante a exposição, as crianças foram terminando de preencher o protocolo de observações. Ao observar os registros nos protocolos, é possível verificar o quanto as crianças demonstram preocupação em registrar todas as etapas das atividades e as conclusões. Os protocolos cumpriram a função que desejávamos: auxiliar na sistematização das aprendizagens das crianças e das atividades que as favoreceram.

Figura 55: Protocolo de observação número 3

Protocolo de observação número 3º

Título da pesquisa: Grupo da mãe e Grupo da irmã.
 Pesquisadores envolvidos: _____
 Data: 12/11/16 Hora: 2ª período
 Materiais utilizados: Cartolina com frases em fitas.
 Objetivo: Observar as estratégias de produção e organização em dois grupos.

Conclusão do grupo (resultados parciais):
O nosso grupo separou as frases em grupos com frases que são para saber quem fez o exemplo: "é quase um código secreto de relacionamentos", nós do grupo saber quem é um código de relacionamentos. Já muitos "bravidos" do porque são os bravidos que não fazemos tal coisa. Nós temos as frases e pensamos em que grupo separávamos. Separamos todas as frases em 2 grupos, os que tem com sentido e os que não tem. Também montamos um código com as frases montadas.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que em todo o sentido da nossa pesquisa há letras na frase e combinadas.

RC PO 3.5

“Para saber o sentido da oração precisamos ler todas as frases e combiná-las.”

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 58: Protocolo de observação número 3

Protocolo de observação número 3

Título da pesquisa: <u>Grupo da nome e do verbo</u>	
Pesquisadores envolvidos: _____	
Data: <u>19/11/16</u>	Hora: <u>2 períodos 24</u>
Materiais utilizados: <u>folhas</u>	
Objetivo: <u>Observar as conjunções de polímeros em 2 grupos.</u>	
Conclusão do grupo (resultados parciais): <u>Os separaram com o grupo da nome e o grupo do verbo</u>	
Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que <u>todas as orações tem um verbo e toda a frase tem que ter concordância</u>	

“Todas as orações tem um verbo e toda a frase tem que ter concordância”.

RC PO 3.3

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 57: Protocolo de observação de número 3.

Protocolo de observação número 3

Título da pesquisa: Grupo de nome e grupo do verbo

Pesquisadores envolvidos: _____

Data: 18/11/2016 Hora: 14:44

Materiais utilizados: Exemplos com frases em duas

Objetivo: Observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos

Conclusão do grupo (resultados parciais):
Nós dividimos as frases em dois grupos: o Grupo de nome e o grupo dos verbos. O grupo de 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 de nome, e uma frase do grupo do verbo.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que para uma frase completa precisa ter concordância entre o grupo de nome e o grupo do verbo.

RC PO 3.6

“Nós dividimos as frases em dois grupos: o grupo do nome e o grupo dos verbos. 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 frase do grupo do verbo”

As crianças incorporam em suas discussões, como forma de expressar suas ideias, os conhecimentos linguísticos que estão sendo desenvolvidos, como os termos “oração”, “grupo do nome” e “grupo do verbo”. Para Camps (1988), a nomenclatura gramatical é necessária para se falar dos fatos da língua, mas o estudo de gramática não pode ficar delimitado somente por esse conhecimento.

A nomenclatura, nas atividades propostas, auxilia a expressar e a organizar as observações que as crianças fazem, demonstrando a reflexão que as crianças fazem. Uma vez que a gramática não corresponde somente as estruturas linguísticas, mas também as reflexões que se faz diante delas (CAMPS, 1988).

Outro aspecto de destaque nesse eixo do trabalho com a língua é a importância da interação do grupo, na troca e construção de conhecimentos, entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes.

Antes de realizar qualquer registro nos protocolos, as crianças discutem, e muito, sobre o que irão escrever. Dessa forma a aula é compreendida como um espaço de reflexão e compartilhamento de experiência sobre a língua.

3.3.1.11 Aula 10: atividade de manipulação

ATIVIDADE 1: REDUÇÃO E AMPLIAÇÃO DE ORAÇÕES

Iniciei a aula, como de costume, retomando o que já aprendemos nas aulas anteriores.

Professora: Semana passada nós chegamos a algumas conclusões importantes sobre oração. Além de entender que a oração ela tinha um significado completo, o que mais que na última aula de Língua Portuguesa a gente descobriu sobre oração? O que que a gente entendeu sobre oração? O que mais a gente soube sobre oração?

((Algumas crianças levantam a mão))

Professora: VA.

VA: Que uma oração ela é dividida em dois grupos: o grupo do verbo e o grupo do nome.

Professora: Que uma oração ela é dividida em dois grupos: o grupo do verbo e o grupo do nome. Perfeito! **GM.**

GM: Além dos dois grupos também tem o... Como que é o nome?

Professora: Fala que a gente te ajuda.

GM: Tem o grupo do verbo e o grupo do nome... Ai desculpa, eu erre!

AC: Que se tirar o núcleo da oração eu fico sem sentido.

Crianças: ÁÁÁÁÁ! ((indicando desapontamento, pois a colega falou o que elas pretendiam falar))

Professora: GM.

GM: Que as palavras têm que combinar para formar uma oração.

Professora: Que as palavras combinam entre si para formar a oração.

[...]

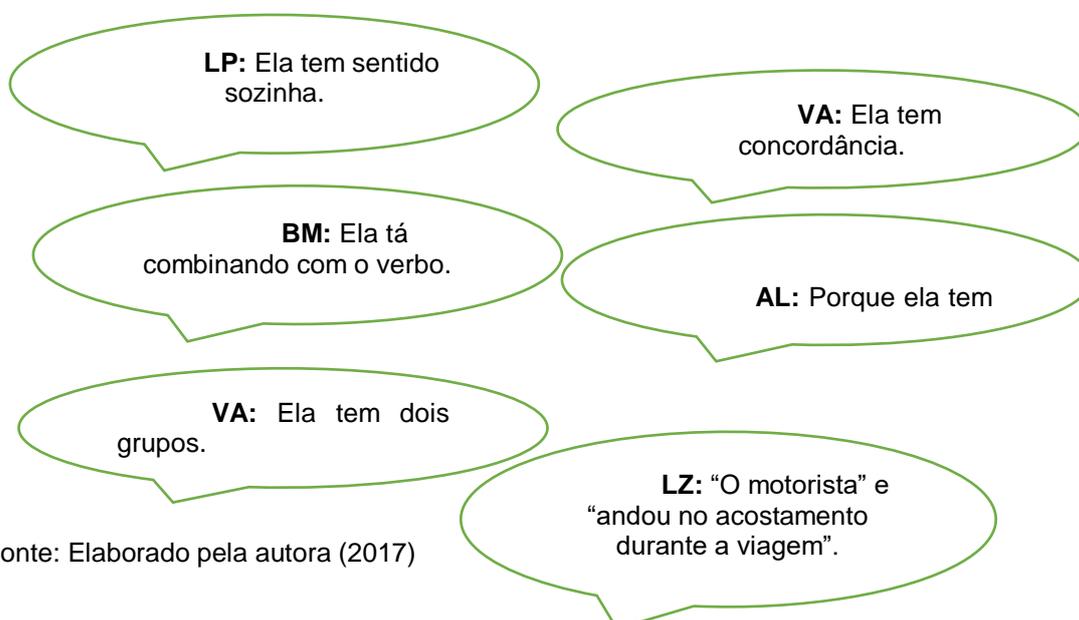
VP: Que a oração precisa ter verbo.

[...]

VC: Precisa ter concordância.

Expliquei que iríamos conhecer mais sobre orações através de uma atividade em duplas. Expus aos estudantes que eu iria mostrar algumas frases para que pensássemos juntos sobre a organização das orações. Pedi à ajudante do dia que lesse a frase na lousa, a primeira que iríamos discutir: “o motorista andou no acostamento durante a viagem”. Perguntei se essa frase era uma oração, as crianças disseram que sim e justificaram a escolha:

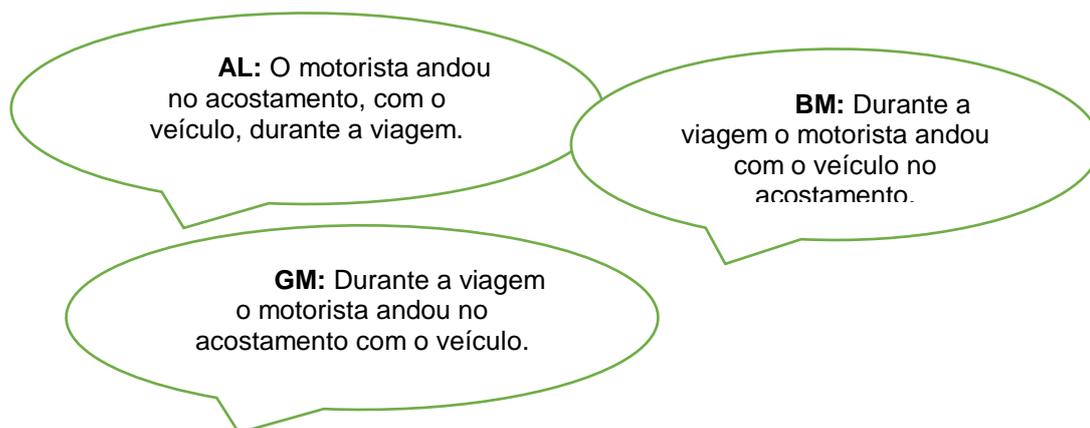
Figura 60: Justificativa dos alunos pelas escolhas das frases



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Pedi às crianças que registrassem, no caderno, a frase exatamente como estava exposta na lousa. Depois, propus às crianças que pensassem em novas formas de estruturar a oração, deslocando palavras, mas sem omitir ou acrescentar nenhum termo. As crianças ficaram animadas com a proposta e começaram rapidamente a dar sugestões de estruturação.

Figura 61: Estruturação das frases pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

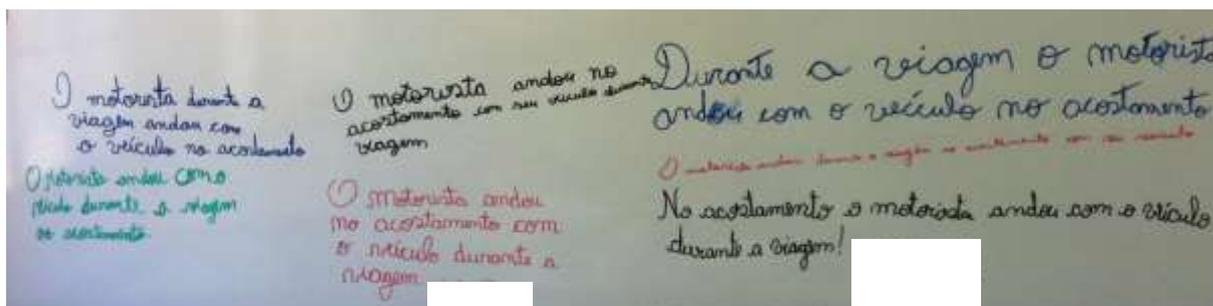
Pedi que as crianças trabalhassem em duplas e, assim como nos exemplos dados pelos colegas, encontrassem novas formas de estruturar a oração. Após aproximadamente 5 minutos, as crianças compartilharam as possibilidades com a turma e as registraram na lousa.

Figura 62: Trabalho em dupla dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 63: Registro na lousa pelos alunos do trabalho em duplas.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Todas as frases foram validadas pelas crianças, ou seja, discutimos se elas realmente mantinham as palavras da frase original. Encontramos uma frase em que havia sido utilizado “o seu” veículo, termo que não aparecia na oração original e duas estruturas iguais.

Após essa validação, pedi às crianças que observassem as diferentes configurações das orações e tentassem descobrir quais eram os grupos de palavras que, apesar da estruturação das frases, se mantiveram juntos. As crianças localizaram: “durante a viagem” (CR), “no acostamento” (VA), “o motorista” (EW), “com o veículo” (BM).

Circulei em todas as frases, conforme as crianças iam dizendo, todos os grupos que não se separaram. As crianças fizeram o registro individual no caderno.

Figura 64: Momento de registrar as atividades no caderno.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Depois, conversamos sobre os grupos de palavras e observamos que alguns desses grupos acrescentam atributos ao verbo, dando mais sentidos à oração, pois indicam o tempo e o lugar em que a ação aconteceu, por exemplo.

Mostrei outra frase na lousa: “O conhecido papagaio brasileiro, Zé Carioca, com seu jeito típico de malandro, encontrava solução para tudo”. As crianças seguem a atividade como a anterior. Depois registraram no quadro as possibilidades encontradas.

Explico às crianças que na próxima atividade iremos observar mais sobre esses grupos que auxiliam a compor o sentido da oração. Os estudantes se reorganizaram em grupos, unindo as duplas por proximidade.

ATIVIDADE DE MANIPULAÇÃO - ATIVIDADE 2: AMPLIAÇÃO E REDUÇÃO DAS ORAÇÕES

Cada grupo recebeu um protocolo e seis envelopes numerados. As crianças preencheram o protocolo, como de costume.

Figura 65: Protocolo de observação 4

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 4º ano do Ensino Fundamental/2016	
Protocolo de observação número <u>4</u>	
Titulo da pesquisa:	<u>Redução e ampliação de oração</u>
Pesquisadores envolvidos:	
Data:	<u>05/11/16</u>
Hora:	<u>7ª período e 8ª</u>
Materiais utilizados:	<u>Envelopes com grupos de palavras</u>
Objetivo:	<u>Concentrar os grupos de palavras que dão sentenciais para compor a oração e analisar de ampliação e redução oração.</u>

RC PO 4.4

Fonte; Elaborado pela autora (2017)

Abriram os envelopes, seguindo a ordem numérica. Em cada envelope havia grupos de palavras diferentes.

Envelope 1 - Grupos de palavras:

Os alunos / estudaram / sobre o jeitinho brasileiro / na aula / de português

Envelope 2 - Grupos de palavras:

A corrupção/ em nosso país/ envolve / prejuízo / financeiro/ a muitas pessoas/ praticamente/ todos os dias

Envelope 3 - Grupos de palavras:

O esperto / Pedro Malasartes / fazia / muitas apostas / todos os dias / por onde passava

Envelope 4 - Grupos de palavras: para levar vantagem / um motorista /

jovem / estaciona/ o carro/ todos os dias/ na praça de sua cidade / em lugar proibido

Envelope 5 - Grupos de palavras:

Vários alunos/ durante a prova / de língua portuguesa / passaram / cola / para os colegas / nesta segunda feira

Envelope 6 - Grupos de palavras:

O conhecido/ Pedro Malasartes/ com seu jeito típico de malandro/ e com muita esperteza /sempre / encontrava/ solução para tudo

Solicitei que os estudantes formassem, com os grupos de palavras de cada envelope, uma oração. Após essa estruturação, as crianças leram as frases e, ao comparar com as orações formadas pelos outros colegas, perceberam que apesar dos grupos de palavras serem os mesmos, as orações poderiam variar na estruturação.

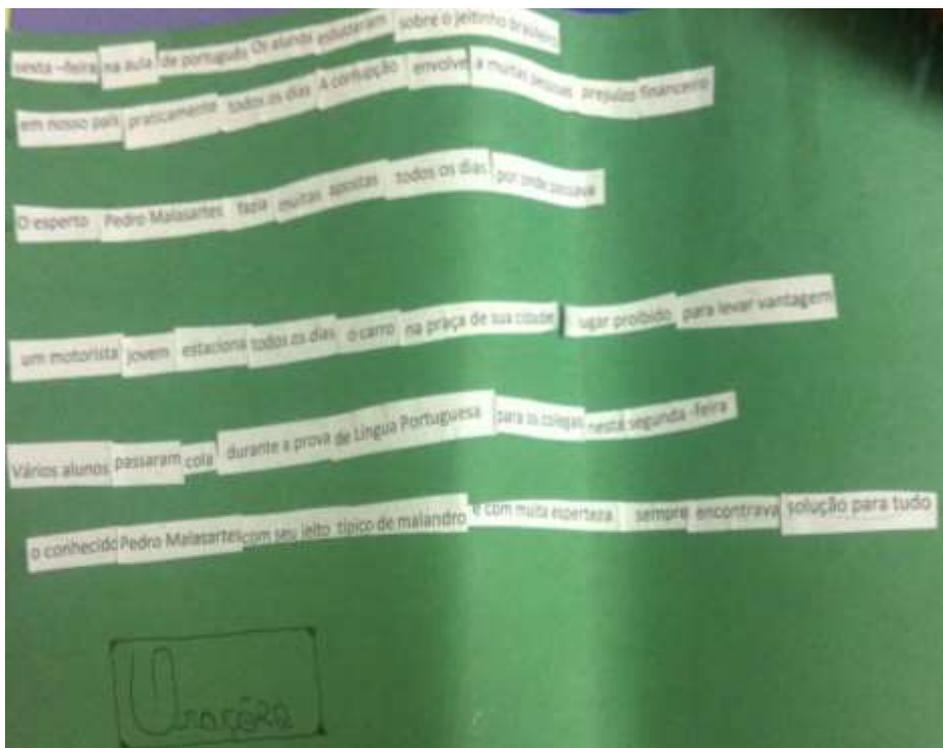
Algumas crianças registraram as orações formadas no protocolo e outras em folhas de cartolina colorida.

Figura 66: Registro das orações no protocolo

1- Os alunos estudaram na aula de português sobre o jetinho brasileiro nesta-feira.
 2- A corrupção praticamente envolve prejuízo financeiro em nossa país todos os dias, a muitas pessoas.
 3- O esperto Pedro Malasartes todos os dias por onde passava fazia muitas apostas.
 4- Um motorista estaciona o carro em lugares proibidos na praça de sua cidade para levar vantagem.
 5- Vários alunos passaram cola durante a prova de Língua Portuguesa para os colegas nesta segunda-feira.
 6- O conhecido Pedro Malasartes com seu jeito típico de malandro e com muita esperteza sempre encontrava solução para tudo.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 66: Registro das orações no protocolo



Fonte: Elaborado pela autora

RC PO 4.4.1

ATIVIDADE DE MANIPULAÇÃO DA LÍNGUA - ATIVIDADE 3: REDUÇÃO DE ORAÇÕES (GRUPOS ESSENCIAIS)

Os estudantes observaram novamente as orações formadas e solicitei que eles deveriam retirar das orações os grupos de palavras que não comprometessem o sentido mais elementar da oração, deixando-lhe com o mínimo possível de elementos.

Após a separação, os estudantes encaixaram em uma tabela os grupos de palavras retirados das frases, observando a função que essas palavras exerciam: designação de tempo, lugar, modo ou característica.

Figura 68: Grupos de palavras separados por funções.

Linguagem, Código e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental

Tempo	Lugar	Modo	Característica
① dentro da sala	na aula		de português
② todos os dias	em nossa país	praticamente	financeiro
③ dentro do dia	por onde passaram		o aspecto...
④ dentro do dia	na praça da cidade		governo
⑤			
⑥			o conteúdo

RC PO 4.2.2

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 69: Grupos de palavras separados por funções nas frases.

Linguagem, Códigos e nas 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
			financeiro
todos os dias	em nosso país	praticamente	com seu jeito típico de malandro
		muitas	

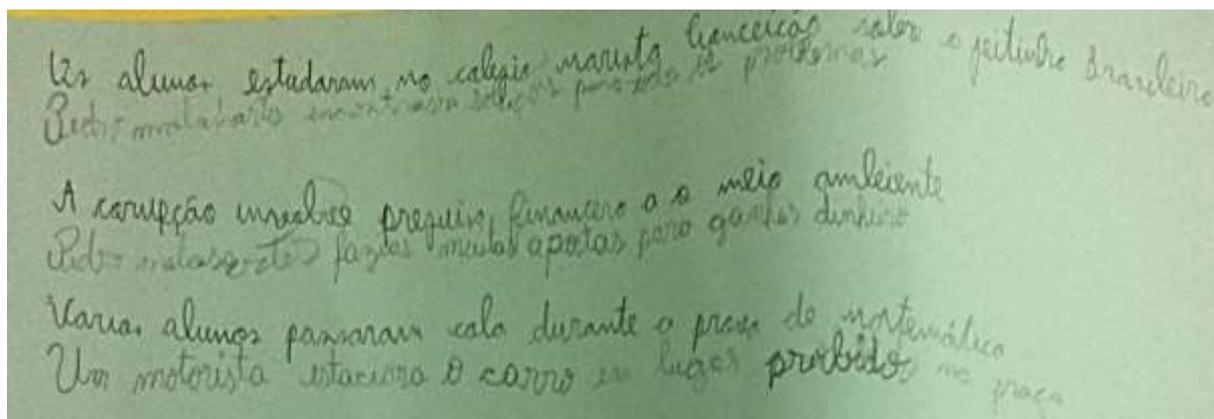
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

ATIVIDADE DE MANIPULAÇÃO DA LÍNGUA

ATIVIDADE 4: AMPLIAÇÃO DE ORAÇÕES

Após a conclusão da atividade anterior, as crianças foram desafiadas a formar novas orações, utilizando-se de novos complementos. Solicitei que as crianças observassem as orações e os grupos de palavras que foram retirados e que no lugar deles incluíssem outros, de acordo com a escolha do grupo de trabalho.

Figura 70: Formação de novas orações



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

RC PO 4.1.3

Encerramos aqui a segunda fase da SDG e iniciamos a sua última fase, na qual a criança relacionaram e sistematizaram os conhecimentos construídos na forma de um produto final.

Observar, analisar e manipular a língua são atividades que não visam orientar os alunos para a aceitação de um determinado conhecimento linguístico, mas sim estimular a capacidade de reflexão para que sejam capazes de elaborar seus próprios conhecimentos sobre a língua que utilizam.

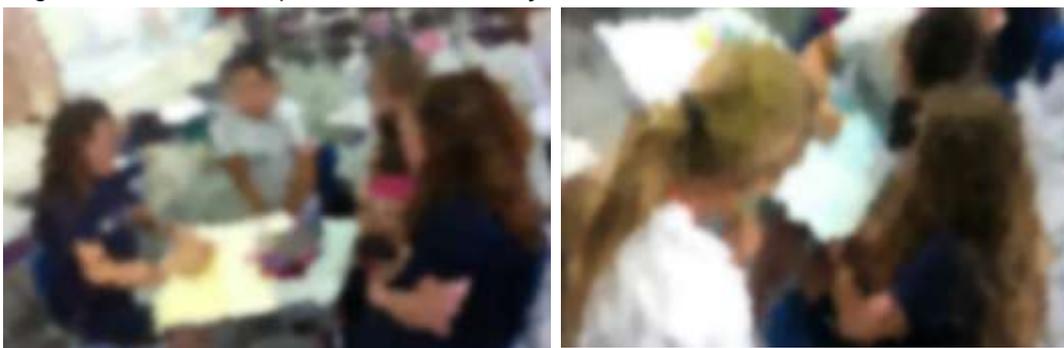
4.3.1.12 Aula 11: elaboração de informe sobre oração

No início da aula, pedi às crianças que formassem grupos para elaborar um informe, ou seja, um cartaz no qual elas organizassem as aprendizagens que fizemos sobre oração, ao longo das últimas aulas. Combinamos que todos os grupos iriam trabalhar desenvolver a atividade em folhas tamanho A3 por conta do espaço disponível para o registro ser maior. A atividade foi realizada de forma livre, mas estimulada pelo comando que as chamava a registrar aquilo que elas considerassem mais interessante em relação ao que aprenderam, de forma que esse registro pudesse ser lido e compreendido por outras pessoas.

As crianças realizaram consultas nos registros no caderno e no Mural de Aprendizagens para realizar a atividade.

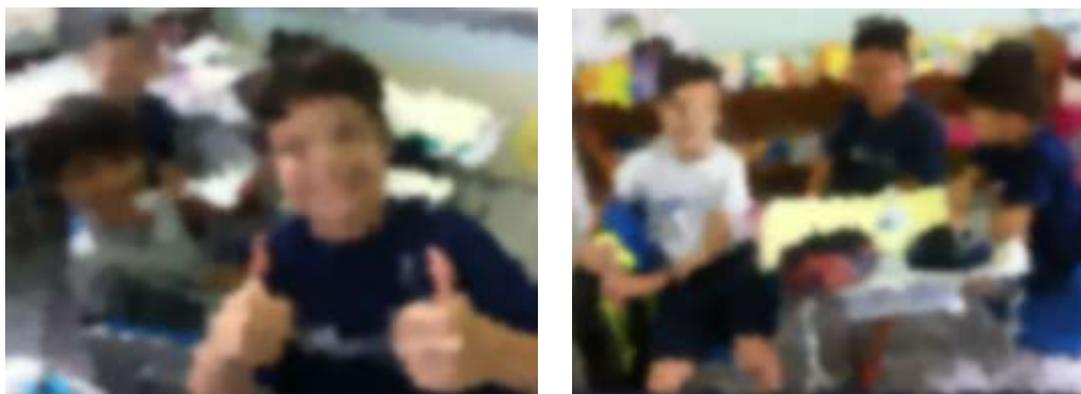
Após a conclusão dos informes, as crianças apresentaram as suas produções para a turma.

Figura 71: Alunos compartilhando a finalização da tarefa



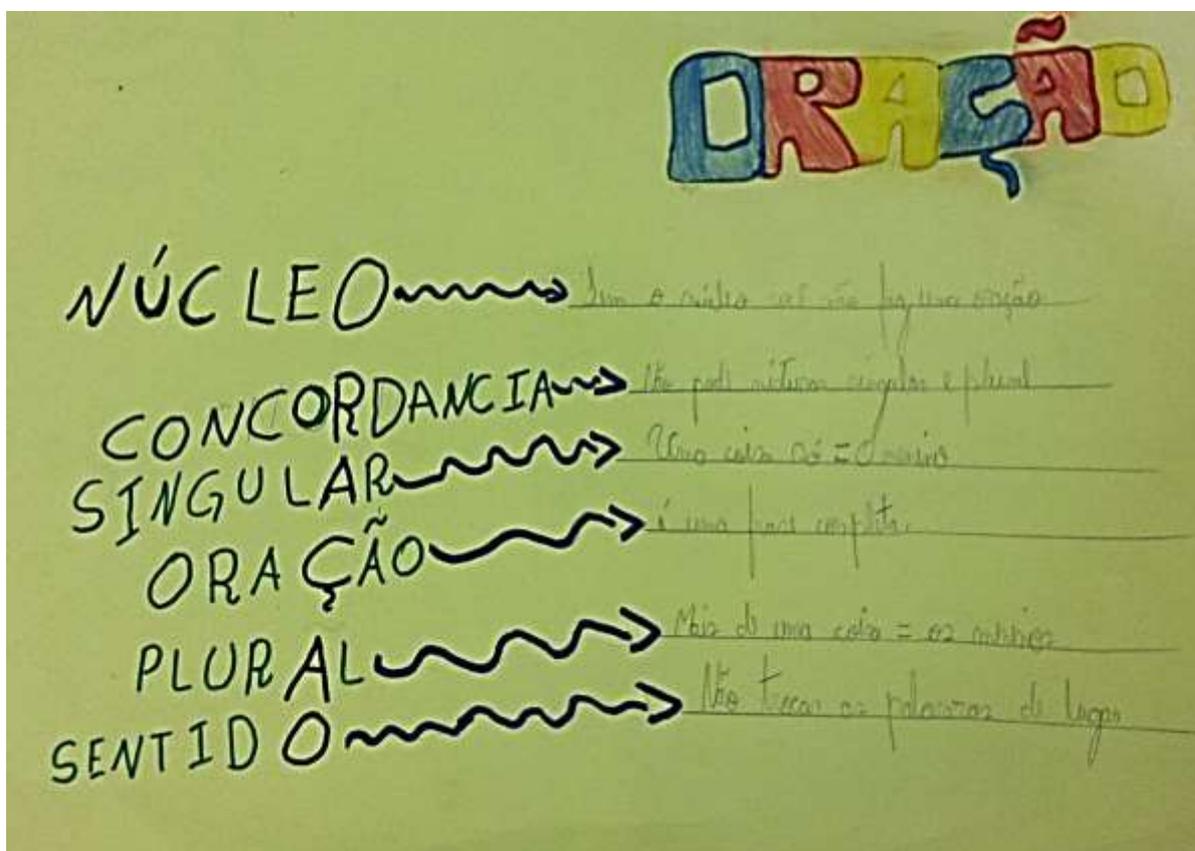
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Figura 72: Alunos compartilhando a finalização da tarefas.



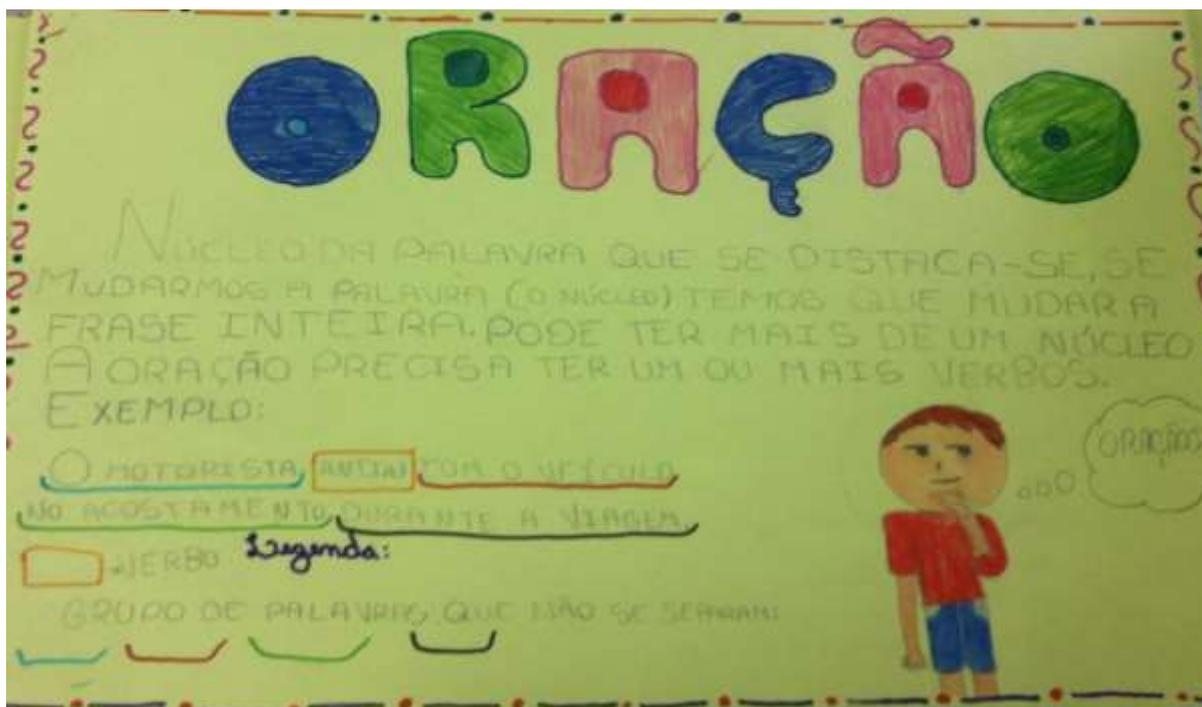
Elaborado pela autora (2017)

Figura 73 Atividade compartilhada para a finalização da tarefa



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 74: Atividade compartilhada para a finalização da tarefa



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

4.3.1.13 Aula 12: Reescrita do artigo de opinião

Na última aula da SDG, as crianças assistiram aos vídeos gravados com as entrevistas realizadas. Depois discutimos sobre as opiniões expressas nas entrevistas. As crianças retomaram o artigo de opinião que haviam escrito e observaram se havia necessidade de fazer alguma modificação. Depois dessa retomada, os estudantes leram os textos para a turma e fizeram uma discussão sobre as ideias principais apontadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na introdução, esta dissertação surgiu de uma inquietação pessoal, oriunda das discussões realizadas durante a participação no GEPALFA, sobre o ensino de gramática nos anos iniciais. Dessas, destaca-se o seguinte questionamento: como o estudo da gramática pode auxiliar o estudante a refletir sobre o próprio uso da língua?

Em nossa revisão bibliográfica sobre o tema, observamos trabalhos que demonstravam, em suas redações, um desejo de mudança no ensino da língua, no que diz respeito ao ensino baseado na memorização de regras e na escuta passiva dos estudantes. Em contrapartida, constatamos poucos trabalhos que desenvolviam propostas de ensino de gramática, com uma metodologia diferenciada, para os anos iniciais. De modo geral, as publicações identificadas de Mestrado e Doutorado analisavam o currículo do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, o material didático adotado ou a prática dos professores em sala de aula. Em consonância com nossa constatação, Dörr (2017) também integrante do GEPALFA, apontou em sua dissertação conclusões semelhantes à nossa, referentes aos trabalhos acadêmicos relacionados ao ensino de gramática, dentre elas: enfocam críticas ao ensino tradicional de gramática no que tange à memorização; apresentam os aspectos negativos do trabalho do professor sobre gramática em sala de aula; debatem sobre materiais didáticos e currículo do ensino de Língua Portuguesa; apontam uma necessidade na formação profissional dos professores de um currículo que contemple novas possibilidades do trabalho com a língua, para além das práticas tradicionais já vivenciadas por eles.

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa com vistas a problematizar o ensino e, ao mesmo tempo, encontrar meios de propor aulas de gramática como uma prática produtiva para os estudantes. Nosso foco não foi avaliar o trabalho pedagógico dos professores, de forma geral, no que diz respeito ao trabalho com a língua, mas buscar mecanismos para desenvolver um trabalho significativo com o grupo de crianças escolhido.

Dialogamos principalmente com Anna Camps (1988, 2000, 2006a), Felipe Zayas (2006b), Carlos Travaglia (1997, 2009, 2013), Irlandé Antunes (2007), Mário Perini (1999, 2009, 2010), Maria Helena de Moura Neves (2002, 2009) e Sírio Possenti (1996), buscando compreender quais são as discussões atuais e suas contribuições

para o Ensino Fundamental sobre o ensino de Língua Portuguesa, gramática e reflexão linguística. Buscamos, nessas interlocuções, sobretudo, ressaltar a importância de uma prática relevante para o ensino da língua.

A partir desse aprofundamento inicial, era nosso desafio elaborar uma proposta didática que contemplasse a reflexão sobre a Língua Portuguesa. Optamos por organizar uma forma de estruturação do ensino baseada na proposta de Anna Camps e do GREAL: a Sequência Didática para aprender Gramática (SDG). Diante disso, aprofundamos o nosso questionamento inicial: seria a SDG uma forma de organização didática que permitiria tratar a gramática da Língua Portuguesa como objeto de ensino e de investigação, manipulação, análise, nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E, de forma mais específica: que elementos são necessários a uma forma de organização didática que permita tratar a gramática da Língua Portuguesa como objeto de ensino, passível de investigação, manipulação, análise e sistematização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Com esse interesse, nosso trabalho colocou-se de forma a apresentar uma possibilidade metodológica para o ensino de gramática nos anos iniciais, para além da avaliação do que tem sido feito como ensino de gramática, de acordo com o que pontuamos anteriormente. Destacamos que existem outras propostas para o ensino de língua, mas a SDG é uma modalidade de organização didática com a qual, no grupo de estudos (GEPALFA), desenvolvemos certa proximidade.

Para o desenvolvimento da proposta, além da parceria realizada com a doutoranda Rosângela Dias, foi necessário aprofundar os estudos na SDG proposta pelo GREAL, grupo de estudos vinculado ao departamento de Didática da Língua da Universidade Autônoma de Barcelona, do qual a Anna Camps Mundó é integrante.

A SDG foi a proposta pedagógica adotada nesse trabalho, pois, é uma prática já validada pelo grupo de pesquisas GEPALFA como uma forma de organização da prática de trabalho com a língua, que possibilita a reflexão e, portanto, a construção de conhecimentos linguísticos.

A organização da SDG, conforme o GREAL, pode ser descrita de forma resumida, em três fases: apresentação/elaboração e delimitação da proposta de trabalho, com as crianças; realização das atividades que permitam o desenvolvimento e a reflexão de um ou mais aspectos da língua elencados na proposta; elaboração de um informe que apresente as conclusões que as crianças elaboraram no decorrer da

proposta.

Após o estudo sobre a proposta e a estruturação prévia das atividades que iriam compô-la, iniciamos a negociação com a escola na qual seria desenvolvida. A escola demonstrou-se bastante acolhedora com a proposta.

O trabalho de campo foi desenvolvido com uma turma de 4^o ano, da rede privada de Passo Fundo, composta por 31 estudantes. A atividade foi implantada depois da ciência da direção, o aval dos responsáveis pelas crianças e a aceitação desses estudantes. O trabalho foi realizado em parceria com a doutoranda Rosângela Hanel Dias, como forma de qualificar a proposta desenvolvida, uma vez que se trata de uma profissional com formação em Letras e possui ampla experiência em sala de aula. A pesquisa também constituiu uma pesquisa-ação, pois a professora pesquisadora é também professora da turma na qual a proposta foi desenvolvida.

Durante o trabalho foram necessárias algumas adaptações metodológicas para o bom andamento das atividades, como, por exemplo, o desenvolvimento de algumas atividades anteriores a primeira fase, denominada “apresentação da proposta”, como meio de obter maior interação das crianças com as rotinas que seriam desenvolvidas.

No desenvolvimento da SDG, foi possível perceber a validade da prática realizada. Observando as falas e os registros das crianças, ao longo do trabalho, compreendemos que elas construíram um espaço de discussão e elaboração de ideias nas aulas de Língua portuguesa. Assim, ocorreu constante interação dos estudantes tanto nos grupos de trabalho quanto com a professora, reafirmando que a aula de Língua portuguesa deve ser um espaço de reflexão e compartilhamento sobre a língua (CAMPS, 1988).

Como ponto de partida para a discussão, focamos no conhecido comportamento como o “jeitinho brasileiro”, por meio da utilização dos contos de artimanha. Constatamos que as crianças já conheciam contos desse gênero, bem como o personagem Malasartes. No entanto, foi interessante perceber que não haviam ainda relacionado as atitudes do personagem às atitudes cotidianas das pessoas. Ao longo das atividades e no maior contato com os artigos de opinião, as crianças passaram a perceber de que modo o “jeitinho brasileiro” está presente e é caracterizado em nossa sociedade. De posse disso, começaram a elaborar críticas em relação a essas atitudes. Os artigos de opinião foram escolhidos por serem textos que já circulam cotidianamente entre os estudantes. As crianças relacionaram

rapidamente os artigos de opinião com o gênero “resenha”, que já haviam estudado em aula, por conta de algumas semelhanças entre os gêneros: a emissão da opinião.

Ao lerem os artigos, os estudantes se depararam com algumas informações novas ou termos desconhecidos, que foram compreendidos e incorporados aos textos/discussões da turma. É possível observar muitos trechos dos textos incorporados às falas/produções das crianças: por exemplo, a palavra “burlar”, significando “quebrar regras”, passa a ser utilizada pelas crianças nas discussões em aula. Na última produção sobre a temática, ela aparece em cinco dos 29 textos, como: “O Jeitinho Brasileiro é um jeitinho especial do brasileiro para burlar o sistema” (RI AOS 20).

Após a leitura dos artigos de opinião, as crianças produziram seus próprios artigos, pois a leitura e discussão dos textos auxiliaram as crianças a compor as suas produções. No texto “RI AOS 4”, a estudante aponta: “Eu achava que o jeitinho não podia ser bom em nenhuma situação, mas estudando e vendo a opinião dos outros descobri que ele tem aspectos positivos e negativos [...]”; ou no texto RI AOS 9, “Eu achava que o jeitinho brasileiro era legal, mas agora que eu sei que ele é ruim [...]”.

Já no início da SDG, a turma demonstrou empolgação com a proposta; percebemos que delinear os objetivos com o auxílio das crianças tornou as atividades a serem desenvolvidas mais satisfatórias para o grupo. Justamente por conta do envolvimento das crianças, a elaboração dos objetivos do trabalho deve ser realizada em conjunto com elas, de acordo com a SDG.

No decorrer da pesquisa, observamos a importância da interação entre as crianças propiciadas pela organização didática da aula em decorrência da SDG. Observando os “protocolos de observação”, preenchidos pelos estudantes para registrar suas conclusões durante e após as atividades, notamos que houve uma grande interação dos grupos com as atividades, uma vez que os registros são detalhados e há tentativas de elaborar conceitos. Isso também é percebido nas discussões da turma – as crianças buscaram explicitar os conhecimentos construídos com satisfação.

Um fator interessante, com esse grupo em especial, é que as participações das crianças também são suscitadas pelas falas dos colegas, ou seja, em muitos momentos não é a professora que conduz o diálogo e sim os próprios estudantes. Isso é percebido quando as crianças, ao explicitarem sua opinião, recompõem a fala de

um colega e somente depois acrescentam a sua ideia (por exemplo, “VC: Prô, só complementando isso que o GB falou, se a turma souber o que é o jeitinho a gente pode mudar e ensinar em outras turmas também” – aula 4).

Outro instrumento utilizado durante a SDG e que trouxe um resultado interessante do ponto de vista da pesquisa foi o “Mural das Aprendizagens”. Esse instrumento, com auxílio da professora, foi utilizado como espaço de retomada e sistematização dos conhecimentos construídos; a cada nova atividade, as crianças pediam para registrar as suas ideias nas fichas para depois as adicionar ao mural. Em muitas situações, quando precisavam preencher os protocolos, as crianças se dirigiam até o Mural para encontrar auxílio na tarefa.

Ao finalizar a SDG, como combinado com as crianças na primeira fase da proposta, foi elaborado um informe sobre oração, como forma de explicitar os conhecimentos construídos. As crianças reconheceram a atividade como um desafio e demonstraram diferentes formas de expor o que aprenderam.

Fica evidente, observando os protocolos e o Mural das Aprendizagens, que, durante as atividades, as crianças (re)elaboraram seus conceitos em vários momentos. Dessa forma, é certo que ocorreram vários momentos de construção da aprendizagem. Esses instrumentos demonstraram a importância do registro escrito para a sistematização dos conhecimentos pelas crianças.

Gostaríamos de destacar que restou evidente, com essa atividade, que os estudantes do 4º ano se envolveram nas discussões e elaborações sobre conceitos gramaticais, associando conhecimentos prévios e indagando sobre seu funcionamento em situações concretas. O desenvolvimento da SDG nos permitiu observar que os estudantes do 4º ano já sabem muito sobre a gramática da língua e, através de atividades estruturadas para esse fim, são capazes de ampliar e explicitar seus conhecimentos.

A importância do planejamento estruturado das atividades com a língua é um aspecto importante para o ensino de gramática, mesmo ainda em anos iniciais do ensino fundamental. As atividades foram sempre realizadas em grupos grandes, duplas ou trios, como forma de favorecer a troca de conhecimentos entre as crianças, já que a interação é um dos princípios do desenvolvimento da SDG. As propostas apresentadas às crianças também exigiram a construção coletiva dos conhecimentos.

Observar, analisar e manipular a língua são propostas de atividades que

buscam estimular a capacidade de reflexão (CAMPS, 2006). Desse modo, inicialmente, as crianças observaram a língua em atividade que permitiram um maior contato com os elementos linguísticos a serem desenvolvidos e elaboraram suas próprias conclusões; depois analisaram como esses conhecimentos observados são estruturados nas situações propostas; e, por último, manipularam os conhecimentos construídos e verificaram sua validade em outras situações.

Por isso, finalizamos destacando que o estudo sobre a gramática nos anos iniciais é um campo muito promissor, pois as crianças apresentam interesse sobre a estruturação da nossa língua e, sobre isso, têm muito a dizer. Os estudantes precisam ter esse interesse despertado. Os professores, por sua vez, podem conduzir tais estratégias de estudos em suas salas de aula e, sempre que for possível, torná-las públicas. Pois, como salientamos, as pesquisas de mestrados e doutorados sobre o uso de SDG ainda pouco mostram sobre atividades realizadas, de modo detalhado, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Compreendemos, também, que essa é uma proposta que apresenta fragilidades, como o tempo extenso necessário ao seu desenvolvimento em sala de aula.

Nesse viés, concluímos que esta dissertação contribui para a discussão sobre o ensino de gramática, visto que nos preocupamos em detalhar toda a atividade e apresentar, nos apêndices, os desenvolvimentos realizados pelos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. O interesse em detalhar a apresentação dos materiais elaborados pelas crianças deve-se também ao fato de que, nos levantamentos mencionados anteriormente, não foram encontrados muitos registros como esses. Dessa forma, julgamos necessário que outros professores possam ter acesso a esses materiais e, assim, os disponibilizamos. No entanto, dada a extensão das atividades realizadas com esses estudantes, os materiais aqui apresentados representam uma seleção do que foi produzido.

Por isso, quando referimos que as crianças têm muito a dizer, não o fazemos de modo metafórico – isso é um fato comprovável. Assim, apresentamos essas atividades e manifestamos o contentamento de perceber o quanto esses estudantes tiveram bom ânimo para delas participarem. A pesquisa sobre SDG tornou a turma receptiva ao estudo de gramática, como é possível perceber ao analisar as produções, aqui disponíveis, que com tanto esmero eles realizaram.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Elisângela Leal da Silva. **O discurso do professor de língua portuguesa frente a ideologias conflituosas de gramáticos e linguistas**. 2014. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- APOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011
- ARAÚJO, Cláudio Roberto. **Análise das atividades gramaticais propostas para o 6º ano do ensino fundamental no material didático da secretaria de educação do estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. 2015.
- ARAÚJO, Leydiane. **O dicionário escolar como ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia. 2016.
- AZEVEDO, Josilete Alves de Moreira. **Ensino de língua portuguesa**: da formação do professor à sala de aula. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: parábola, 2011.
- BARBOSA, Gisele. **O lugar da gramática no ensino de gêneros textuais**: o modelo didático aponta caminho. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- BARBOSA, Kédma Keila Gonçalves. **Estudo da relação entre a sociolinguística e a sala de aula**: um embate no ensino da língua materna. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2014.
- BARRETO, Francielho Alves. **O tratamento do grau dos substantivos e adjetivos em livros didáticos do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2013.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p.39-49
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; Reinaldo, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: 1997.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar português. In.: **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>

BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina curricular Português**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, 2011 Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>

CABRAL, Elane. **Do gaveteiro à análise linguística**: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2015.

CAMARGO, Mariele. **A complexificação de conhecimentos de crianças na educação infantil**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo.

CAMPS, Anna. **Lá gramática a l'escola básica**. Barcelona: 1988.

_____. Seqüências didáticas per aprender gramática (SDG). In: CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe. (coords). **Seqüências didáticas per aprendre gramática**. Barcelona: Graó, 2006a. p.31-36

_____. **Lénsenyament de la gramàtica**. Col. Lecció Articles. Barcelona: Graó, 2000.

_____. Secuencias didáticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó, 2003.

CAMPS, Anna; FONTICH, Xavier. La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom en el català oral. In: CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe. (coords). **Seqüências didáticas per aprendre gramática**. Barcelona: Graó, 2006c p.97-107

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de. **Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental**: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português. 2013. Tese (Doutorado em letras) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2013.

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração**: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2015.

DESGAGNÉ, Serge. Tradução de Adir Luiz Ferreira, Margarete Vale Sousa. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em 15 nov. 2017.

DICKEL, Adriana et al. **Práticas pedagógicas em Língua Portuguesa e Literatura: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

DÖR, Juliane. **Ensino de gramática nos anos iniciais: o que dizem as pesquisas acadêmicas?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

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, 2014.

DUARTE, Milcinele da Conceição. **Uma proposta de sequência didática funcionalista**. 2014. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. 2015.

DUTRA, Camilla Maria Martins. **Reflexões sobre a análise linguística em um grupo de escolas de campina grande**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2015.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONTES, Pedro Marcelo. **Percursos históricos do ensino da língua portuguesa no Brasil: vestígios em concepções docentes atuais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. 2015.

FRANCHI, Carlos. NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Vanderley. **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIACOMIN, Letícia Melo. **Conhecimentos gramaticais na escola: regras de um ensino sem regras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

GIL, Maitê Moraes. **Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012

_____. **Uma viagem, diferentes bagagens: práticas de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

GOMES, Sílvio Nazareno de Sousa. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará. 2016.

GONÇALVES, Letícia Aparecida de Araújo. **Concepções de linguagem: gramáticas de língua portuguesa e o ensino de língua materna.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. 2014.

GUIMARÃES, E. **A língua portuguesa no Brasil.** In: Ciência e Cultura. vol.57 nº.2. São Paulo Abril/Junho 2005. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf> Acesso em 14 jul 2018

IGNÁCIO, Alba Valéria Alves. **Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade.** 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

LEITE, João de Deus. **Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguísticos) – Universidade de Uberlândia. 2015.

MACEDO, Gabriela Mendonça de. **A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; CUNHA, Angélica, COSTA, Marcos. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2012. p.16-30.

MASCANHI, Izidoro. **Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental: aportes do interacionismo sociodiscursivo.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. 2013.

MEDEIROS, Dayena Gordonio de. **Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em Livros Didáticos de Ensino Médio.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. 2013.

MIRANDA, Sílvia Cristina. **A gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

NASCIMENTO, Kátia Gisele Turolo do. 2016. **Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e**

formativa como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas. 2016. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade de São Paulo. 2016.

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

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: contexto, 2009.

NÓBREGA, Andréia Araújo. **Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2012.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2004.

OLIVEIRA, Anthony da Silva. **Práticas de análise linguística com o auxílio de aplicativos do google: a virtualização do eu - autobiografia na era digital**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.

OLIVEIRA, Sílvia Aparecida Nogueira. **Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté. 2013.

PAOLETI, Ligia. **A construção da representação dos nomes: processos qualitativos e quantitativos na categorização dos substantivos concretos e abstratos**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. 2013.

PAULO, Mônica Azevedo. **Teoria, proposta e aplicação de uma sequência didática em Educação Linguística: trabalhando os conceitos de língua, gramáticas e normas linguísticas no nono ano do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2015.

PEREIRA, Uagne Coelho. **O Currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais na perspectiva das teorias linguísticas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Tocantins. 2015.

PERINI, Mário. **A gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática, 1999.

PIRES, Iris Vitória. **A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRATA, Luiz Alberto Cezar. **Ensino contextualizado de língua portuguesa “os padrões de beleza”**: sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. 2012.

SAMPAIO, Francisco de Oliveira. **Uma abordagem funcionalista para o ensino da transitividade verbal no ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. 2015.

SANTOS, Carolina Ximenes. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década**: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 2015.

SANTOS, Gislayne Marques Tambolin. **O livro didático como ferramenta de uma política de ensino de português**: um olhar sobre as veladas e desveladas perspectivas de gramática na recente política linguística brasileira. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina. 2015.

SANTOS, Leyrsos da Silva. **Gramática e ensino**: ampliando o desempenho linguístico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca de concordância verbal. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí. 2015.

SANTOS, Michelle Fragoso dos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**: uma proposta de aplicação da gramática de Marcos Bagno em uma turma de ensino fundamental de uma escola rural em Palmeirante – TO. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins. 2015.

SARTORI, Franciele. **Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação**: um estudo exploratório em turmas de pré-escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, L; RAMOS, J.; MARCHUI, D.; FILIPOUSKI, A. **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

GIL, Maitê. **Uma viagem, diferentes bagagens**: práticas de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

SOUZA, Rosângela Ferreira de Lima. **A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano**: uma investigação funcionalista. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. 2013.

SILVA, Fernando de Souza Pereira da. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo. 2017.

SILVA, Jorge Luis Lira da. **O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula**: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. 2015.

SILVA, Josiane Almeida da. **Um estudo sobre concepções de língua e práticas docentes frente as atividades de produção textual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. 2014.

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

SOUSA, Joildes Santos de. **Ensino de gramática no 9º ano do ensino fundamental**: uma interface com o gênero crônica. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Catarina. 2015.

TENÓRIO, Fabiana Júlia de Araújo. **Ensino de gramática e análise linguística**: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal da Paraíba. 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

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

VELOSO, Danielle Rodrigues Pereira. **Avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental**: em busca do espaço da análise linguística?. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2014.

VIEIRA, José. **Análise sociolinguística da aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa por crianças do 4º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.

WAMSER, Camila Arndt. **Atividade epilinguística em sala de aula**: as interpretações naturais feitas pelos alunos. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. 2013.

XAVIER, Alice Carla Marcelino. **Acusativo anafórico e normas do português na**

escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015.

ZAMPIERE, Paulo Roberto. **Produção escrita:** desafios da correção – (des)focar a gramática tradicional?. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2015.

ZAYAS, Felipe. Cap a uma pedagógica. In: CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe. (coords). **Seqüências didáticas per aprende gramática.** Barcelona: Graó, 2006b. p.17-28

APÊNDICE A: Quadro de dissertações e teses – pesquisa bibliografia

Título	Autor	Instituição	Programa	Ano
Tese: Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula	Josilete Alves Moreira de Azevedo	UFRN	Estudos da linguagem	2012
Dissertação: Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho	Maitê Moraes Gil	UFRGS	Letras	2012
Dissertação: Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano	Andréia Araújo Nóbrega	UFPB	Linguística	2012
Dissertação: Ensino contextualizado de língua portuguesa “os padrões de beleza” – sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental	Luiz Alberto Cezar Prata	UFS	Letras	2012
Dissertação: Análise sociolinguística da aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa por crianças do 4.º ano do ensino fundamental	José Vieira Júnior	UFES	Linguística	2012
Tese: Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português	Ângela Cristina Rodrigues de Castro	UERJ	Letras	2013
Tese: A construção da representação dos nomes: processos qualitativos e quantitativos na categorização dos substantivos concretos e abstratos.	Ligia Paoleti	UNESP	Linguística e Língua Portuguesa	2013
Dissertação: Conhecimentos gramaticais na escola: regras de um ensino sem regras	Letícia Melo Giacomin	UFSC	Linguística	2013
Dissertação: Análise de sequências didáticas de gêneros	Izidoro Mascanhi	UNESP	Linguística e Língua	2013

direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental: aportes do interacionismo sociodiscursivo.			Portuguesa	
Dissertação: O tratamento do grau dos substantivos e adjetivos em livros didáticos do ensino fundamental	Francielho Alves Barreto	UFPB	Linguística	2013
Dissertação: Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos	Camila Arndt Wamser	UNESP	Linguística e Língua Portuguesa	2013
Dissertação: Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa	Fabiana Julia de Araújo Tenório	UFPB	Educação Contemporânea	2013
Dissertação: A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano: uma investigação funcionalista	Rosangela Ferreira de Lima Souza	UERN	Letras	2013
Dissertação: Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em Livros Didáticos de Ensino Médio	Dayena Gorgonio de Medeiros	UFCG	Linguagem e ensino	2013
Dissertação: Apreciações docentes acerca das dificuldades no ensino e aprendizagem da gramática	Silvia Aparecida Nogueira de Oliveira	UNITAU	Linguística aplicada	2013
Tese: Avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: em busca do espaço da análise linguística?	Danielle Rodrigues Pereira Veloso	UFPB	Linguística	2014
Dissertação: Um estudo sobre concepções de língua e práticas docentes frente as atividades de produção textual	Josiane almeida da silva	UNICAP	Ciências da Linguagem	2014
Dissertação: Estudo da relação entre a sociolinguística e a sala de aula: um embate no ensino da	Kédma Keila Gonçalves Barbosa	UPM	Letras	2014

língua materna.				
Dissertação: A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero	Iris Vitoria Pires	UNISINOS	Linguística aplicada	2014
Dissertação: Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística	Alvaro Vinicius De Moraes Barbosa Duarte	UFPE	Educação	2014
Dissertação: O discurso do professor de língua portuguesa frente a ideologias conflituosas de gramáticos e linguistas	Elisangela Leal Da Silva Amaral	UEMS	Letras	2014
Dissertação: Concepções de linguagem: gramáticas de língua portuguesa e o ensino de língua materna'	Leticia Aparecida De Araújo Goncalves	UEL	Estudos da Linguagem	2014
Dissertação: A gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental	Silvia Cristina Miranda	PUC – SP	Língua Portuguesa	2014
Tese: Uma proposta de sequência didática funcionalista	Milcinele da Conceição Duarte	UFG	Letras e linguística	2015
Tese: Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade	Alba Valéria Alves Ignácio.	PUC - SP	Linguística aplicada e estudos da linguagem	2015
Tese: Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	Maria da conceição costa	USP	Educação	2015
Tese: Uma viagem, diferentes bagagens: práticas de reflexão linguística, formação de professores	Maitê Moraes Gil	UFRGS	Letras	2015

e linguística cognitiva				
Tese: Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa	Elane Cabral	UFBA	Educação	2015
Dissertação: Produção escrita: desafios da correção – (des)focar a gramática tradicional?	Paulo Roberto Zampiere	UFMS	Letras	2015
Dissertação: Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português	Carolina Ximenes Santos	UFMG	Estudos linguísticos	2015
Dissertação: Práticas de análise linguística com o auxílio de aplicativos do <i>google</i>: a virtualização do eu - autobiografia na era digital	Anthony da Silva Oliveira	UFJF	Letras	2015
Dissertação: O livro didático como ferramenta de uma política de ensino de português: um olhar sobre as veladas e desveladas perspectivas de gramática na recente política linguística brasileira.	Gislayne Marques Tombolin Santos	UEL	Letras	2015
Dissertação: Teoria, proposta e aplicação de uma sequência didática em Educação Linguística: trabalhando os conceitos de língua, gramáticas e normas linguísticas no nono ano do Ensino Fundamental	Mônica Azevedo Paulo	UERJ	LETRAS	2015
Dissertação: A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever	Gabriela Mendonça de Macedo	USP	PSICOLOGIA	2015
Dissertação: Uma abordagem funcionalista para o ensino da transitividade verbal no ensino fundamental	Francisco de Oliveira Sampaio	UFC	Linguística	2015
Dissertação: Análise das atividades gramaticais propostas para o 6º ano do ensino fundamental	Cláudio Roberto de Araújo	UNESP	Letras	2015

no material didático da secretaria de educação do estado de São Paulo				
Dissertação: Percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil: vestígios em concepções docentes atuais	Pedro Marcelo Fontes	UFS	Letras	2015
Dissertação: Acusativo anafórico e normas do português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática	Alice Carla Marcelino Xavier	UFRN	Letras	2015
Dissertação: Gramática e ensino: ampliando o desempenho linguístico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca de concordância verbal	Leyrson da Silva Santos	FUESPI	Letras	2015
Dissertação: Concepções de linguagem e prática docente: uma reflexão acerca do ensino de LP a partir do uso de sequências didáticas na EJA	Leicijane da Silva Barros	UFT	Letras	2015
Dissertação: Gramática pedagógica do português brasileiro: uma proposta de aplicação da gramática de Marcos Bagno em uma turma de ensino fundamental de uma escola rural em Palmeirante – TO	Michelle Fragoso dos Santos	UFT	Letras	2015
Dissertação: Ensino de gramática no 9º ano do ensino fundamental: uma interface com o gênero crônica	Joildes Santos de Sousa	UESC	Letras	2015
Dissertação: O lugar da gramática no ensino de gêneros textuais: o modelo didático aponta caminho'	Gisele de Oliveira Barbosa	UFJF	Letras	2015
Dissertação: O Currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais na perspectiva das teorias linguísticas	Uagne Coelho Pereira	UFT	Letras	2015
Dissertação: Reflexões sobre	Camilla Maria	UFPB	Linguística	2015

a análise linguística em um grupo de escolas de campina grande	Martins Dutra			
Dissertação: Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática	João de Deus Leite	UFU	Estudos linguísticos	2015
Tese: O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE)	Jorge Luis Lira da Silva	UFPE	Educação	2016
Dissertação: A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental	Silvio Nazareno de Sousa Gomes	UFPA	Letras	2016
Dissertação: Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas	Kátia Gisele Turolo do Nascimento	USP	Educação	2016
Dissertação: O dicionário escolar como ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula	Leydiane Araújo	UFU	Letras	2016
Dissertação: A Nomenclatura Gramatical Brasileira na sala de aula	Fernando de Souza Pereira da Silva	USP	Letras	2017

APÊNDICE B: Catalogação dos materiais produzidos pelas crianças durante a SD

**REGISTRO DOS DOCUMENTOS COLETADOS
NO TRABALHO DE CAMPO:
SETEMBRO A DEZEMBRO DE 2016**

Tipos de documentos

Categoria: RI – REGISTRO INDIVIDUAL

Sub categorias: RI OPINIÃO sobre PEDRO MALASARTES (RI OPM)
RI ARTIGO de OPINIÃO PRIMEIRA versão (RI AOP)
RI ARTIGO de OPINIÃO SEGUNDA versão (RI AOS)

Categoria: RC – REGISTRO COLETIVO

Sub categorias: RC INFORME (RCI)
RC PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (RCPO)
RC MURAL DE APRENDIZAGENS (RCMA)
RC MURAL DE OBJETIVOS (RCMO)

Categoria: VG – VÍDEO do GRUPO

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
RC	RCPO 1.1	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (AC, GM, D, IS, LZ)
RC	RCPO 1.2	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (A, AL, BM, CR, LA e MS.)
RC	RCPO 1.3	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases

			Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (N, VP, LF, MC, VA)
RC	RCPO 1.4	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (E, L e LS)
RC	RCPO 1.5	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (TR, GB, F e TT.)
RC	RCPO 1.6	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (V, HD, R, M e Luiza)
RC	RCPO 1.7	01/11/2016	Registro de grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (RL)
RC	RCPO 2.1	03/11/2016	Registro de grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (AL, LM, N, TR e C)
RC	RCPO 2.2.	03/11/2016	Registro de grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (E, LA, HD e GS)
RC	RCPO 2.3	03/11/2016	Registro de grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis

			Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (C, MC, F, V e VP)
RC	RCPO 2.4	03/11/2016	Registro de grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (IS, MS, LF, LS e R)
RC	RCPO 2.5	03/11/2016	Registro de grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (LB, BM, GM, MP e VP)
RC	RCPO 3.1	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (N, F e TR)
RC	RCPO 3.2	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (D e IS)
RC	RCPO 3.3	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (VA, AL e TT)
RC	RCPO 3.4	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (GM, AL e LF)
JRC	RCPO 3.5	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (R, HD e LS)

RC	RCPO 3.6	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (BM, LZ e MS)
RC	RCPO 3.7	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (MC, A e LM)
RC	RCPO 3.8	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (CR, GS e VA)
RC	RCPO 3.9	18/11/2016	Registro do grupo: grupo do nome e grupo do verbo. Atividade: observar os conjuntos de palavras e separar em dois grupos. (GB, LA e MP)
RC	RCPO 4.1	25/11/2016	Registro do grupo: redução e ampliação de orações. Atividade: encontrar maneiras para ampliar e reduzir orações (RP, LA, LB e VC)
RC	RCPO 4.2	25/11/2016	Registro do grupo: redução e ampliação de orações. Atividade: encontrar maneiras para ampliar e reduzir orações (AC, IS, GS e LA)
RC	RCPO 4.3	25/11/2016	Registro do grupo: redução e ampliação de orações. Atividade: encontrar maneiras para ampliar e reduzir orações
RC	RCPO 4.4	25/11/2016	Registro do grupo: redução e ampliação de orações. Atividade: encontrar maneiras para ampliar e reduzir orações
RC	RCPO 4.5	25/11/2016	Registro do grupo: redução e ampliação de orações.

			Atividade: encontrar maneiras para ampliar e reduzir orações
RC	RCPO 4.6	25/11/2016	Registro do grupo: redução e ampliação de orações. Atividade: encontrar maneiras para ampliar e reduzir orações (MP, MC, LZ, VP. e VA.)
RC	RCI 1	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (VP)
RC	RCI 2	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (MC, AC e GS)
RC	RCI 3	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (AL, LZ e VA.)
RC	RCI 4	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (BM, NB e CR)
RC	RCI 5	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (VC, CF e HD)
RC	RCI 6	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (TR, TT, GB)
RC	RCI 7	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (EW, LB, RP, LS)
RC	RCI 8	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (RL)
RC	RCI 9	09/12/2016	Registro do grupo: elaboração de um informe sobre oração (GM, IS, AS))
RI	RI OPM 01	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião

			<p>peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (AC)</p>
RI	RI OPM 02	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (AC)</p>
RI	RI OPM 03	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (AL)</p>
RI	RI OPM 04	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (BM)</p>
RI	RI OPM 05	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (CR)</p>
RI	RI OPM 06	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (CF)</p>
RI	RI OPM 07	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (DB)</p>
RI	RI OPM 08	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (EW)</p>
RI	RI OPM 09	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (FC)</p>
RI	RI OPM 10	04/10/2016	<p>Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (GS)</p>

RI	RI OPM 11	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (GM)
RI	RI OPM 12	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (GB)
RI	RI OPM 13	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (HD)
RI	RI OPM 14	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (IS)
RI	RI OPM 15	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (LA)
RI	RI OPM 16	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (LF)
RI	RI OPM 17	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (LZ)
RI	RI OPM 18	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (LB)
RI	Rkiol OPM 19	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (LS)
RI	RI OPM 20	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes.

			(LM)
RI	RI OPM 21	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (MS)
RI	RI OPM 22	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (MP)
RI	RI OPM 23	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (NB)
RI	RI OPM 24	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (RP)
RI	RI OPM 25	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (RL)
RI	RI OPM 26	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (TT)
RI	RI OPM 27	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (TR)
RI	RI OPM 28	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (VA)
RI	RI OPM 29	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião pessoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (VP)
RI	RI OPM 30	04/10/2016	Registro Individual: produção de texto demonstrando a opinião

			<p>peçoal sobre as atitudes do Pedro Malasartes. (Vinícius)</p>
RI	RI AOP 01	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (A)</p>
RI	RI AOP 02	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (AC)</p>
RI	RI AOP 03	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (AL)</p>
RI	RI AOP 04	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (CR)</p>
RI	RI AOP 05	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (DB)</p>
RI	RI AOP 05.1	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (DB)</p>
RI	RI AOP 06	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (HD)</p>
RI	RI AOP 07	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (EW)</p>
RI	RI AOP 08	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (FC)</p>
RI	RI AOP 09	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (GS)</p>
RI	RI AOP 10	25/10/2016	<p>Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (GM)</p>

RI	RI AOP 11	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (GB)
RI	RI AOP 12	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (IS)
RI	RI AOP 13	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (LA)
RI	RI AOP 14	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (LF)
RI	RI AOP 15	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (MS)
RI	RI AOP 16	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (LB)
RI	RI AOP 17	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (LS)
RI	RI AOP 18	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (MC)
RI	RI AOP 19	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (MP)
RI	RI AOP 20	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (NB)
RI	RI AOP 21	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (R)
RI	RI AOP 22	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (TR)

RI	RI AOP 23	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (TT)
RI	RI AOP 24	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (VA)
RI	RI AOP 25	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (VP)
RI	RI AOP 26	25/10/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (primeira produção) (VC)
RI	RI AOS 01	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (AC)
RI	RI AOS 02	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (AS)
RI	RI AOS 03	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (AL)
RI	RI AOS 04	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (CR)
RI	RI AOS 05	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (CF)
RI	RI AOS 06	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (D)
RI	RI AOS 07	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (EW)
RI	RI AOS 08	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (FC)

RI	RI AOS 09	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (GS)
RI	RI AOS 10	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (GM)
RI	RI AOS 11	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (GB)
RI	RI AOS 12	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (HD)
RI	RI AOS 13	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (IS)
RI	RI AOS 14	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (LA)
RI	RI AOS 15	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (LF)
RI	RI AOS 16	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (LZ)
RI	RI AOS 17	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (LB)
RI	RI AOS 18	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (LS)
RI	RI AOS 19	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (Lm)
RI	RI AOS 20	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (Mc)

RI	RI AOS 21	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (MS)
RI	RI AOS 22	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (MP)
RI	RI AOS 23	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (NB)
RI	RI AOS 24	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (R)
RI	RI AOS 25	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (TR)
RI	RI AOS 26	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (TT)
RI	RI AOS 27	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (VA)
RI	RI AOS 28	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (VP)
RI	RI AOS 29	07/12/2016	Registro Individual: artigo de opinião sobre o “jeitinho brasileiro” (segunda produção) (VC)
VG	VG 1.1.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.
VG	VG 1.1.2	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.

VG	VG 1.1.3	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.
VG	VG 1.2.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.
VG	VG 1.3.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.
VG	VG 1.3.2	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.
VG	VG 1.3.3	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos.
VG	VG 1.4.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (LB)
VG	VG 1.4.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (LB.)
VG	VG 1.5.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases

			Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (DB)
VG	VG 1.6.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (MC)
VG	VG 1.7.1	01/11/2016	Vídeo de um grupo: investigação sobre a estrutura das frases Atividade: criar um critério para dividir as frases estipuladas em dois grupos. (CF.)
VG	VG 2.1.1	03/11/2016	Vídeo de um grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (AC, GB, AS)
VG	VG 2.2.1	03/11/2016	Vídeo de um grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (LB, GM, MP, VP)
VG	VG 2.2.2	03/11/2016	Vídeo de um grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (IS, MS, LF, LS e R)
VG	VG 2.3.1	03/11/2016	Vídeo de um grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (LB, GM, MP, VP)
VG	VG 2.3.12	03/11/2016	Vídeo de um grupo: observação de frases aceitáveis e não aceitáveis

			Atividade: classificar as frases em aceitáveis ou não aceitáveis. (LB, GM, MP, VP)
VG	VG 3.1.1	25/11/2016	Vídeo de um grupo: ampliação e redução de orações (MS, CF, LS e NB)
VG	VG 3.1.2	25/11/2016	Vídeo de um grupo: ampliação e redução de orações. (continuação do VG 1)
VG	VG 3.2.1	25/11/2016	Vídeo de um grupo: ampliação e redução de orações (grupo: AL, GB, CR e BM)
VG	VG 3.2.2	25/11/2016	Vídeo de um grupo: ampliação e redução de orações (grupo: An, Gustavo, (grupo: AL, GB, CR e BM)
VG	VG 3.2.3	25/11/2016	Vídeo de um grupo: ampliação e redução de orações (grupo: AL, GB, CR e BM)
VG	VG 3.3.1	25/11/2016	Vídeo de um grupo: ampliação e redução de orações (grupo: TR, D, AS, FC)
VG	VG 4.1		Apresentação do informe.
VG	VG 5.1		Conversa sobre o que faltava no artigo de opinião (GM)
ESJB	ESJB 1.1		Entrevista com a Coordenadora Pedagógica sobre o jeitinho brasileiro.
ESJB	ESJB 1.2		Entrevista com a Coordenadora Pedagógica sobre o jeitinho brasileiro.
ESJB	ESJB 1.3		Entrevista com a Coordenadora Pedagógica sobre o jeitinho brasileiro.
ESJB	ESJB 2.1		Entrevista com uma criança mais nova sobre o jeitinho brasileiro.
ESJB	ESJB 3.1		Entrevista com uma criança mais velha sobre o jeitinho brasileiro.
ESJB	ESJB 3.1		Entrevista com uma criança mais velha sobre o jeitinho brasileiro.

ANEXO A: Normas utilizadas nas transcrições

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 a lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando a letra repete-se em uma mesma palavra, alongando-a	Aaaaaaa Eeeeeee Iiiiiiiii Oooooo Uuuuuu	Das leeeetras. Tem um rabãoo, tem um cabelãoo. Eu acho, era ummm projeto.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo

ANEXO B: Termo de assentimento

MODELOS DOS TERMOS DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ESTUDANTES E RESPONSÁVEIS)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611,
CEP 99052-900 Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8295



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa para fins da elaboração de dissertação de Mestrado e tese de Doutorado em Educação, das pesquisadoras Mariana Corrêa de Paula e Rosângela Hanel Dias, respectivamente, acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo, e orientadas pela professora Dr^a Adriana Dickel. Seus pais permitiram que você participe.

O que significa assentimento? Assentimento significa que você concorda em fazer parte do grupo de crianças que farão parte dessa pesquisa.

Com esse projeto as pesquisadoras desejam compreender quais são as formas de interação verbal, entre professora e estudantes e entre estudantes, que permitem avanços cognitivos no que se refere ao domínio da linguagem verbal, em especial da linguagem escrita, por meio da mediação de conhecimentos gramaticais sobre a língua. Esse trabalho deverá ser desenvolvido por ambas as pesquisadoras, em processo de pesquisa colaborativa.

Para isso, solicitamos à Direção do colégio Marista Conceição, para a doutoranda Rosângela Hanel Dias observar as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora titular e mestranda, Mariana de Paula, entre os dias 27 de setembro e 4 de novembro. Todos os dados gerados têm a finalidade exclusiva para o desenvolvimento desta pesquisa.

O seu nome não será divulgado e as imagens geradas por videogravação serão excluídas logo que a transcrição dos dados for realizada. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, pois este é um direito seu e também você pode desistir de participar a qualquer momento.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa pode conversar com a sua professora. É importante que você tenha entendido as coisas que estão escritas no Termo de Assentimento.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificação de seus participantes. Quando as pesquisadoras terminarem a pesquisa utilizarão os dados para elaborar a dissertação e a tese já mencionadas.

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Compreendi o que acontecerá a partir da minha participação. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, pois nada vai me acontecer. As pesquisadoras esclareceram minhas dúvidas e consultaram os meus pais.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, meus pais receberam a cópia do termo de consentimento. Portanto li e concordo em participar da pesquisa.

Passo Fundo, _____ de _____ de _____.

Nome da pesquisadora: Mariana Corrêa de Paula

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Rosângela Hanel Dias

Assinatura: _____

Nome do estudante: _____

Assinatura: _____

ANEXO C: Termo de consentimento



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611,
 CEP 99052-900 Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8295



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 Responsáveis pelas crianças

Seu (ua) filho (a), _____, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa para fins de elaboração de dissertação de Mestrado e de tese de Doutorado em Educação, das pesquisadoras Mariana Corrêa de Paula e Rosângela Hanel Dias, respectivamente, acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo, e orientadas pela professora Dr^a Adriana Dickel. Esses projetos têm por objetivo compreender as interações verbais entre professora e estudantes e entre estudantes que permitem avanços cognitivos no que se refere ao domínio da linguagem verbal, em especial da linguagem escrita, por meio da mediação de conhecimentos gramaticais sobre a língua. Esse trabalho deverá ser desenvolvido por ambas as pesquisadoras, em processo de pesquisa colaborativa. Isso implica que, nas aulas de Língua Portuguesa, elas atuarão juntas, na classe de 4^o ano, cuja regência encontra-se a cargo da mestranda.

O período de duração do trabalho de campo do qual o (a) seu (ua) filho (a) participará vai do dia 27 de setembro a 4 de novembro, durante o tempo regular das aulas. O material será gerado mediante o uso de videogravação e de gravação em áudio. Depois disso, as informações serão transcritas e, posteriormente, destruídas. A identidade da Escola e do participante ficará em sigilo e os nomes que os identificarão serão fictícios. Os resultados da pesquisa serão divulgados na forma de tese, dissertação e de artigos, sempre com a segurança da confidencialidade dos dados.

Está garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e o subsequente afastamento de seu/sua filho/a do estudo. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do trabalho. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá a segurança de receber explicações sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa, podendo ter acesso aos dados em qualquer etapa do processo de investigação; basta, apenas, entrar em contato com as pesquisadoras.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento das pesquisadoras ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constem deste Termo e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Mariana Corrêa de Paula, pelo telefone (54) _____, e/ou Rosângela Hanel Dias, pelo telefone (54) _____ com o Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou também consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda que seu(ua) filho(a) participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo e proceda à assinatura do documento em duas vias. O Termo também será também assinado pelas pesquisadoras responsáveis. Uma das vias permanecerá com você e a outra com as pesquisadoras.

Resta-nos agradecer pela atenção e pela contribuição para o desenvolvimento do conhecimento sobre o campo pedagógico, mais especificamente, sobre o ensino da língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Passo Fundo, 23 de setembro de 2016.

Nome do (a) responsável pelo participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Mariana Corrêa de Paula

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Rosângela Hanel Dias

Assinatura: _____

ANEXO D: Autorização da Direção da Escola para a realização da pesquisa



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611, CEP 99052-900
 Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8295



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Autorização da Direção da Escola para a realização de pesquisa

À Direção do Colégio Marista Conceição Passo Fundo - RS

Para fins de elaboração de dissertação de Mestrado e de tese de Doutorado em Educação, nós, Mariana Corrêa de Paula e Rosângela Hanel Dias, respectivamente, acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo, e orientadas pela professora Dr^a Adriana Dickel, necessitamos do consentimento formal da direção do Colégio para que possam ser coletados dados a serem utilizados no âmbito dos projetos de pesquisa sobre o ensino da gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob nossa responsabilidade e desenvolvidos no âmbito do PPGEDU. Os projetos têm por objetivo compreender as interações verbais entre professora e estudantes e entre estudantes que permitem avanços cognitivos no que se refere ao domínio da linguagem verbal, em especial da linguagem escrita, por meio da mediação de conhecimentos gramaticais sobre a língua. Para tanto, necessitamos implementar atividades que favoreçam tais interações e observar a qualidade das interações que resultam dessas propostas. Esse trabalho deverá ser desenvolvido de 27 de setembro a 4 de novembro de 2016 e por ambas as pesquisadoras, em processo de pesquisa colaborativa. Isso implica que, nas aulas de Língua Portuguesa, atuaremos junto ao 4º ano, classe de regência da mestranda, a fim de auxiliarmos no desenvolvimento das atividades e no registro das elaborações produzidas pelas docentes-pesquisadoras e pelas crianças. Esclarecemos que será emitido aos pais ou responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como aos menores será emitido um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, a fim de que, sabedores das finalidades da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados, possam autorizar a sua realização.

A coleta de dados será feita através de observações registradas por meio de videogravações e em diários de campo e da documentação das produções feitas por professoras e estudantes. Não há despesas pessoais para a escola em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a essa participação. O uso dos dados coletados preservará o princípio da confidencialidade e, portanto, serão garantidos o sigilo e a privacidade dos envolvidos nessa pesquisa. Os resultados serão utilizados para a finalidade anteriormente estabelecida e difundidos na forma de tese e de dissertação acadêmica, de artigos em eventos e periódicos da área da Educação e outras formas de difusão de conhecimentos científicos. Aos participantes – pais, estudantes, Direção do Colégio – será dado acesso aos resultados da investigação.

Para dirimir dúvidas que porventura ocorram a qualquer tempo, a Instituição poderá contatar com Mariana Corrêa de Paula – e-mail
 Rosângela Hanel Dias – e-mail
 rhanel@upf.br; Adriana Dickel – e-mail dickel@upf.br; Secretaria do PPGEDU –

Tel.: 54-33168295, e-mail pgedu@upf.br. Este Termo, os termos assinados pelos menores e pelos responsáveis pelas crianças, assim como os projetos de pesquisa a se beneficiarem dos dados

Sem mais a informar, solicitamos o seu consentimento.

Atenciosamente,

Passo Fundo, 21 de setembro de 2016.

Mariana Corrêa de Paula
Mestranda do PPGEDU – UPF

Rosângela Hanel Dias
Doutoranda pelo PPGEDU – UPF

Eu, _____, Diretor do _____, declaro que li o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e recebi das pesquisadoras Mariana Corrêa de Paula e Rosângela Hanel Dias informações que me ajudaram a decidir sobre consentir acerca da investigação a ser desenvolvida. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução no. 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que regula a avaliação da ética em pesquisa nas ciências humanas e sociais (Diário Oficial da União Nº 98, seção 2, de 24 de maio de 2016, páginas 44 a 46). Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Também está ciente de que lhe é garantida a plena liberdade de decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que lhe seja imputado prejuízo algum.

CIP – Catalogação na Publicação

P324s Paula, Mariana Corrêa

Sequência didática para aprender gramática : uma possibilidade metodológica para os anos iniciais do ensino fundamental / Mariana Corrêa Paula . – 2018.

233 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

1. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino.
2. Ensino fundamental. 3. Linguística. I Adriana Dickel, orientadora. II. Título.

CDU: 372.4

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427