

CLÁUDIO ROBERTO DE ARAÚJO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES GRAMATICAIS PROPOSTAS PARA
O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MATERIAL DIDÁTICO
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

ASSIS

2015

CLÁUDIO ROBERTO DE ARAÚJO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES GRAMATICAIS PROPOSTAS PARA
O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MATERIAL DIDÁTICO
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado Profissional
em Letras - Proletras, apresentada à
Faculdade de Ciências e Letras de Assis
– UNESP – Universidade Estadual
Paulista para obtenção do título de
Mestre.

Área de Conhecimento: Linguagens e
letramento.

Orientadora: Dra. Cristina Ranke

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

A663a	<p data-bbox="493 1256 1260 1420">Araújo, Cláudio Roberto de Análise das atividades gramaticais propostas para o 6º ano do ensino fundamental no material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / Cláudio Roberto de Araújo. Assis, 2015.</p> <p data-bbox="544 1424 657 1451">116 f. : il.</p> <p data-bbox="493 1491 1260 1585">Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista. Orientador: Dr^a. Cristina Ranke</p> <p data-bbox="493 1626 1260 1720">1. Língua portuguesa - Gramática. 2. Material Didático - São Paulo (Estado). 3. Ensino - São Paulo (Estado) - Currículos. 4. Aprendizagem. 5. Ensino fundamental. I. Título.</p> <p data-bbox="1117 1794 1260 1854">CDD 372.19 469.5</p>
-------	---

CLÁUDIO ROBERTO DE ARAÚJO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES GRAMÁTICAS PROPOSTAS PARA O 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MATERIAL DIDÁTICO DA SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado Profissional
em Letras - Proletras, apresentada à
Faculdade de Ciências e Letras de Assis
– UNESP – Universidade Estadual
Paulista para obtenção do título de
Mestre.
Área de Conhecimento: Linguagens e
letramento.

Orientadora: Dra. Cristina Ranke

Data da Aprovação:

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: DRA. CRISTINA RANKE (ORIENTADORA)- UNESP/ASSIS

Membros: PROF.DR. MARCO ANTÔNIO DOMINGUES SANT'ANNA –DH-
UNESP/ASSIS

DRA. NAZARETE DE SOUZA

[...] a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal.

(Luís Fernando Veríssimo)

AGRADECIMENTOS

A todos os Professores do Profletras UNESP-ASSIS que, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação.

Ao pessoal da secretaria da Seção de Pós-Graduação pela paciência e prestatividade.

Aos colegas de curso, pelos cafés à tarde, as risadas e sobretudo pelas trocas de informações e incentivos.

Aos colegas de trabalho pela força e incentivo.

À minha família: esposa Tuti, filhos Aalan e Hellen, pela enorme paciência e minha mãe Luiza, pelo dom maravilhoso da vida.

À CAPES, pelo incentivo e apoio à pesquisa acadêmica e por investir na formação profissional do professores das redes públicas de ensino.

ARAÚJO, Cláudio Roberto de. 2015. **Análise das atividades gramaticais propostas para o 6º Ano do Ensino Fundamental no material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras).— Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as atividades gramaticais propostas no material didático oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo direcionado para o 6º ano do ensino fundamental. O material é referência norteadora para a atividade docente e tem sido utilizado em toda rede estadual como instrumento de ensino e aprendizagem, sob orientação das gestões escolares e monitoramento das diretorias de ensino. Por meio destas reflexões pretendo observar qual o direcionamento metodológico e linguístico assumido pelos elaboradores do material, procurando detectar, por exemplo, o tipo de abordagem adotada por eles. Os volumes escolhidos para o trabalho são os cadernos do aluno e do professor do 6º ano (5ª série) do ensino fundamental, volume 1, situações de aprendizagem 1, 2 e 3. A análise terá como princípio, o tratamento dado às atividades propostas com substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. A intenção não é verificar a qualidade das atividades, mas entender seu direcionamento teórico-metodológico e propor alternativas que agreguem valor a elas. Não nos isentaremos, com isso, de realizar uma análise crítica, embasada por uma fundamentação teórica consistente. São diversas as possibilidades de se lidar com a gramática em sala de aula, desde as mais tradicionais, até as que possibilitam uma reflexão ampla dos fenômenos linguísticos em seus contextos de realização. Entendo que saber o momento de utilizar esta ou aquela e levar o aluno a perceber as possibilidades de cada uma e a importância delas para a realização de uma comunicação (oral ou escrita) eficiente, são papéis do professor. Para que isso ocorra é necessário que ele estude, pesquise, crie e desafie. Neste trabalho também será abordada a implantação e intenção do Currículo Oficial do Estado. Ele foi criado para nortear e auxiliar na realização das atividades e na busca de conteúdos que contemplem suas diretrizes. Enfim, o escopo deste trabalho de dissertação será, por meio da análise dos materiais citados, entender o direcionamento das atividades de

gramática propostas neles, sem desqualificá-las, porém com um olhar crítico, procurando contribuir para a sua continuidade de implantação.

Palavras-chave: língua portuguesa – gramática; material didático - São Paulo (Estado);
Ensino - São Paulo (Estado) – currículo; aprendizagem; ensino fundamental.

ARAÚJO, Cláudio Roberto. 2015. **Analysis of grammatical activities proposed for the 6th year of elementary school in the teaching material of the Secretariat of São Paulo State Education**. f 115. Dissertation (Master degree in Letters). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Assis, 2015.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the grammatical activities proposed in the teaching materials offered by the State Department of Education of São Paulo directed to the 6th grade of elementary school. The material is guiding reference for the teaching activity and has been used throughout the state system as a teaching tool and learning under the guidance of school managements and monitoring of educational boards. Through these reflections intend to observe which methodological and linguistic direction taken by manufacturers of the material, seeking to detect, for example, the approach adopted by them. The volumes chosen for the job are the notebooks of the student and the teacher of the 6th year (5th grade) of elementary education, Volume 1, learning situations 1, 2, and 3. The analysis will have as a principle, the treatment given to activities proposed with nouns, adjectives, verbs and adverbs. The intention is not to verify the quality of activities, but to understand its theoretical and methodological guidance and propose alternatives that add value to them. We do not exempt ourselves from, with this, carrying out a critical analysis, grounded by a consistent theoretical framework. There are several possibilities to deal with grammar in the classroom, from the most traditional, to those that allow a broad reflection of linguistic phenomena in their achievement contexts. I understand that knowing when to use this or that and take the student to realize the possibilities of each and their importance for the realization of communication (oral or written) efficient, are teacher roles. For this to happen it needs to study, search, create and challenge. This work will also discuss the deployment and intent of the Official State Curriculum. It is meant to guide and assist in carrying out the activities and the search for contents that include its guidelines. Finally, the scope of this research will be through the analysis of the above materials, to understand the direction of grammar proposed activities in them without disqualifying them, but with a critical eye, trying to contribute to its implementation of continuity.

Keywords: Portuguese language – grammar; didactic material - São Paulo (state); Education - Sao Paulo (State) – curriculum; learning; primary school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo I	
1. O ensino de Língua Portuguesa e de gramática no Brasil	18
1.1. Reflexões sobre o ensino de gramática no Brasil	18
1.2. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	34
 Capítulo II	
2. Metodologia.....	44
 Capítulo III	
3. Análise dos dados e <i>corpus</i>	47
3.1. Caderno do Professor: Orientação sobre os conteúdos do volume	47
3.2. Caderno do Professor: Metodologias e estratégias.....	52
3.3. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 1(Contextualização).....	55
3.3.1. Leitura	59
3.3.2.Produção textual	62
3.3.3. Oralidade.....	65
3.3.4. Gramática	65
3.4. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 2	69
3.5. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 3	76
Conclusão	87
Referências	89
Anexos	93

INTRODUÇÃO

O momento profissional no qual vivo propõe uma reflexão sobre a própria metodologia de trabalho, pois, com doze anos de formação, me vejo ainda reproduzindo exercícios e atividades que não promovem uma aprendizagem efetiva do meu aluno. Quando era estudante, nas décadas de 80 e 90, a Língua Portuguesa me foi apresentada na escola por meio de atividades de classificação, reconhecimento, memorização de regras e nomes, análises de partes de frases, entres outras, que não contribuíram muito para uma aprendizagem que melhorasse minha capacidade leitora e escritora. Não me recordo, por exemplo, de ter tido aulas de produção textual, ou momentos de leitura e reflexão de textos, mas me lembro muito bem das de análises sintáticas, colocação pronominal, análise e montagem de paradigmas verbais.

Essa concepção unilateral, que privilegiava mais o processo de ensino do que o da aprendizagem, era trabalhada por praticamente todos os professores, pois estes só estavam reproduzindo a maneira como tinham aprendido e julgavam ser o correto. Na época, também não se tinha tanta oferta de cursos de reciclagem, aperfeiçoamento e pós-graduação como atualmente. O fato é que as aulas de Língua Portuguesa representavam a reprodução de exercícios linguísticos extremamente tradicionalistas, do ponto de vista da manutenção de uma sistemática de ensino, com uma linguagem descontextualizada cuja tendência era proporcionar ao aluno uma língua padrão, dentro de regras conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), pouco utilizada e quase irreconhecível para seu usuário. A língua, dessa forma, parecia um produto que, para adquiri-lo, era necessário investir em exercícios e conhecer regras. Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 13) esclarecem que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil seguia o tradicionalismo (baseado no latim) desde que se iniciou e atendia, assim, a necessidade dos grupos mais privilegiados quanto à manutenção do dialeto padrão e da relação com a gramática latina.

Os modelos que tive de professores, no que concerne ao ensino de língua, não foram os mais perfeitos, com raras exceções; porém, essa reflexão é feita em meados da segunda década do século XXI e não serve como parâmetro para uma análise, já que há vinte anos os modelos de professores que atuavam eram o que havia e, ao que parece, todos estavam contentes com os métodos de ensino propostos, pois eles cumpriam a importante “missão” de preservar a integridade da língua padrão, bem falada, bem escrita, assim como tento fazer atualmente. Todos criam, desta forma, que montar quadros de conjugação verbal, realizar análises sintáticas, aprender o nome das orações subordinadas, sem uma reflexão da aplicação prática, eram atividades de grande relevância e proporcionavam ao aluno a capacidade de dominar a língua com mais eficiência.

Hoje, quando olho para trás, percebo que existiam duas línguas portuguesas, a da interação cotidiana, da vida prática e a dos bancos da escola, cheia de regras, nomes, classificações e pouca reflexão. A intersecção entre as duas não ocorria e, então, nas aulas aprendíamos uma língua distanciada da realidade. Todavia, como já foi abordado, essa situação era encarada como normal, afinal era preciso ensinar essa língua das gramáticas, das normas e regras.

No momento atual, sou professor concursado da Rede de Ensino Oficial do Estado de São Paulo, atuando há dez anos, e observo que, apesar dos discursos sobre mudanças, a maior delas sempre parte do professor, que deve procurar caminhos que o façam refletir sobre sua prática em sala de aula. O panorama não é favorável e muitos de nós nos acomodamos com nossas aulas, que não promovem a reflexão crítica do aluno sobre a língua e cremos que nossos métodos estão sendo eficientes; porém, os resultados das avaliações institucionais estão mostrando exatamente o contrário.

O mestrado profissional Profletras, oferecido pela UNESP, em parceria e sob a coordenação da UFRN (Universidade Federal do Rio

Grande do Norte) é um desses momentos importantes que nos ajudam a refletir sobre ensino de língua, na busca de soluções que possam auxiliar os professores a elevar o nível de suas aulas e, efetivamente, promover a aprendizagem do nosso aluno.

Ensinar Língua Portuguesa no Brasil sempre foi, desde o início, uma tarefa árdua. Ela passou por etapas e processos até chegar ao momento atual. A base do ensino de português no Brasil sempre foi a gramática pois acreditava-se (ou acredita-se) que ensinar língua era ensinar gramática e vice-versa, e realizar exaustivos exercícios até que se aprendesse. Nos livros e manuais didáticos sempre foi muito comum encontrar atividades de memorização, repetição e classificação. Com o surgimento de teorias linguísticas e da Linguística Textual, denominada por Fávero e Koch (1988, p.12) de gramática textual, que representou uma inovação quanto ao estudo da gramática, inicia uma nova perspectiva no ensino de língua materna, na qual o texto passa a ser mais relevante e a gramática torna-se um suporte para a sua materialização. Não significa, com isso, que houve uma mudança significativa na maneira como se ensina língua portuguesa.

A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, lei nº 4.024, de 10/12/61, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças, o governo tornou-se responsável por desenvolver atividades de expressão escrita e gramática expositiva. Foi nessa mesma década que ocorreu a democratização do ensino e a escola recebeu muitos novos alunos.

Na década de 70 passamos por um período baseado na teoria behaviorista e, em razão disso, as propostas de ensino seguiam a ideia de que a aprendizagem acontecia por meio de exaustiva repetição. Os livros didáticos dessa época traziam inúmeros exercícios com o único objetivo de fazerem os alunos reproduzirem modelos e treinarem um determinado conteúdo até “aprendê-lo”.

Quanto aos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa, mudanças iniciais e significativas ocorreram nos anos 80, quando foi

reconhecido que a gramática não era a única forma de ensino. Mas, foi em 1998 que se apresentou uma expansão considerável do ensino de língua materna, baseando-se nas diversas possibilidades de uso da linguagem, através das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A presença dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa é o objetivo que embasa os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, publicado em 1998. Com a publicação dos PCNs, ocorreram propostas de mudanças na ideia de concepção do ensino, sendo que essas mudanças atingiram também a elaboração dos materiais didáticos, principal apoio da prática pedagógica.

Os PCNs de Língua Portuguesa direcionaram o ajuste dos materiais de Língua Portuguesa com a realidade dos alunos, de maneira a torná-los mais eficientes. O ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNs, deve acontecer a partir dos gêneros textuais, o texto é a base para a análise, a interpretação e a produção de textos. Um dos objetivos principais é, portanto, não ter um ensino voltado à teoria gramatical, mas oferecer oportunidades de aprender e dominar efetivamente o falar, o ler e o escrever.

Neste quadro, a reflexão sobre as propostas de ensino dos materiais didáticos de Língua Portuguesa, bem como sobre a abordagem dada à gramática e sua relação com os gêneros, no caso de nosso trabalho, é importante para avaliar as reais contribuições, eventualmente oferecidas por essa orientação para a formação do aluno crítico, leitor, atuante em seu processo de aprendizagem.

A exposição à diversidade de gêneros de circulação social é um dos princípios básicos propostos pelos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa. Atualmente, os materiais atendem a tal orientação, percebemos a presença de diversos gêneros; porém, ainda são notáveis as disparidades na abordagem de alguns. Para Marcuschi (2002), embora os

materiais apresentem uma variedade de gêneros textuais, geralmente são apresentados os mesmos gêneros para um estudo mais aprofundado e os demais são apenas ilustrativos, não são estudados na íntegra, não têm suas características e funções abordadas.

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. (MARCUSCHI, 2002. p. 35-36)

O trabalho de leitura e escrita, desafios centrais das aulas de Língua Portuguesa, foca a construção de um aluno autônomo, capaz de ler e produzir textos de forma competente nas mais diversas situações sociais; porém se o tratamento dado ao texto é apenas superficial, sem cientificidade e criticidade, essa formação fica deficitária. Quanto às atividades gramaticais, elas ainda ocupam um espaço importante nos materiais didáticos. Todavia, a problemática dessa ocupação é a forma como elas são elaboradas e os objetivos a serem atingidos. Valem, também, para o trabalho com gramática, as mesmas palavras de Marcuschi (2002) relacionadas aos gêneros, é utilizada para distração e algumas vezes para preencher tempo da aula.

Diante dessa perspectiva, pretendo, neste trabalho, analisar as sequências didáticas apresentadas no Material de Apoio ao Currículo elaborado e proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), como parte integrante do Currículo Oficial do Estado, para a disciplina de Língua Portuguesa. O foco da análise será a gramática e as atividades disponibilizadas para o estudo desta área da linguagem. Especificamente, trabalharei com as Situações de Aprendizagem 1, 2 e 3 do Volume 1, Caderno do Aluno e do Professor, do 6º Ano do Ensino Fundamental, nas quais analisarei a abordagem utilizada para se trabalhar com substantivo, adjetivo, pronome, verbo e advérbio e as relações sintático-semânticas propostas por eles nas sequências didáticas citadas. O

caderno utilizado será o de 2014-2017, edição revisada. O material é a referência norteadora para o desenvolvimento das atividades em todo Estado de São Paulo.

A partir das análises realizadas pretendo observar até que ponto as atividades gramaticais desse material didático podem ser consideradas reflexivas, textuais e contextuais, ou promovem apenas uma repetição sem sentido de conceitos descontextualizados, valendo-se apenas de frases e orações soltas. Outro ponto importante a se observar é se o texto está ou não sendo utilizado como pretexto. Em caso afirmativo, ele estará a serviço da gramática, e é a gramática que deve estar a serviço do texto, como afirma Barbosa (2010).

A escolha específica desse material (Volume, Ano e Situações de Aprendizagem) se deve também, além dos objetivos já mencionados, ao fato de o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) ser municipalizado em praticamente todo Estado de São Paulo. Quando os alunos ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual, encontram uma estrutura de ensino unificada por causa de um material proposto para toda a Rede e que difere conceitualmente das redes municipais, pois estas adotam, singularmente, métodos de ensino diferentes dos da rede estadual e entre si. Essa diversidade provoca um choque na Rede Estadual, por ter que lidar com realidades tão diferentes e aproximar esse aluno da sua. Sob o ponto de vista pedagógico, pretendo observar se o ensino de gramática do material do Estado de São Paulo, focando a nomenclatura, os questionamentos e as atividades em si, são elementos palatáveis.

O trabalho com os aspectos gramaticais citados é devido à sua recorrência nas atividades propostas no caderno que será estudado. Para embasar as análises, demonstrarei algumas concepções sobre o ensino da gramática de Língua Portuguesa na visão de autores como Antunes (2007), Perini (2010), Neves (2001), além do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outros.

Farei uma exposição teórica sobre os aspectos que serão trabalhados, para tanto, recorrerei às gramáticas de Castilho (2012) e de

Bechara (2009) com o objetivo de definir os fatos gramaticais, como as classes de palavras e suas funções e o uso sintático e semântico do verbo. Confrontarei essas propostas com as que o material sugere e poderei observar até que ponto elas se complementam ou se afastam.

Pretendo também, com minhas considerações, contribuir com os colegas, professores de língua materna, apresentando mais subsídios para que possam refletir sobre o material didático referido. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de gramática, que vem enfrentando crises e fracassos, terá mais uma proposta para reflexão. Segundo Suassuna (1995), o sucesso desse processo “passa, em princípio, pela busca de uma concepção de linguagem diferente da tradicional”.

O ensino de gramática passou pelo estruturalismo, pelo gerativismo até se deparar com uma proposta de análise linguística, voltada para o texto. Isso se justifica pelo fato de que nos comunicamos por discursos e não por palavras e frases descontextualizadas. Muitos profissionais da linguagem, como afirmei, não tiveram contato com essas novas teorias, ou, se já tiveram, ainda se sentem inaptos, inseguros em utilizá-las por não as conhecerem mais profundamente, bem por como ignorarem uma metodologia de aplicação em sala de aula. Dessa forma, os professores acabam optando por trabalhar com a gramática normativa, uma vez que, em relação a ela, sentem-se mais seguros e pensam ter maior domínio.

O método de trabalho que utilizarei será a pesquisa qualitativa, alicerçada pelas análises documental, revisão bibliográfica a análise de conteúdo, buscando um embasamento teórico-metodológico que possa alicerçar as concepções que abordarei.

1. O ensino de Língua Portuguesa e de gramática

1.1 Reflexões sobre o ensino de gramática no Brasil

O ensino de gramática tem provocado grandes reflexões e também grandes angústias nos professores de Língua Portuguesa, como afirma Travaglia (1997), “Estes (professores) [...], sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Muitas vezes o desnorteio é tal que os professores acabam não fazendo nada que seja significativo para a vida dos alunos” (TRAVAGLIA, 1997, p.9).

Essa situação poderia ser minimizada caso nós professores procurássemos estudar de forma científica os fatos da língua e não apenas como uma disciplina do currículo que precisa ser cumprida, como propõe Travaglia (1997), “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou não fazemos”. (TRAVAGLIA, 1997, p.9).

Sobre esse conhecimento e domínio, Perini (2010) contribui com a seguinte afirmação “Não é possível estudar gramática (nem disciplina nenhuma) sem dominar certos conceitos básicos...” e estes só se adquirem estudando e pesquisando. Isso aumenta a responsabilidade do professor, que não poderá ficar apenas com a formação básica da faculdade. Será preciso buscar formações mais específicas e direcionadas que o levem a um grau de conhecimento suficiente para que tenha consciência e certeza do que está ensinando. Assim, “Se a gramática é uma disciplina científica, temos que assumir as responsabilidades de cientistas, estudantes ou professores de ciência...”, como afirma Perini (2010).

É uma área com muitas definições, nomenclaturas e conceitos. É bastante ampla e seu ensino considerado indispensável pelos educadores, que se utilizam do discurso do “bem escrever”, e “bem falar” para justificar sua presença nas salas de aula. Sobre isso Perini (2010) declara que,

[...] estudar gramática não leva, nem nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é a gramática. (PERINI, 2010, p. 18).

Essa afirmação mostra que o papel da gramática não é tornar alguém melhor escritor, leitor ou falante, ela pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades (entenda-se aqui como capacidade humana) mas não é a ferramenta principal para adquiri-las.

Os equívocos de quem trabalha com a gramática são muitos; passam, pela crença de que basta estudá-la para garantir a eficácia nas habilidades de falar, de ler e de escrever indo até a de que o seu ensino não é eficaz para adquirir as habilidades citadas. Quando Antunes (2007) diz que, a língua não pode ser vista como uma questão apenas de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se junta para formar frases em torno de um sujeito ou de um predicado”.(ANTUNES, 2007, p. 22) mostra o estudo da língua como reflexo de uma estrutura que compreende vários saberes que estão atrelados e ligados entre si, e a gramática é uma parte desta estrutura.

O discurso atual discorre sobre gramática reflexiva e textual. Esta pretende explicar os fatos gramaticais a partir do contexto textual aproximando-os de uma situação mais real de interação e não como um fim em si mesmo. É o que ocorre na maioria dos casos, em que se propõe um ensino baseado em nomenclaturas e classificações estanques, cujo o objetivo é aprender corretamente para se ir bem nas atividades propostas ou nas provas, descontextualizam-se o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem. Travaglia (1997) reafirma esse argumento, pois, para ele com frequência, o que fazemos em nossas aulas de Português afasta a língua da vida a que ela serve e se torna algo artificial e sem significado para o aluno. Se se analisa a forma de ensino da gramática e seu foco, percebe-se que ao longo do tempo ele se centrou muito na nomenclatura e na memorização de regras. A reflexão sobre sua utilidade nem sempre foi explorada da maneira devida, com proposições

que envolvam interação e aproximem o aluno de sua realidade. O propósito do ensino de língua, no qual a gramática também se insere, é a eficácia da comunicação e da interação social, adquirindo habilidades para utilizar as diversas linguagens propostas pelo meio.

A linguagem é o modo utilizado pelo ser humano para interagir. Por meio dela é que nos comunicamos e realizamos ações que só partindo da fala seriam possíveis e, assim, o falante atua sobre o ouvinte, assumindo compromissos e cumplicidades que não seriam possíveis sem a fala. Pensar um modo de trabalhar a gramática de forma aplicada e que reflita sobre essa linguagem é a grande dificuldade dos professores, pois através das reflexões sobre ela, é possível o aluno analisar o funcionamento da língua. Essa análise deve, ou deveria, partir de atividades contextuais, que realmente fizessem sentido e não de exercícios estanques, não associados com a realidade de quem está aprendendo. Encontramos em Antunes a ideia de que é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade (ANTUNES, 2007, p. 92). Se o professor consegue utilizar o texto como contexto e não como pretexto, temos um caminho relevante para o ensino da gramática.

Partindo desse pressuposto, através do ensino da gramática podem-se criar situações de aprendizagem que favoreçam o entendimento do texto e de como se organizam os elementos gramaticais que contribuem para sua estruturação linguística. Nas palavras de Perini (2010) encontramos a seguinte proposição, “Os estudos de gramática, oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da sociedade moderna.” (PERINI, 2010, p.18)

Assim, a análise da ligação entre palavras, frases, períodos e parágrafos, fica mais evidente e ganha em relevância, fazendo com que os estudos de aspectos gramaticais tenham importância e passem a ser úteis. O que se espera com o estudo de gramática é que ela forneça meios de desenvolver o desempenho na língua padrão, principalmente na escrita, para

muitas pessoas é isso que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola. (PERINI, 2010, p. 18).

Esse raciocínio leva-nos a entender que há motivos para se estudar gramática. Ela precisa fazer sentido. Faraco e Castro (1999) dizem que apesar de todas as críticas que se possa fazer à gramática, ela ainda é a principal fonte de referência na normatização da linguagem-padrão falada e escrita no país. Isto confere à gramática um status de participante ativa e agente dentro do sistema linguístico, pois ela não é só um conjunto de regras, é a partir dela que compreendemos a estrutura e o norte da linguagem-padrão.

O papel da escola, então, é criar condições para que se aprenda o português padrão, buscando na gramática um dos suportes para essa aquisição; assim encontra-se o seu papel nas aulas de Língua Portuguesa. Perini, (2010) afirma que “A gramática é um ingrediente fundamental da língua e da comunicação.”, mostrando que ela é parte integrante e que há a necessidade de se reinventar seu ensino nas escolas, pois como pondera Possenti, (1996), “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”, e, como a gramática é parte integrante desse ensino, no que concerne a ela, valem as palavras do professor.

A escola é então o foco do ensino e o aluno da aprendizagem. Nesse cruzamento a intersecção acontece no “como” e no que se ensina, seja qual for a área do conhecimento; se essa ligação for bem feita pelas partes, as possibilidades de sucesso são muito grandes. No que se refere à gramática, não é nossa intenção propor algo definitivo, pois, como declarou Neves (2001), os professores procuram uma fórmula mágica, isto é, algo que dê conta e seja a solução final para o trabalho de sala de aula, mas isso não é possível porque, assim como nossos alunos são heterogêneos, os professores também o são e o que serve para um, não serve para outro. O que se precisa é achar um caminho no qual cada docente se sinta tranquilo e seguro.

Diante desse panorama, justifica-se a realização deste trabalho como forma de analisar e compreender a maneira como a gramática é abordada e explorada no material didático proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e, se necessário, propor situações pedagógicas que possam complementar as sequências didáticas. O que

objetivamos é uma análise linguística, calcada nos fatos da língua, observando suas relevâncias, usos e importância para o contexto em que estão inseridos, lembrando que o trabalho com a gramática passou por etapas de construção alicerçadas em teorias como a do estruturalismo e do gerativismo, que pecavam em propor análises de forma descontextualizadas, com frases e exemplos que muitas vezes não tinham nenhuma ligação com o contexto do aluno, era, por assim dizer, a análise do fato pelo fato e não por sua importância contextual.

Uma situação muito tradicional, muitas vezes, é o de tratar o ensino de gramática e o de língua como uma disciplina escolar e esquecer que os alunos são usuários dela e a já dominam, Antunes(2007) faz a seguinte afirmação:

“o termo *gramática* está por trás das famosas aulas de gramática e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores e técnicos, da comunidade extraescolar (pais sobretudo) e, até mesmo, dos próprios alunos mais adiantados, que ‘aprenderam muito bem as lições de anos anteriores’, pois só acreditam que estão estudando a língua se a disciplina gramática estiver no começo, no meio e no fim de todos os programas de estudo.” (ANTUNES, 2007 p.32)

A autora ainda afirma o seguinte: “Qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso” (ANTUNES, 2007, p.26). Portanto, a escola como um todo e em especial os professores de Língua Portuguesa precisam aprimorar cada vez mais o olhar para o ensino da língua materna, reforçando seu valor como instrumento que auxilia seu usuário a ter uma melhor proficiência, tanto na fala, quanto na escrita. Na escola, as práticas de linguagem, muitas vezes são limitadas, pois desvinculam-se de um contexto mínimo, tornando vazio e sem sentido o lugar que ocupam, pois, o aluno busca um objetivo no que faz, porque não observa uma ligação entre a linguagem ensinada na escola e o mundo, entre o autor o leitor e o texto.

Os textos orais e escritos representam a materialização da linguagem, que os usuários colocam em prática usando um código comum, e para isso ocorrer é necessário que se façam escolhas gramaticais adequadas. Todavia, exercemos esse labor linguístico sem percebermos ou refletirmos sobre os recursos próprios das línguas porque a linguagem faz parte de nossa existência desde que começamos a nos comunicar. Diante disso, o papel inerente à escola no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa é o de desenvolver e melhorar as capacidades linguísticas dos usuários, visando a potencializar a utilização da linguagem que já está interna no ser. Travaglia (1986) afirma que no ensino de língua materna o aluno já possui uma bagagem básica em termos de estruturas e léxico. Confirmando essa observação Antunes (2007p.29), declara que um menino, em tenra idade, aprende facilmente uma língua e que um estudante, ao contrário, tem dificuldade em aprender a “língua” que lhe ensinam na escola.

O que ocorre na escola, no entanto, é um distanciamento provocado pela própria escola e seu ensino inseridos em um contexto pouco atrativo, onde reina a proposição de exercícios e não se promove a reflexão sobre a língua viva, na sua manifestação dialógica e interativa, como bem observa Antunes (2007, p.61) quando afirma que certas atividades escolares, supostamente atividades para se ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é permitir uma interação com troca de sentido e de intenções.

Esse contexto provoca uma falsa dialogia entre discentes e docentes, já que, muitas vezes, estes fingem que ensinam e que o que estão ensinando é válido para vida prática e aqueles se portam como se estivessem aprendendo, como se entendessem o assunto, e todos se contentam quando as respostas dos exercícios propostos estão corretas. Esse panorama acaba sendo desfavorável para o aluno, pois os exercícios e as respostas elaboradas para eles pertencem à variante culta da língua, a qual a escola se propõe trabalhar. Ela é, muitas vezes, inacessível e entra em conflito com a que o aluno traz em seu contexto social. Assim, o estudante escolhe ser um mero observador e praticar os exercícios propostos sem contestação e sem aprender, nem entender, porque não privilegiam e não condizem com seu cotidiano.

Um dos motivos que levam os alunos a terem esse comportamento é o fato de os educadores apenas repassarem conteúdos linguísticos estanques, não se preocupando com os sentidos concretos e significados que eles podem vir a ter na vida prática. Quando há uma preocupação com o ensino da gramática, normalmente descontextualizada, sem sentido prático e pouco útil, os outros saberes ficam em segundo plano, como é o caso da leitura, da interpretação e da produção textual, que se aproximam mais de situações mais reais de comunicação. Perini (2010) afirma que os alunos passam vários anos estudando os mesmos conteúdos em vão. Esse conjunto de conteúdos resume-se ao ensino de gramática, que o autor classifica como sofrimento, tanto para o aluno, quanto para o professor, pois possibilita um sentimento de frustração, inutilidade e finalmente ódio que tantos experimentam (Perini, 2010, p. 48).

Para diminuir essa frustração, esse sentimento de inquietude propõe que o professor trabalhe o ensino e o estudo da língua, cada vez mais cientificamente, como já afirmei anteriormente. É preciso olhar para o ensino de língua como um cientista, um estudioso justamente para que se desenvolvam saberes próprios, tanto no plano do conhecimento da matéria, quanto da didática. Luft afirma que o ensino de Língua Portuguesa que seja autêntico, verdadeiro e vital:

[...] requer professores competentes e seguros, livres e muito bem informados do que ocorre de novo, no campo das pesquisas de língua e linguagem. Não para impingir ao aluno novas teorias, e sim para, junto com o aluno, *praticar* a língua viva - única maneira de fazer com que o estudante a domine, a maneje e se sinta amo e senhor dela, não seu servo humilde e inseguro. (LUFT, 2001, p. 99)

A gramática tem definições de ordem muito diversas, dependendo do olhar que se tem para ela; assim, quando é concebida como um manual de regras do bom uso da língua, ela é chamada de gramática normativa. Se se pretende uma descrição estrutural e funcional da língua, denominamos

gramática descritiva. Ainda se pode observar a gramática sob o olhar das experiências linguísticas vividas e aprendidas, sendo essas experiências vistas como regras que são absorvidas naturalmente desde a primeira infância, tem-se a gramática internalizada. Caso os processos sejam mais evidenciados do que os resultados, representando atividades de observação e reflexão sobre a língua, evidenciando a linguística para tentar mostrar como é a gramática implícita do falante, a gramática será reflexiva. Seja uma, ou outra, é preciso que haja por parte de nós professores, nos momentos de ensino, uma sensibilidade significativa, que busque observar a melhor maneira de se trabalhar com os tipos de gramáticas em sala de aula, não privilegiando e nem excluindo, buscando integrá-las.

É uma tarefa árdua, pois no chão da sala de aula reina de forma quase que absoluta e dogmática, a gramática normativa, imperando e determinando regras que parecem ser imutáveis, apesar das mudanças metodológicas e de concepção propostas. Antunes (2007) afirma que “a gramática foi posta em um pedestal e se atribui a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos para enfrentar os desafios de uma interação eficaz”, (Antunes 2007, p. 42). Nós a reverenciamos e propomos seus ensinamentos muitas vezes sem refletir sobre a utilidade e amplitude controladora que ela exerce sobre todos, porque acreditamos que suas normas, modelos e paradigmas são capazes de garantir uma manutenção mínima da identidade linguística, assegura Antunes (2007, p. 36).

Dentro desse contexto, se o cidadão quer ser parte integrante da comunidade linguística que fala o Português Brasileiro, deve seguir essas regras, colocando a gramática normativa como o instrumento controlador que possui um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente, como afirma Travaglia (1997, p. 24).

Essa concepção normativa da língua deixa à margem as variedades, ou desconsidera o dinamismo da língua, que se insere em diversas realidades e faz do seu uso uma diversidade rica e, portanto, presente e viva no cotidiano dos seus falantes. A escola não pode servir como mais um instrumento desagregador e separatista, utilizando a gramática normativa e, por

consequente, a língua como sua arma principal. O reforço da ideia de certo e errado, sendo o primeiro conceito ligado ao falar e escrever de acordo com as normas (entenda-se as regras da gramática normativa) e o segundo, o seu oposto premia e evidencia um preconceito que ainda é muito forte nas salas de aula. É comum ouvirmos frases do tipo “Seu burro”, “Você não sabe falar certo”, “Aquele aluno não sabe ler nem escrever direito”, vindas de colegas professores e dos próprios alunos, porque acreditam que a língua é e segue um compêndio de normas propostas em um manual, como se fossem receitas.

Diante disso, é necessário que se reflita sobre o ensino e aprendizagem da língua dando-lhe uma nova dimensão. Não é desconsiderar as regras gramaticais porque elas são necessárias; porém não são imutáveis e nem inalteráveis. Antunes 2007 afirma que as regras têm que ser funcionais, no sentido de que assumem variações, por causa do que pretendem aqueles que as usam. (Antunes, 2007, p. 72).

A realidade do aluno pode e deve ser levada em conta quando se trata do estudo de língua (e de qualquer outro), não para enfatizar esta ou aquela forma, mas para possibilitar uma reflexão sobre os fatos linguísticos. Que seus horizontes se ampliem, abrindo para o aluno possibilidades de escolhas nas quais ele pode perceber as situações de uso a partir de sua experiência. O papel da escola, então, é apresentar aos alunos os contextos em que ele pode escolher a melhor maneira de se expressar na sociedade, ampliando suas competências, possibilitando a ele uma mobilidade linguística e social mais democrática. A realidade, entretanto, está distante disso, porque as escolas ainda utilizam o estudo da língua e da gramática para preparar o estudante, para provas, concursos e vestibulares. Dessa forma, a língua deixa de ser um instrumento vivo, latente e passa a ser uma mera disciplina escolar. Travaglia (1997) assevera que “para bem usar a língua é preciso contrariar a gramática das aulas de Português ou pelo menos a visão reducionista, distorcida e preconceituosa de gramática” [...] (Travaglia, 1997, p. 12)

Ao desconsiderar os conhecimentos linguísticos dos alunos, a escola ignora que eles possuem uma gramática internalizada, natural que todo usuário da língua se utiliza para situações de interação. Esse domínio natural sobre a língua pode melhorar. Assim, o papel da escola deve ser o de praticar a língua

e não apenas ensiná-la, pois o ensino de gramática deve ser prazeroso ao aluno já que tudo que nos rodeia está relacionado com a linguagem. Antunes (2007) afirma que “certas atividades escolares, supostamente atividades para se ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é permitir uma interação, com troca de sentidos e de intenções” (Antunes, 2007, p. 61).

Outro erro que ocorre no ambiente escolar, é o de se considerar a chamada norma culta como a ideal para se comunicar, tanto oral, quanto graficamente. Ora, é evidente que a maioria dos membros da sociedade, em especial as pessoas das camadas mais carentes economicamente, sabem da necessidade do uso dela como ferramenta de acesso a certos bens sociais. Esse fato agrava ainda mais sua representatividade social, pois serve como instrumento de segregação e preconceito social.

Se a escola, em especial a pública, trabalha com a ideia de ser a norma culta a maneira ideal e verdadeira de se utilizar a língua, ela reforça a premissa segregadora. A escola não pode se prestar a tal papel e levar mais dificuldades para a vida dos educandos. Contudo, o que se observa nas aulas de Língua Portuguesa, voltadas para gramática é que os procedimentos metodológicos são de caráter normativo e marcados pelo estudo de um conhecimento estagnado e pronto. Segundo Perini (2010),

“... a linguística é uma ciência em pleno desenvolvimento, não um conjunto de técnicas estabelecidas há muito tempo e que só temos que aplicar. Nenhuma descrição gramatical pode, portanto, ter a pretensão de ser definitiva. (PERINI, 2010, p. 22)

Desta forma, é preciso que a escola exerça um papel conciliador, preparando os alunos para entender as variedades, respeitando e acolhendo as diferenças linguísticas. Os docentes assumem, assim, importante destaque. Devem incentivar e preparar os educandos para as várias situações de comunicação. Fazê-los compreender que o momento e o contexto determinam o registro comunicativo e que saber regular esse registro é a grande chave

para utilizar a língua com competência. Possenti, (1996, p.53), afirma que “o domínio efetivo e ativo da língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.”, isto é, o usuário da língua já sabe como ela funciona por usá-la e pode-se aprendê-la sem ter que se apoiar em termos técnicos e específicos que muitas vezes mais confundem que elucidam.

Há um consenso entre os professores de Língua Portuguesa sobre o ensino de gramática e sua capacidade de possibilitar ao aluno uma reflexão que propicia o desenvolvimento das habilidades de ler, interpretar e escrever. Entretanto, Neves (1990) afirma o seguinte: “as aulas de Língua Portuguesa consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”. Isso significa que a metodologia utilizada, que busca trabalhar apenas com a reprodução de conteúdos e nomenclaturas sem uma proposta de reflexão cria uma barreira para um aprendizado mais prático e efetivo da gramática. Existe, pois, uma lacuna entre o que se ensina e o que se usa. Dessa forma, textos orais e escritos não são analisados como manifestações linguísticas interativas e dialógicas, mas como motes para produção de exercícios e atividades metalinguísticas. A função do texto resume-se como fonte para a retirada de exemplos, que serão trabalhados paralelamente, como se a frase (ou outro exemplo) não fizesse mais parte do texto e do contexto em que estavam inseridos.

A gramática e seu ensino, da maneira como foi exposto, sempre foram permeados por muitos equívocos. Esses devem ser minimizados pois, da forma como ocorre a didática da gramática, ela acaba não acrescentando muito. Todavia, da forma como é ensinada na escola, contribui para a exclusão e para a discriminação social e linguística. Segrega, sob as bases da norma culta e padrão da língua, os que sabem, dos que não sabem, falar, ler e escrever bem. Soma-se a isso a conseqüente desmotivação dos alunos para estudar gramática, pois a acham difícil e não veem sentido prático. Também observa-se grande insatisfação dos professores no que se refere às questões que envolvem a profissão docente (baixos salários, péssimas condições de trabalho, pressão por resultados, ausência de apoio pedagógico, sensação de solidão, desmotivação do alunado, entre outras), aumentando ainda mais o drama existente. Em pesquisa realizada por Neves (1990) há uma constatação

dessas nuances de insatisfação bilateral (professores e alunos) que resulta em um trabalho mecânico, autômato que visa a apenas cumprir com a obrigação. Não é de surpreender, então, que os resultados do trabalho se encerrem em palavras como “decepção” e “desmotivação”.

O caráter essencialmente prescritivo do ensino de gramática autentica as afirmações anteriores e promove uma estagnação no processo de ensino e aprendizagem, pois não privilegia a reflexão acerca dos fatos da língua. Ainda que haja profissionais que busquem novas alternativas de ensino, estes não encontram suporte e nem muitas vezes um norte. Quando encontram, estes baseiam-se em métodos (livros e materiais didáticos) praticamente prontos, que pouco privilegiam o estudo científico do fenômeno gramatical, seja ele qual for, como, por exemplo solicitar para que os alunos localizem o substantivo em um trecho de texto e classifiquem-no. Os professores, mesmo tendo a consciência da importância da contextualização, terminam utilizando os exemplos propostos nas atividades das sequências didáticas, explorando os conceitos e nomes, referindo-se aos textos apenas como entes fornecedores de frases e palavras e não como manifestação comunicativa. Assim, o texto é utilizado como suporte para entender a gramática, quando deveria ser o contrário: a gramática deveria ser o suporte para compreender o texto. Na primeira situação Neves (1990) classifica o processo como a redução do texto a um mero pretexto.

Posto desta forma parece que tudo está errado, que o ensino de gramática atrapalha, desestabiliza e estagna o processo do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, Travaglia (2003) afirma que nada impede que se ensine a gramática no Ensino Fundamental e Médio, porém há que se atentar aos objetivos e, então, optar por uma metodologia melhor adequada para alcançá-los. Motivos e objetivos existem para se trabalhar com a gramática, já que ela propicia uma reflexão sobre o falar, o ler e o escrever.

O trabalho do ensino de língua deve focar o desenvolvimento de um aluno competente, comunicativamente falando. A consciência dessa formação deve ser o objetivo de uma rede ou sistema de ensino quando desenvolve seu currículo, pois precisa, dentro de um contexto histórico-

cultural, privilegiar saberes que façam o aluno raciocinar e criticar de forma objetiva e consciente valendo-se das aprendizagens desenvolvidas a partir das estratégias propostas em sala de aula. Entretanto, não se deve cair na armadilha de que as teorias gramaticais é que vão dar essas competências comunicativas; elas auxiliam na reflexão dos fenômenos linguísticos e são mais uma ferramenta nesse processo. Elas, por si só, não produzirão um usuário comunicativamente competente. A gramática e suas teorias são um componente do processo de ensino, aprendizagem e reflexão sobre a língua, podendo ser, estrategicamente falando, um grande apoio para a aprendizagem.

O problema reside na administração didática desse ensino, pois dominar a prática exige que os professores estudem e reciclem seus conhecimentos pedagógicos e não fiquem apenas na formação acadêmica da graduação, que é, no geral, muito boa, mas deixa lacunas no que se refere à prática de ensino. Aliás, o ensino de didática e prática de ensino de muitas faculdades de licenciatura está longe de aproximar o aluno (futuro professor) do real contexto das salas de aula, em especial das escolas públicas, como afirma Gatti (2010), baseada em pesquisas sobre formação de professores

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358.)

Conclui-se então que por mais que haja esforços das boas faculdades de licenciatura, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A formação do profissional para exercer a docência não é a ideal. Desta forma, não se constrói

um panorama tranquilizador e consistente para que o futuro professor se sinta preparado. Gatti (2010, p.1374) conclui que “[...] com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.”

Quando os profissionais se veem na situação real, percebem as dificuldades que terão pela frente, e, então, pode ocorrer uma busca pelo aperfeiçoamento profissional para dar conta das responsabilidades, desistir da profissão ou se acomodar. Esta última possibilidade é mais observada pois encontramos muitos colegas sem nenhuma perspectiva de mudança profissional. A primeira parece ser ilusória já que os cursos de aperfeiçoamento que existem são de rápida duração e vendem a ideia de fórmulas prontas e mágicas que duram pouco tempo e quando acaba o encanto o professor se vê obrigado a recorrer aos velhos métodos (livros didáticos, manuais de ensino, etc). Travaglia, sobre esse assunto, afirma o seguinte

[...]o professor deve evitar a adesão superficial a modismos linguísticos ou da pedagogia da língua materna, sem pelo menos, um conhecimento substancial das teorias linguísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos que formam as teorias e métodos. (TRAVAGLIA, 1997, p. 10)

Neves (1990, p. 48) também opina sobre o tema ao falar que “os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel”. Assim, não se observa uma possibilidade de alteração do panorama no que concerne à atuação do professor quanto às aulas de gramática. Elas parecem ser seu porto seguro, isto é, por mais que se tenham métodos e fórmulas mágicas, os docentes recorrem às suas velhas aulas, ainda que mudanças venham ocorrendo no sentido de provocar uma reflexão nesse fazer pedagógico. O que se observa, portanto, é que falta um embasamento teórico sobre como começar uma mudança que seja mais efetiva.

São vários os linguistas, como se observa, que discorrem páginas e páginas tratando da gramática e de seu ensino. Há um consenso, no entanto, de que ele é necessário desde que se insira em contextos que desenvolvam a proficiência discursiva do aluno. Assim, o ensino de gramática não deve ser realizado como fenômeno independente. Ele precisa se integrar ao da leitura, ao da produção escrita e oral. Travaglia, ao discorrer sobre as razões de se ensinar a Língua Portuguesa para falantes de Português afirma que

[...] o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa nos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17)

Nota-se que questões sobre comunicação, envolvendo leitura, produção textual e oralidade, estão presentes e são essenciais ao ensino de língua. Luft, ao refletir sobre o ensino de gramática na escola contribui com a seguinte afirmação

Praticar a gramática é o que falta na escola. Ler (ler e ler), debater, escrever (escrever e escrever). Tudo isso é *gramaticar*- o melhor método de ampliar, reforçar e agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular. (LUFT, 2001, p. 84)

O caminho proposto pelo linguista é o mesmo de Travaglia, isto é, para ele o ensino de gramática deve se inserir num contexto comunicativo, no qual se desenvolve habilidades comunicativas. Vieira e Brandão propõem que

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento

gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. (VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p 239)

Desta forma, o ensino de gramática, segundo as autoras, deve estar articulado ao desenvolvimento das capacidades leitura e escritora do aluno e à sua efetivação discursiva. Para Antunes (2003, p. 33), não se concebe uma metodologia que trabalha com uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente da língua.

As afirmações dos estudiosos expõem a estreita ligação que deve haver entre o ensino de gramática e as práticas de uso da língua. A sua efetiva e eficaz presença na sala de aula se estabelece a partir de análises, reflexões e atividades que promovam situações que se aproximem do real, vivido socialmente. Assim, junto com os outros aspectos do ensino de língua (leitura, produção e oralidade), o trabalho com a gramática precisa ser utilizado

[...] essencialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, para conseguir que o aluno, como usuário da língua, seja capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua de maneira adequada à produção do(s) efeito(s) de sentido desejado(s) em situações específicas de interação comunicativa [...] (TRAVAGLIA, 2007, p. 58).

Diante dessas proposições, é possível afirmar que o ensino de gramática só será efetivo se fizer parte de um todo comunicativo, privilegiando situações que se aproximem do real e nas quais os alunos sejam protagonistas. O desenvolvimento desses momentos pedagógicos é

de competência do professor, que necessita atualizar constantemente sua formação para fazer frente às demandas educacionais.

1.2. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Antes de tratarmos diretamente da implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, é necessário tecer algumas considerações sobre currículo, uma vez que muito se tem tratado sobre o tema e o mesmo ganhou espaço importante nas discussões escolares.

O currículo como conceito pedagógico é recente, seu uso é pouco comum e causa receios no meio docente devido à sua amplitude e à falta de conhecimento em torno de sua significação. A inquietação é válida e revela que há um caminho a ser percorrido na construção de sua conceituação efetiva, mas sem a garantia que tal ocorrerá. Moreira (1997, p.11-12, apud. Oliveira, 2008, p. 538) declara que não há consenso sobre o que é currículo, sobretudo porque é um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; entretanto, ressalta que as definições de currículo geralmente abrangem “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”.

Quando a educação brasileira, por meio do poder público, decide abrir as portas para que todos tenham acesso a ela, popularizando-a e se democratizando, prescinde de condições de acesso e de permanência para todos os cidadãos, pelo menos durante a educação básica. Ocorre que, no discurso e nos textos oficiais, tudo está perfeito; porém na prática as instituições de ensino se baseiam em uma educação tradicional e arraigada no passado e não estão aparelhadas e estruturadas o suficiente para se adaptar às novas demandas sociais. Essa condição pouco favorável pode ser minimizada com uma organização curricular que se estabeleça em conformidade com ela. Ainda que o avanço seja significativo, no momento não há como afirmar que a educação brasileira é democratizada e para todos, pois

Uma análise feita pelo UNICEF e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostrou que, segundo a Pesquisa por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2012, mais de 3,3 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil. Desse total, 1,2 milhão têm 4 e 5 anos; 507 mil, de 6 a 14 anos; e mais de 1,6 milhão têm entre 15 e 17 anos”. (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Brasil, 1996) vem confirmar e ratificar a educação nacional dentro dos preceitos de uma escola pública, laica e democrática; porém, as discussões em torno dessa pseudo democratização não são unânimes quanto a sua efetividade e mostram que falta muito para alcançá-la. Azanha (1992, p.28) conclui que “[...] democratizar a educação escolar implica uma democracia plena enquanto regime político” e que “[...] não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sobre pretextos pedagógicos”. A educação, a partir dos pressupostos da LDB, tornou-se um bem público e nela está centrada a produção e reprodução das justças e injustças sociais.

O papel da escola é o de promover, socialmente falando, uma integração do indivíduo a partir dos direitos individual, social e político. No primeiro caso, o desenvolvimento pessoal é o foco; no segundo a possibilidade de inserção na sociedade capacitando-o para viver nela de maneira autônoma; e, por último, o político possibilita a participação na construção e manutenção das mudanças na ordem social. Se o estudante não recebe esses direitos na escola, é bem provável que não os receba na sociedade e com o agravante de que os que não recebem na escola, provavelmente não recebem fora dela, tornando a escola ainda mais responsável pela inclusão e/ou exclusão social.

A escola democrática, obrigatória e aberta a todos, com espaços de participação e discussões dos mais variados níveis, nas mais diversas esferas do conhecimento científico, não pode ser um instrumento de segregação. Ainda que ela tenha esse caráter de obrigatória, é essa obrigatoriedade que promove, num momento sócio histórico, o encontro de gerações, em um determinado espaço para celebrar a busca não apenas do conhecimento mas da própria

vida em sociedade. A escola precisa e tem a obrigação de se preparar para esse universo. Numa democracia verdadeira, a escolarização é um direito social estabelecido e real, inerente a todos; portanto, a ninguém ela deve ser negligenciada.

Diante dessas demandas é preciso que se construa um currículo propenso a promover uma efetiva inclusão do cidadão através da construção de saberes científicos e sociais. Entretanto, é necessário entender o que é currículo para estabelecer um parâmetro sobre as implicações de implantação efetiva. Por ser recente ele carece de estudos e reflexões, pois, segundo Sacristán (2000),

A prática a que se refere o currículo é uma realidade prévia bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam sua teorização. (SACRISTÁN, 2000, p.13)

A elaboração de um currículo escolar, portanto, exige uma ampla discussão, um amplo conhecimento e uma análise séria e comprometida com a sociedade e a comunidade onde se insere o contexto escolar. Grudy (1987, apud Sacristán, 2000, p.13), ampliando essa proposição, assegura que:

“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha alguma existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUDY, 1987, apud SACRISTÁN, 2000, p. 5)

Para definir currículo e sua manifestação, recorreremos a Rule (1973, apud Sacristán, 2000, p.14):

a) [...] currículo como experiência, o currículo como guia que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam

estas as que proporcionam consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagens planejadas, dirigidas, ou sob a supervisão da escola, ideadas e executadas ou referidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos;

b) outras concepções: o currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagem ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter; (RULE, 1973, apud SACRISTÁN, 2000, P. 14)

Além de Sacristán, Shubert (1986, p. 26 e ss. Apud, Sacristán, p.14) também contribui para definir currículo quando ele aponta algumas “impressões” globais, que são as seguintes: o currículo como conjunto de conhecimento ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo— nível ou modalidade de ensino, é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostra, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas— como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à construção social da mesma.

Diante dessas acepções e perspectivas, Sacristán propõe cinco âmbitos formais e diferenciados em que o currículo pode ser analisado:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.

- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p.14-15)

Mesmo com todas essas concepções, é difícil garantir uma unanimidade conceitual de currículo, pois sua elaboração e prática divergem por causa dos contextos nos quais se inserem. A premissa maior é que ele seja um elo, que une a escola e a sociedade, recebendo desta as informações necessárias que, transformadas em conteúdos e saberes e em situações didáticas de ensino e aprendizagem, são devolvidas, ou deveriam ser, por meio do aluno como conhecimento transformador. Desta forma, um bom currículo, tendo como base os atores pedagógicos, torna-se um instrumento de análise, reflexão e transformação social pelo conhecimento construído. Assim, um bom currículo, a ser seguido por todos, se faz em razão dos valores e conteúdos a serem ensinados.

Entende-se, assim, que é na *práxis* que um currículo acontece, não podendo ser uma realidade abstrata, distante e que ocorre apenas no discurso. Nele devem estar presentes a ação educativa, através da reflexão sobre o contexto que o cerca e o diálogo entre os atores envolvidos no processo educacional (escola e sociedade). Colocar em prática um currículo

não é tarefa simples, visto que ele não é apenas um compêndio de conteúdos e, por isso, exige que seus envolvidos sejam capazes de perceber e serem sensíveis ao contexto social que convivem e estão inseridos. Espera-se que todos busquem uma adequação capaz de provocar autorreflexão, estudo, mudanças de posturas que visem uma integração, que possibilite crescimento educacional e social de todos os envolvidos no processo educativo. Como afirma Sacristán (2000, p.17) “Os currículos são a expressão das forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Diante dessas considerações, compreendem-se os motivos que levaram, no ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicar e efetivar no Estado de São Paulo, sob a chancela da então Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, uma Proposta Curricular para o Estado de São Paulo para os níveis do Ensino Fundamental – ciclo II e Médio. Com isso, pretende contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, garantindo aos estudantes uma base comum de conhecimentos para que as escolas funcionem como uma rede (SÃO PAULO, 2008). Os professores, diante disso, passaram a ter um norte que não tinham. Até aquele momento, as escolhas curriculares eram feitas pelos próprios professores e escolas, guiados pelos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os momentos pós implantação da Proposta Curricular deixaram os professores preocupados, porque eles teriam que conhecer o material proposto, estudá-lo e colocá-lo em prática. Não houve treinamento, ou ao menos algo que pudesse nortear; as orientações estavam no próprio material. Era preciso mudar a postura, aquela atitude passiva teria que ser deixada de lado para dar lugar a um sujeito realizador e agente do processo, que passasse a interagir com Proposta Curricular de maneira ativa.

A chegada do material se deu no princípio do ano letivo de 2008, quando todas as escolas públicas e todos os alunos receberam o Jornal do Aluno, com atividades correspondentes às disciplinas e séries a serem realizadas nos primeiros 40 (quarenta) dias letivos do ano. As orientações pedagógicas e as propostas a serem desenvolvidas com os alunos faziam parte da Revista do Professor, distribuída a eles. Logo em seguida, os docentes receberam o Caderno do Professor com as orientações metodológicas e as atividades a serem realizadas pelos alunos.

De Proposta Curricular em 2008, mudou-se, a partir do início do ano letivo de 2009, para o Currículo Oficial e todos os alunos da rede receberam o chamado Caderno do Aluno, organizado por bimestre e por disciplina, contendo os direcionamentos, metodologias, objetivos e atividades a serem realizadas ao longo do ano.

A implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o consequente Currículo Oficial geraram grandes polêmicas, desde os momentos iniciais de sua implantação até sua efetivação na sala de aula. Uma das polêmicas mais divulgadas reportou-se a erros conceituais graves, como mapas com indicações equivocadas, por exemplo, que se fizeram presentes nos cadernos dirigidos aos professores e alunos, deixando a impressão de desmazelo e pressa na confecção, o que acarretou na emissão de erratas e no recolhimento de exemplares junto às escolas. Mais polêmica ainda pode ser a definição de um currículo único para uma rede escolar. Isso pode ferir a autonomia do professor e da escola, assim como da comunidade que congrega diversidades e multiculturalismos, tornando-se a-histórica e descontextualizada de tal maneira que a discussão desta nova proposta se caracteriza como uma problemática que pode ser analisada segundo uma perspectiva crítica.

Uma dessas críticas diz respeito justamente à sua elaboração, que não foi discutida com as bases e foi construída segundo preceitos de uns poucos educadores que na época compunham a assessoria pedagógica da Secretaria de Estado da Educação. Segundo a própria Secretaria (2011, p.9),

Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas. (SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2011, p.9)

Assim, segundo muitas vozes, o material didático elaborado a partir do currículo não contempla as realidades particulares de cada escola ou diretoria de ensino do estado de São Paulo, o que dificulta sua implementação. Ele foi idealizado para padronizar e trabalhar com um conhecimento em todo estado, pensando no geral, como se as escolas fossem únicas. No documento da Secretaria da Educação (2001, p.9), em que estão propostas as bases desse currículo, afirma-se o seguinte:

[...] a Secretaria da Educação procurou também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. Com esse objetivo, implantou um processo de elaboração dos subsídios indicados (no currículo) a seguir. (SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2011, p.9)

Observa-se a intenção clara de desenvolver um documento que seja norteador e condutor do conhecimento trabalhado em uma rede que possui 4,5 milhões de alunos matriculados, segundo dados do Censo Escolar de 2013, 242 mil professores e cerca de 5 mil escolas espalhados por todo estado e um único currículo. Apple, sobre essa generalização, chama atenção para o seguinte:

Os proponentes de um currículo são especialistas nas diferentes áreas ou disciplinas, mas só trabalham com uma visão geral. O problema é que, na escola, esses especialistas são substituídos por professores e gestores encarnados. Eles

são responsáveis pela proposição de um projeto pedagógico condizente com as orientações curriculares. Em sua realização, um projeto acontece em determinado espaço ou tempo, implica relações positivas ou negativas entre pessoas, requer atividades motivadas, sustentadas, orientadas e conclusivas, de algum modo. (APPLE, 2008, p.14)

Isto revela que seja quem for que elabore ou pense uma proposta curricular esta será posta em prática por atores que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem. No caso do Estado de São Paulo o problema ganha proporções maiores quando observamos o tamanho da rede e a (im) possibilidade de efetivamente pôr-se em prática uma proposta desta amplitude.

Os defensores do currículo, da forma como é proposto, podem ponderar que as escolas têm a possibilidade de flexibilizá-lo através da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o que realmente é uma verdade, porém o mesmo documento do Secretaria Estadual (2011, p.10) aponta o seguinte:

O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a Proposta Pedagógica, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo. (SECRETARIA ESTADUAL, 2011, p.10)

Isto é, cria-se a possibilidade de abertura e flexibilização desde que o PPP garanta que o currículo seja cumprido.

Outro ponto importante a ser levado em conta é quanto ao material elaborado pela Secretaria da Educação e que serve de base para o trabalho em sala de aula, segundo o documento que apresenta o currículo, ele (o Currículo) se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do

Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre.” (SECRETARIA ESTADUAL, 2011, p.10)

Se os cadernos completam o currículo e este é organizado para ser implementado em nível de rede, então, os cadernos foram elaborados para serem efetivamente trabalhados em toda rede, independente de realidades particulares. Como já foi explicitado anteriormente, isso pode ser um complicador, visto que cada unidade escolar tem uma realidade muito singular e o tratamento do currículo acaba sendo feito pela equipe de trabalho que procura, com criatividade, ou sem, fazer com que ele aconteça.

Quanto aos conteúdos específicos de Língua Portuguesa o currículo prevê que o trabalho com leitura e escrita deva ser o foco, conforme descrito no documento de apresentação do currículo da Secretaria (p.9) “Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.” Desta forma, a Secretaria propõe que o trabalho com a língua se baseie nessas competências e que as atividades propostas sejam reflexo delas.

2. Metodologia

Existem, reconhecidamente, diversos meios para se fazer pesquisa científica. A escolha do método apropriado dependerá dos objetivos pretendidos. Estes são guiados pela natureza do objeto e pelas questões norteadoras (questões de pesquisa). Assim, ao determinar e delimitar o problema de pesquisa, o caminho metodológico também toma forma e se firma como o melhor para a realização do projeto.

No caso deste trabalho, terei como metodologia, a denominada qualitativa, amparada pela análise documental, por uma revisão bibliográfica e o método que Triviños (2009, p. 58) chama de análise de conteúdo. Procurarei delimitar aqui as suas bases para clarificar o caminho escolhido.

Triviños (2009, p. 116) posiciona o surgimento das pesquisas qualitativas em educação na América Latina, por volta da década de 1970. São quatro décadas de contribuições importantes para uma área que, no Brasil, ainda se mostra carente de projetos e políticas públicas decisivas.

As tendências qualitativas em educação surgiram para avaliar, por exemplo, o processo educativo e propor alternativas metodológicas. Neste trabalho, as análises se basearão no material didático proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O material tem servido como documento norteador dos procedimentos metodológicos e pedagógicos das unidades escolares. A imensa maioria dos gestores escolares, orientados pela Supervisão, fiscalizam o uso dele, cobrando explicações dos professores quando estes resolvem, por exemplo, substituir alguma sequência didática. Isso mostra o quanto esse material tem importância para a rede estadual.

Sobre essa imposição de uso, encontramos na apresentação do Caderno do Professor do 6º ano do Ensino Fundamental as seguintes palavras do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, a seguinte afirmação:

Essa ação (a implantação do currículo através dos materiais didáticos), efetivada por meio do programa Educação –

Compromisso de São Paulo, é de fundamental importância para a Pasta, que despende, neste programa, seus maiores esforços ao intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo e ao empregar o *Caderno* nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino. (Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor, língua portuguesa, ensino fundamental, 6º ano, p. 3.)

Há várias questões envolvidas nessa imposição de uso, dentre elas podemos citar o alto investimento em elaboração e confecção, a confiança de que ele unifica a rede estadual e será um instrumento na busca de uma educação paulista de qualidade (Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor, língua portuguesa, ensino fundamental, 6º ano, p. 3.). Esta confiança se ampara, principalmente em resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Essas considerações reforçam a importância do material como documento oficial que deve ser utilizado por toda a rede de ensino. Partindo deste pressuposto é que propomos como metodologia principal a análise documental. Segundo Triviños, 2009, p. 111, esse método de pesquisa

[...] é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 2009, p. 111.)

Apesar de pouco explorada, a análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos de um tema ou problema.

Segundo Lüdke e André, 1986, p. 38, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou

hipóteses de interesse. A análise das ocorrências gramaticais nas situações de aprendizagem propostas nos cadernos do aluno e do professor, já referidos, procurará mostrar o quanto as proposições estão a serviço de uma aprendizagem efetiva. Uma das vantagens de se explorar documentos deste tipo é que eles são uma fonte estável e rica e podem revelar o direcionamento linguístico e pedagógico assumido pelos seus produtores.

Lüdke e André, 1986, p. 39, afirmam que os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto. Comprova-se assim a importância de se buscar neles as informações e as bases, no caso desse trabalho, da sua elaboração.

3. Análise dos dados e *corpus*

3.1. Caderno do Professor: Orientação sobre os conteúdos do volume

A proposta deste trabalho é analisar as atividades gramaticais previstas nas situações de aprendizagem 1, 2 e 3 do Volume 1, cadernos do professor e do aluno. O primeiro documento a ser apresentado e analisado será o texto inicial do Caderno do Professor, o qual contém o direcionamento do trabalho, conforme descrito na figura 1.

Língua Portuguesa – 5ª série/6º ano – Volume 1

ORIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO VOLUME

Este volume, segundo a perspectiva do letramento, apresenta um conjunto de Situações de Aprendizagem que tem como objetivo central contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo. Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem são atividades discursivas e interlocutivas, favorecendo o desenvolvimento de ideias, pensamentos e relações, em um constante diálogo com seu tempo.

De modo geral, é preciso garantir o desenvolvimento, nessas Situações de Aprendizagem, das cinco competências básicas que alicerçam este Currículo, quais sejam:

- ▶ dominar a norma-padrão da língua portuguesa e fazer uso adequado da linguagem verbal de acordo com os diferentes campos de atividade;
- ▶ construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas e literárias;
- ▶ selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- ▶ relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente;
- ▶ recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Para esse fim, particularmente nas Situações de Aprendizagem iniciais, privilegiamos algumas habilidades gerais que devem ganhar relevo nas Situações de Aprendizagem propostas:

- ▶ reconhecer características do agrupamento tipológico “narrar” nos gêneros textuais “fábula”, “conto”, “narrativa paradidática”, “crônica narrativa” e “letra de música”;
- ▶ situar a tipologia narrativa e os gêneros anteriormente citados, reconhecendo sua função social de acordo com o contexto de comunicação;
- ▶ interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais da tipologia a que pertencem;
- ▶ inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto;
- ▶ realizar análise linguística, considerando sua importância na leitura e escrita da tipologia narrativa e nos gêneros em estudo neste volume;
- ▶ reconhecer os vários tipos de coesão que permitem a progressão discursiva do texto;
- ▶ produzir textos organizados com base na tipologia narrativa.

Figura 1.

No texto, podem-se observar quais são os fundamentos propostos no material, que é composto, nesse caso do Caderno do Professor e do Aluno. De acordo com o exposto, as situações de aprendizagem (SA) precisam desenvolver habilidades e contribuir para que o aluno aprenda a lidar com situações linguísticas e sociais referentes aos diversos gêneros textuais e nas várias situações de uso. Cafiero (2010, p.86) assegura que ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. A proposição atende às orientações linguísticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2009, p.108), por exemplo, afirma que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia das pessoas, e atende também aos PCNs que estabelecem nos objetivos gerais o seguinte direcionamento,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...]. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL-PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 5)

Em se tratando de conteúdos gramaticais, as habilidades gerais propõem que o aluno deva realizar análise linguística, relacionando sua importância com a leitura e escrita de texto narrativos. Fica claro, desta forma, a postura assumida, qual seja, ter o texto como centro das propostas, isso vai em consonância com a seguinte afirmação de Antunes:

[...] primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em

função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. (ANTUNES, 2009, p. 110)

Outra habilidade geral diz respeito aos tipos de coesão, propondo que os alunos tenham que reconhecê-las e observar sua importância para a progressão temática do texto.

As orientações propostas estão direcionadas, portanto, para o trabalho com o texto, e no caso específico do 6º ano, o narrativo. As estratégias elaboradas pelo professor devem levar o aluno a ler e produzir textos narrativos de forma autônoma, sabendo lidar com eles nas mais diferentes situações sociais. Outra questão importante a ser observada é quanto ao domínio da norma linguística estabelecida. O texto diz norma-padrão e outras variedades (linguísticas), porém ele não cita nominalmente essas “outras variedades”, o que nos permite concluir a importância e prevalência da norma-padrão. Isso também vai ao encontro com as palavras de Possenti (1996) ao afirmar que o papel da escola é ensinar a língua padrão.

O caminho a ser seguido pelo professor, portanto, no momento de elaboração de suas estratégias será o de privilegiar a leitura, análise e produção de textos narrativos, levando em conta os elementos que constituem esse tipo de texto e o uso das variedades linguísticas. O objetivo é dotar os alunos de competências e habilidades que os façam utilizar a língua de forma diversa e que tenham possibilidades de usar os vários mecanismos que ela dispõe, para compreender e interpretar a própria língua. Nas palavras de Luft, o aluno precisa aprender a ler e escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir, com o professor e toda classe, as riquezas expressivas do seu idioma (LUFT, 2001, p. 99) e

transpor esse conhecimento para o meio no qual vive, podendo intervir de forma a contribuir de maneira positiva para desenvolvimento social.

O quadro abaixo expõe os conteúdos que serão trabalhados a longo prazo no estudo da Língua Portuguesa e os conteúdos gerais do volume direcionado para o 6º Ano do Ensino Fundamental. O professor deverá estar atento, pois são muitos conteúdos e cada um com suas especificidades.

Consideramos que tais competências e habilidades contemplam tanto os conteúdos gerais, a ser trabalhados a longo prazo, quan-

to os específicos tratados neste volume. A seguir, você encontra um quadro que o ajuda a visualizá-los mais facilmente:

Conteúdos gerais a ser desenvolvidos a longo prazo	Conteúdos gerais deste volume
<ul style="list-style-type: none"> ▶ compreensão dos textos orais e escritos apresentados em cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, observando a que gênero textual pertencem e em que tipologia textual poderiam ser agrupados, de acordo com a função social e comunicativa desses textos; ▶ atribuição de sentido aos textos orais e escritos estudados; ▶ leitura dos gêneros estudados a partir da familiaridade que vão construindo com esses gêneros nas diversas situações didáticas propostas pela escola; ▶ reconhecimento das relações entre os parágrafos de um mesmo texto e entre textos diferentes; ▶ procedimentos de leitura adequados a cada gênero, situação comunicativa e objetivos da leitura; ▶ articulação de informações do texto a seus conhecimentos prévios; ▶ produção de textos orais e escritos a partir da seleção feita para cada série/ano, planejando as etapas dessa produção; ▶ reconhecimento da estrutura dos gêneros, ao produzir textos escritos, considerando os elementos de coesão e a coerência, a distribuição dos parágrafos e a pontuação em função de seus objetivos; ▶ conhecimentos linguísticos que favoreçam a produção textual, empregando adequada e coerentemente as regras da norma-padrão e de outras variedades de acordo com seu projeto de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ tipologia narrativa; ▶ estudo dos elementos da narrativa (foco narrativo, tempo, espaço, personagens e enredo); ▶ estudos linguísticos: conectivos, verbo, Modo Subjuntivo, substantivo, adjetivo, advérbio; ▶ interpretação de texto; ▶ etapas de elaboração da escrita; ▶ as narrativas e sua relação com o imaginário; ▶ narratividade; ▶ gênero textual crônica narrativa; ▶ gênero textual letra de música; ▶ a importância da música na formação do sentido da letra; ▶ estudos linguísticos: denotação e conotação; ortografia: divisão silábica; locução verbal; modos do verbo: Indicativo, Subjuntivo, Imperativo; compreensão de palavras no texto; coesão, coerência.

6

Figura 2.

Sobre esse tema, os PCNs determinam que os critérios de seleção e organização de conteúdos utilizados na escola devem considerar os

seguintes aspectos: relevância social, as características dos alunos e a característica da própria área.

Libâneo (1994), afirma que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista sua assimilação ativa e sua aplicação na prática de vida dos alunos.

Pode-se entender que o conhecimento dos conteúdos a serem utilizados nas aulas, além de simplificar o planejamento, é essencial no processo de ensino aprendizagem, pois é por meio desta percepção, que o professor consegue se programar melhor e despertar o interesse dos alunos, possibilitando melhores índices de participação em suas aulas.

Assim, deve-se ter em mente que, tão importante quanto desenvolver junto à turma e com ela, os conteúdos procedimentais (como se deve fazer) e conceituais (o que se deve saber) e seus aspectos práticos e de conhecimento da comunicação oral e escrita envolvendo fala/escrita e leitura/audição, nos quais os alunos demonstram o quanto a língua pode ser viva, também é essencial trabalhar e observar os conteúdos atitudinais (como se deve ser) pois estes possuem grande importância durante o processo de ensino.

Dentre os conteúdos listados no quadro anterior, há um misto de conteúdos conceituais e procedimentais que estão imbricados. Entende-se, a partir desse raciocínio, que a intenção dos elaboradores do material didático é aliar conhecimento e prática (ação-reflexão-ação). Quanto aos conteúdos atitudinais, o professor deve estar atento aos modos como o aluno valoriza e respeita o ambiente no qual está inserido, não apenas com valores morais, mas também linguísticos (valorização das variedades, aceitação do “erro”, respeito às opiniões contrárias, saber ser crítico sem ser ofensivo, autonomia pedagógica, busca do conhecimento, ser solidário aos colegas com dificuldades, entre outros).

Os conteúdos, segundo Libâneo (1985), “são realidades próximas ao aluno, que devem ser assimilados.” Eles não são fechados às realidades sociais, portanto não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados,

ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social. Sendo assim, é necessário que o professor desenvolva uma metodologia capaz de atrelar o que se realiza em sala de aula, ao que se vive fora dela. Haverá desta forma, uma aprendizagem mais significativa.

3.2. Metodologias e estratégias

O texto do quadro (figura 3) que trata de “Metodologias e estratégias” desenvolve uma reflexão sobre o “como fazer” do processo pedagógico. A relação sujeito-ensino-aprendizagem, a partir de um processo autônomo, no qual o aluno assume suas responsabilidades diante de sua aprendizagem e o professor desenvolve estratégias que capacitam o educando para isso, é o núcleo das relações didático-pedagógicas. O ensino e a aprendizagem, dessa forma, constituem-se duas premissas que se complementam, sendo assim, não há ensino sem aprendizagem. Quando se consegue confluir os dois, as possibilidades de sucesso são mais evidentes e os atores educacionais se sentem mais confiantes.

Metodologias e estratégias são o conjunto de procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática sobre o quê, como e quando ensinar. Os procedimentos ligam-se aos recursos materiais selecionados para pôr em prática a teoria. Desta forma, elas permitem reforçar a especificidade de cada professor, permitindo que suas escolhas sejam determinantes para a interação pedagógica, uma vez que, quanto mais possibilidades de atuação ele conhecer, mais se torna reflexiva e crítica sua prática. Seja qual for o caminho escolhido, o objetivo deve ser oferecer ao aluno um conjunto de situações relevantes e diversas, de modo que sua aprendizagem seja abrangente, envolvendo-o em contextos comunicativos e significativos, que favoreçam uma maior interação.

Quanto ao conteúdo deste caderno de atividades, o texto esclarece a prioridade do desenvolvimento de aprendizagens que signifiquem e sejam relevantes para a vida do aluno. Não se concebe, portanto, ensinar e

aprender algo que seja estanque e sem valor, ou aprender por aprender. O professor, nesse processo, tem um papel de fundamental importância no desenrolar das atividades em sala de aula, pois como planejador e gestor dos conteúdos, ações e estratégias é ele que direciona e aponta os caminhos a serem percorridos no processo de ensino e aprendizagem. Aprendizagem torna-se, dessa forma, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Na prática pedagógica é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem e ter clara a sua posição.

A metodologia de ensino-aprendizagem e de avaliação são vitais para a melhoria do desempenho linguístico. O desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que tenha como objetivo repensar o papel do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender deve ser constantemente revisado e atualizado. Para a eficácia do processo, deve-se levar em consideração que a reflexão sobre as experiências individuais de cada participante é de extremo valor, juntamente com a abordagem teórica das metodologias pedagógicas, as quais conduzirão ao autodesenvolvimento, à aprendizagem colaborativa e às aulas com maior interação entre professor e alunos.

As teorias educacionais continuam a evoluir e, na atualidade, há uma maior ênfase em processos educacionais envolvidos na construção do conhecimento em sala de aula. Este processo, na opinião de Vasconcellos (1995), compreende qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor e aluno, passando pela prática, seleção de conteúdos, posições políticas e ideológicas, transmitindo e recebendo “afetos e valores”.

Ensinar é orientar, estimular, relacionar, mais que informar. Mas só orienta aquele que conhece, que tem uma boa base teórica e que sabe comunicar-se. “O professor vai ter que se atualizar sem parar, vai precisar abrir-se para as informações que o aluno vai trazer, aprender com o aluno e interagir com ele”, segundo Dimenstein (1999).

Metodologia e estratégias

Como aprender não é colher informações transmitidas pelo professor, mas processá-las, transformá-las em algo, construindo cultura e conhecimento que muitas vezes estão além dos conteúdos, as Situações de Aprendizagem deste volume visam ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, cujo enfoque é construir conceitos e desenvolver habilidades. Nesse sentido, o espaço educativo deve ser partilhado, permitindo que os estudantes assumam a parte de responsabilidade que lhes cabe nesse processo de aprendizado.

É importante que você considere o ciclo iniciado já no planejamento das aulas, determinando os conhecimentos que devem ficar claros e desenvolvendo estratégias que permitam dividir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos. Para tanto:

- ▶ encaminhe seu trabalho a fim de coletar, em todo o processo, indícios de tensões, avanços e conquistas;
- ▶ interprete esses indícios para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como para orientar suas metas, estabelecer novas diretrizes, propor atividades alternativas;
- ▶ situe o aluno no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a atitude de responsabilidade pelo aprendizado no indivíduo.

Avaliação

A avaliação é vista como um processo contínuo, explicitado nas participações dos alunos, em suas produções, nas avaliações pontuais (como provas), entre outras possibilidades. E não pode ser considerada um objetivo, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Por

isso, não deve haver rupturas entre os conteúdos desenvolvidos e as modalidades de ensino.

As habilidades e competências desenvolvidas devem ser verificadas tomando por base quatro eixos principais:

1. *processo*: olhamos de modo comprometido e profissional a execução das atividades de nossos alunos, em sala de aula, atentos às suas dificuldades e melhoras;
2. *produção continuada*: olhamos a produção escrita e outras atividades de produção de textos e exercícios solicitados;
3. *pontual*: olhamos atentamente a prova individual;
4. *autoavaliação*: surge da elaboração de propostas que desenvolvam a habilidade de o aluno olhar para o seu processo de aprendizagem.

Essas diferentes avaliações permitem que você retome suas reflexões iniciais, analisando os aspectos que não foram satisfatoriamente atingidos e que devem ser considerados para o próximo planejamento de suas aulas.

Professor, uma sugestão!

Um recurso bastante interessante para ajudá-lo na tarefa de avaliar continuamente seus alunos é o uso do portfólio (ou pasta de atividades). Peça aos estudantes que tragam para a escola uma pasta (com plásticos ou de elástico) como parte do material escolar. Nela, eles devem guardar todas as atividades escritas (mesmo que seja apenas um quadro com informações, um comentário sobre uma imagem ou um simples bilhete) em todas as aulas, anotadas em folhas avulsas (as que forem ano-

7

Figura 3.

tadas ou desenvolvidas no caderno também podem servir como instrumento de avaliação). Por exemplo, a escrita elaborada em passos pode ser colocada nesse portfólio a fim de que você e os próprios alunos possam avaliar o desempenho ao longo de todo o processo de escrita. Você pode utilizar esse instrumento para avaliar seu trabalho, identificar o desenvolvimento de algumas habilidades em seus alunos e refletir sobre as melhores intervenções em cada situação didática.

Distribuição de conteúdos e habilidades nos volumes

Para este volume, haverá onze Situações de Aprendizagem desenvolvidas mediante sequências de atividades.

Serão propostas atividades que promovam, em caráter de priorização, habilidades de leitura, de escrita, de fala e escuta e ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades de forma equilibrada.

8

Figura 4.

3.3. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 1 (contextualização)

As relações humanas são construídas por textos. Quando digo texto, não falo da estrutura física composta de uma organização previsível, mas de uma estrutura viva que revela o eu no outro, com o outro e pelo outro. Cada palavra, frase, gesto, expressão (oral ou escrita), proferidas numa interação social, busca fazer um sentido e transmitir ideologias próprias, socialmente intencionadas que querem e tem algo a dizer, além do que, se expõe numa estrutura explícita e previamente determinada. O ser humano portanto se revela na linguagem (verbal ou não). Esta constitui, organiza e intermedeia as relações sociais. A linguagem, como lembra Fiorin, é a capacidade específica da espécie humana de produzir sentidos, de se comunicar por meio de signos. (FIORIN, 2013, p. 14).

O signo, portanto, seria a base da linguagem. Segundo Bakhtin ele é ideológico. Quando se fala em ideologia, o autor continua afirmando o seguinte:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é signo. Sem signo não existe ideologia. (BAKHTIN, 2014, p 31.)

Conclui-se que, linguagem e signo são indissociáveis e que o ser humano é formado, socialmente falando, de signo e linguagem. Os dois se manifestam, verbalmente falando, pela palavra, é ela que os representa através de códigos próprios. A palavra simbolicamente

[...] comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para

alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Pela linguagem o ser humano é capaz de se revelar e se ocultar. O uso consciente, maduro e competente dela faz com que o homem seja capaz de se impor e se representar num mundo cada vez mais exigente, tornando-a uma ferramenta de suma importância.

Hjelmslev define a importância e o papel da linguagem para o ser humano:

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana até os momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente

tecido na trama do pensamento: para o indivíduo, ela é tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte de desenvolvimento dessas coisas. (1975: 1-2); Apud FIORIN, 2013, p. 14-15)

Se o ser humano é linguagem e é por ela que nos revelamos com o outro, pelo outro e para o outro na produção de sentidos, o papel da escola é construir situações didático-pedagógicas nas quais ela se mostre viva e autêntica, mesmo diante da artificialidade escolar. Quando aponto essa experiência com a linguagem refiro-me a algo que faça sentido real na vida do aluno, do professor e daqueles que atuam no espaço escolar. A escola que se aproxima de uma pedagogia deste nível está preparando seus atores para o enfrentamento dos desafios que se propõem no cotidiano.

É por essas reflexões que me proponho analisar o material didático proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo para o 6º Ano do Ensino Fundamental, Volume I, Situação de Aprendizagem 1. Focarei na análise as atividades gramaticais propostas, observando como elas foram desenvolvidas e sua abrangência, isto é, quais os seus propósitos.

O material didático do Estado de São Paulo disponível para o professor elaborar suas aulas é composto por três propostas: 1- *Currículo Oficial* (documento que serve como diretriz pedagógica e onde o professor deve basear para entender e complementar as propostas pedagógicas da Secretaria da Educação); 2- *Caderno do Professor* (documentos que traça os conteúdos, as atividades, os objetivos e as metodologias a serem desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem); 3- *Caderno*

do Aluno (documento que contém os temas, conteúdos e atividades para os estudantes desenvolverem).

No que concerne ao material destinado ao 6º Ano, tem-se todas as atividades envoltas à tipologia textual narrativa, isto é, toda a proposta montada para esse ano prevê a aprendizagem de elementos e características da narração. As sequências didáticas propostas nos cadernos são denominadas de Situação de Aprendizagem (doravante SA) e nesse caso, cada uma explora o estudo de um aspecto da narrativa. A primeira, que é nosso objeto inicial de estudo, chamada de “Quem conta a história?”, aborda o **foco narrativo** propondo o estudo dos tipos de narradores.

As análises aqui realizadas terão como base o Caderno do Professor (doravante CP), pois ele contém as diretrizes didático-pedagógicas direcionadas para o professor e todas as atividades, conteúdos e temas do Caderno do Aluno (doravante CA). Os idealizadores do CP iniciam a SA 1, fazendo uma breve descrição da proposta, relatando o que e como poderá ser feito durante o seu desenrolar. Em seguida, é apresentado um quadro onde se organiza a proposta didática em si, nele estão dispostos os conteúdos e os **temas**, as **competências** e **habilidades**, as **sugestões de estratégias**, as **sugestões de recursos** e as **sugestões de avaliação**. Em suma, há todo um caminho construído para que o professor possa desenvolver seu trabalho. O termo *sugestão*, utilizado no material, deixa claro que há uma abertura metodológica para que o professor possa, de acordo com seus objetivos, direcionar seus trabalhos.

No tópico “Competências e Habilidades” (SÃO PAULO, 2014: 9), descreve-se os seguintes objetivos: inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar após a escrita, o foco narrativo. Observa-se que não há nenhuma referência a recursos gramaticais ou aplicação de recursos linguísticos, ou ainda reconhecimento dos mesmos, ainda que no tópico “Conteúdo e temas” (SÃO PAULO, 2014: 9) há, dentre os conteúdos descritos o estudo do substantivo e do adjetivo. O que se entende disso é

que o foco principal da SA 1 não está nos aspectos gramaticais, mas no estudo dos elementos que estruturam a narrativa.

Todas as atividades propostas fazem parte de uma sequência didática elaborada para contemplar um objetivo que é levar o aluno a ler, entender, inferir e produzir textos narrativos. Trabalhar com sequência didática é importante pois permite a elaboração mais precisa de contextos de produção, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados, com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação. (DOLZ, 2004)

A proposição de Dolz evidencia o quanto é importante trabalhar com organização e planejamento, tendo como objetivo maior a aprendizagem do aluno, assim, uma sequência didática propicia ao professor um direcionamento no seu trabalho, permitindo-lhe saber claramente onde vai, pode e deve chegar. No caso do material didático disponibilizado para o professor e para o aluno da Rede Estadual de São Paulo, ele contempla a concepção de trabalho mencionada, porém a crítica que se faz é ao fato dessa proposta ser unificada para toda a REDE e por isso, distanciada de muitas realidades, correndo o perigo de ficar no plano da superficialidade, já que não contempla situações comunicativas particulares e especificidades de cada região. A situação pode se agravar se o professor que for trabalhar com o material estiver desmotivado e sem compromisso, fatores que o levarão a fazer apenas o mínimo exigido, não criando, nem expandindo as possibilidades que se abrem no trabalho com o material.

As Situações de Aprendizagens estão divididas em quatro eixos: leitura, produção textual, oralidade e gramática. Analisarei cada uma delas a seguir no desenvolvimento da SA 1.

3.3.1. Leitura

A primeira atividade proposta na SA 1 é de leitura. São disponibilizados dois textos narrativos, uma fábula e uma crônica (SÃO

PAULO, 2014: 10). A proposta inicial é que o professor leia os textos para os alunos e discuta com eles as características comuns a eles. Segundo os idealizadores da proposta o “Objetivo é que o aluno reconheça a tipologia narrativa, presente em diversos gêneros textuais” (SÃO PAULO, 2014: 9). Pelo objetivo desejado e a orientação dada ao professor, observa-se que a leitura é apenas uma ferramenta para reconhecer a composição textual no que se refere a tipologia, ainda que seja uma atividade diagnóstica e o professor tenha liberdade para explorar outras possibilidades, corre-se o risco de ficar apenas nisso. Antunes, 2003 propõe três funções da leitura: ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita. Sobre a última, a autora diz o seguinte:

[...] é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. (ANTUNES, 2003: 75-76)

Apesar da proposição da autora, é possível afirmar que para se estabelecer esta função da leitura não é simplesmente conversando sobre os aspectos propostos. É preciso uma experiência com atividades de leitura, através da qual o leitor possa perceber o que já vivencia, pois, como praticante ativo da língua, ele já domina, mesmo que não conheça a nomenclatura, os aspectos que a estruturam. A leitura, portanto, tem suma importância para o leitor passar a ter um domínio mais amplo e efetivo da língua que pratica. “Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o”. (ANTUNES, 2003: 84)

Após esse momento inicial, o material traz algumas propostas de atividades escritas (interpretação), que também poderão ser utilizadas pelo professor como base para o encaminhamento do trabalho. São questões de reconhecimento e conceituação relacionadas aos elementos da narrativa. Segundo a orientação do CP elas servirão para aprofundar as informações. É preciso levar em conta, no momento de propor as reflexões, que os alunos de 6º tem idade entre 11 e 12 anos.

O objetivo é levar os alunos a refletirem sobre os elementos da narrativa, para isso são propostas as seguintes questões:

- 1- Com a orientação do professor, discuta com a classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta (crônica)?
- 2- Após as discussões feitas em sala, anote o que você compreendeu sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir. Leia o significado da expressão foco narrativo para lembrar:
 - personagem;
 - enredo;
 - tempo;
 - espaço;
 - foco narrativo.

Dizemos que o foco narrativo está em primeira pessoa quando quem conta é uma personagem que participa da ação, e que está em terceira quando quem conta é uma voz que não participa da ação.

- 3- Analise o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, lembrando os conceitos apresentados na atividade anterior:
 - a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?
 - b) Quais são as personagens?
 - c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?
 - d) Em que tempo parece que a história se passa?
 - e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

As orientações para o professor são para que elucide aos alunos as características de todos os elementos, não de maneira direta, mas que os faça pensar sobre cada um. Por exemplo, no elemento *enredo*, a orientação é para fazer com os alunos um resumo das histórias lidas e destacar os acontecimentos que fazem a história evoluir, observando a ordem em que aparecem. Desta forma, professor e aluno vão construindo juntos os conceitos pretendidos e suas características particulares. Novamente destaco a importância da sensibilidade didática do professor, cujo papel na intermediação do processo pedagógico interacional será essencial, para que ele faça o aluno refletir e construir a partir de concepções próprias seus conceitos a respeito do tema trabalhado.

A questão que se levanta sobre as propostas feitas até agora, é que elas se concentram apenas e tão somente na estrutura narrativa dos textos lidos. Não há nenhuma orientação para se analisar a atuação das personagens em uma perspectiva mais social. A formiga, por exemplo, se mostra vingativa e maldosa diante das atitudes da cigarra e isso passa despercebido. Gilberta gosta de dançar e festar, é alegre e divertida, mas isso nem foi mencionado nas questões propostas. A estrutura de uma enunciação, segundo Bakhtin, 2014, é determinada pela situação social mais imediata e o meio social mais amplo (p. 117). A pergunta que me faço é “Quantos alunos não se identificariam com algumas das personagens mostradas nos textos? E como seria rico explorar essa identificação.”

3.3.2. Produção textual

A próxima proposta do material é uma produção escrita, sobre a produção escrita escolar, Antunes, 2003 afirma:

A atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com

ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003: 45)

Diante desta proposição a autora complementa dizendo que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” (ANTUNES, 2003, P. 47)

Fica claro que a redação escolar deve cumprir com sua condição interacional. É por ela que o professor tem a possibilidade de propor ao seu aluno situações em que ele possa expressar pensamentos, sentimentos, emoções, relatar experiências vividas, argumentar sobre temas; enfim, pela escrita o professor tem a oportunidade, ao lado da leitura e da fala, de conhecer seu aluno e ajudá-lo a crescer social, emocional e linguisticamente. Portanto, não se pode desperdiçar momentos de produção com propostas descontextualizadas ou com propósitos que não sejam interacionais, que atuem e auxiliem na construção do eu como ser atuante e participante ativo do meio social que vive.

Quanto à produção textual da SA 1, a proposta contém o seguinte comando:

“Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: ‘um dia inesquecível’. Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes.” (SÃO PAULO, 2014, p. 12.)

A proposta é clara e se bem exposta pelo professor é motivadora, pois tem como tema base a escrita de um dia inesquecível. Outro fator que pode transmitir confiança para o aluno é que há um esquema delineado pelos elaboradores do material para que o ele siga e possa ter um caminho importante para a construção do seu texto. Esse esquema é composto de três etapas:

1- **Esquema de produção textual** que se subdivide em:

a) *Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.*

- b) *Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos ou horas?*
- c) *Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?*
- d) *Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.*

2- **Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história no caderno.**

3- **Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que você viveu ou sentiu naquele momento? Explique.**

4- **Leia as definições a seguir:**

Autor: *pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho etc.);*

Narrador: *figura inventada que narra uma história.*

Agora responda: *Quem é o autor de sua história? E o narrador?*

São Paulo, 2014, p. 12-13.

De acordo com as orientações no Caderno do Professor a produção textual proposta neste esquema tem como objetivo discutir e refletir com o aluno as diferenças entre narrador e autor. Não há nenhuma menção para se explorar a produção do aluno sob outra ótica como por exemplo, criar um momento para que eles possam contar suas experiências para os colegas, ainda que o passo três (3) do esquema possibilite algo desse tipo, orienta-se que o professor explore apenas o texto (como uma sucessão de acontecimentos) e não os acontecimentos (que compõem o texto e sem os quais o ele não existiria), pois como bem afirma ANTUNES, 2003, ter o que dizer é, portanto, condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Logo, um texto (matéria física, oral ou escrita) só é vivo se os acontecimentos forem relevantes. Assim, propor uma produção apenas para discutir a diferença entre narrador e autor chega a ser uma agressão à própria proposta.

3.3.3. Oralidade

O material, na sequência, propõe uma *Roda de contação de histórias*. Seria uma ótima oportunidade para se explorar os textos escritos pelos alunos na atividade anterior. Entretanto, a orientação ao professor é que peça aos alunos que pesquisem narrativas com base no tema “medo”. O comando para o professor é esse “... peça que pesquisem narrativas e tragam-nas para a sala.”(SÃO PAULO, 2014, P. 13). A proposta ainda diz para que o professor faça leituras expressivas para a turma, como modelo e depois vá incentivando os alunos a lerem os textos que trouxeram. Após as leituras, o material orienta que o professor trabalhe a mudança de foco narrativo, isto é, caso a história lida esteja em primeira pessoa, ela deverá ser apresentada em terceira e vice-versa, depois é para discutir com a turma os efeitos dessa mudança. Novamente percebe-se que o objetivo final da proposta é tratar de elementos da narrativa, no caso o foco narrativo. O professor sensível a esse momento, com certeza irá explorar além disso, pois a situação didática abre grandes possibilidades para se estabelecer uma relação importante de interação a partir das histórias pesquisadas e, se houver uma ousadia maior, por que não utilizar as histórias dos alunos para esse momento de “contação” de histórias?

3.3.4. Gramática

A próxima proposta da SA 1 é o trabalho com a gramática num conjunto de atividades chamado de *Estudo da língua*. Os temas a serem estudados são o *substantivo* e o *adjetivo*. Segundo a orientação do material, o professor tem toda a liberdade de planejar a aula à sua maneira para aprofundar e sistematizar, se necessário for, os conceitos e classificações. Ele complementa a orientação afirmando que as sugestões de atividades se baseiam nos textos lidos no início da SA e que assim o estudo fica articulado. (SÃO PAULO, 2014: 17)

Antes de abordar as atividades propriamente ditas, refletirei um pouco sobre o papel da gramática no contexto escolar. Essa área da Língua Portuguesa tem se tornado um grande problema para professores e alunos pois o trabalho com ela é, na maioria das vezes, mecânico, desestimulante e descontextualizado. Os exercícios se baseiam em classificação e localização a partir de frases soltas, como se a língua se efetivasse através frases sem ligação umas com as outras. Aprender e ensinar gramática, nesse contexto, torna-se uma tortura, e o aluno tem a impressão que a Língua Portuguesa é difícil e que não gosta de aprender *português*. Entretanto, há uma consideração que passa despercebida muitas vezes e o professor deve estar sempre atento a ela, como bem afirma Antunes, 2003:

[...] (nem) todo falante sabe o que é um adjunto adnominal, ou um dígrafo, ou um verbo intransitivo. O que ele sabe, intuitiva e implicitamente, é usar essas coisas- ou seja, ele sabe as regras de uso, de combinação das palavras em textos, para que resulte inteligível e interpretável o que dizem. Sabem as regras de uso das unidades, embora desconheçam os nomes que as unidades têm e a que classe pertencem. (ANTUNES, 2003, P. 86).

De acordo com a autora, todo falante da língua tem conhecimento de sua gramática através do uso cotidiano, aplicando-a na prática. Qual seria então o objetivo de se estudar gramática na escola? Parto do seguinte princípio, a gramática (seja ela qual for: natural, contextual, descritiva, normativa etc.) compreende um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua (ANTUNES, 2003, p. 85). Quando temos consciência do funcionamento de algo nossa competência de uso aumenta. Travaglia, 2007, sobre o ensino de língua afirma o seguinte:

[...] o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Como

já dissemos, isto significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas. A meta é conseguir que os alunos tenham maior conhecimento da língua. [...] tem-se a finalidade de ensinar teoria gramatical ou linguística (atividades de gramática teórica), formando analistas da língua. A meta é conseguir que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e sejam analistas da mesma.” (TRAVAGLIA, 2007, P. 78)

Conclui-se que o ensino de gramática é necessário para que o falante da língua possa ter mais uma ferramenta que o leve a um melhor domínio dela e amplie sua consciência de uso e de comunicação. O estudo da gramática deve ser compartilhado com atividades que levem o aluno a ler, escrever, falar e ouvir, possibilitando o uso das habilidades língua. As análises que fizemos até o momento sobre o material didático em questão, mostraram que ele procura contemplar as habilidades referidas acima, entretanto, a capacidade comunicativa foi deixada de lado. A escrita e a leitura, por exemplo, serviram como suporte para se ensinar e aprender sobre os elementos da narrativa.

Quanto à gramática o material propõe, como já foi apontado, o estudo do substantivo e do adjetivo. A primeira atividade traz o texto *A cigarra e a formiga* sem os substantivos e pede para que os alunos leiam e procurem refletir sobre a compreensão dele sem as palavras que faltam. Esta intermediação deve ser feita pelo professor. Depois, os alunos são orientados a escrever as palavras que foram retiradas e complementar a reflexão, já que pode acontecer de ter utilizado uma que não seja a mesma do texto original. Para completar, os alunos devem definir para que sevem as palavras que escreveram, para isso são dadas as definições a seguir:

- a) dar nome aos seres que existem na história.
- b) indicar qualidades desses seres. (SÃO PAULO, 2014: 18)

Eles deverão assinalar qual a definição correta, ao professor cabe ajudá-los a refletir sobre a importância e o uso deste aspecto da língua, pois só assinalar é muito superficial e pode não atingir o objetivo pretendido. Na mesma proposta, há algumas palavras que foram destacadas em negrito para que os alunos possam refletir sobre o uso delas. A comanda para essa atividade é a seguinte: Na fábula, há algumas palavras destacadas que têm uma finalidade comum no texto. Marque (assinale) qual é a finalidade:

- a) dar nome aos seres que existem na história.
- b) indicar qualidades desses seres. (SÃO PAULO, 2014: 18)

Nas duas atividades propostas o objetivo do material é que os alunos reflitam sobre a função dos substantivos (dar nome aos seres que existem na história) e dos adjetivos (indicar qualidades desses seres), por meio de exercícios de preencher lacunas e assinalar conceitos. Para o propósito que se estabelece, ela cumpre com seu objetivo, a pergunta que se faz é, para que saber o uso de adjetivos e substantivos na leitura ou produção dos gêneros em questão? Ou melhor, em que ajuda ao leitor ou escritor, saber reconhecer e conceituar essas classes gramaticais? Ao professor caberá fazer essa ligação funcional, refletindo junto com seus alunos que desde que o mundo é mundo, o homem tem a necessidade de nomear os seres do universo, para melhor viver e facilitar sua relação com o mundo a sua volta, para isso a necessidade do substantivo. No caso do adjetivo, o professor pode trabalhar com a ideia da caracterização, quando o homem diferencia os seres entre bons e ruins, bonitos e feios, entre outras e que essas características ajudam a selecionar o que mais agrada, o melhor, o pior etc. O importante é que o aluno consiga saber como e quando usá-los. Antunes, (2003, p. 88), afirma que a questão maior é discernir sobre o objeto do ensino, de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos.

A próxima atividade pede para que o aluno escreva, com suas palavras um conceito para substantivo e adjetivo a partir da seguinte

comanda: (substantivos e adjetivos) são palavras que servem para...; o aluno deverá completar utilizando os conceitos que aprendeu. Esse será um momento diagnóstico para o professor saber o quanto os alunos apreenderam do que foi estudado, porém corre-se o risco do aluno se aproveitar do que já foi escrito em atividade anterior (*dar nome aos seres que existem na história; indicar qualidades desses seres*) copiar e realizar uma atividade mecânica sem nenhuma reflexão. Para finalizar é orientado ao professor que escreva na lousa a definição das classes estudadas (utilizando a definição de alguma gramática) e peça para os alunos escreverem-na no caderno. Nesse caso, o professor deve tomar cuidado para que os alunos não se sintam menosprezados e pensem que a definição do professor é a correta. É melhor que o professor escolha a definição escrita por algum aluno e a escreva na lousa, depois vá discutindo com a turma maneiras de complementá-la, assim, desenvolverá uma construção conjunta com a turma, estabelecendo um vínculo entre o ensino e a aprendizagem.

3.4. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 2

A Situação de Aprendizagem 2, doravante SA2, também explora a narrativa e tem como proposta central a análise e criação dos elementos personagem e enredo, como descrito em São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, p. 19, “O objetivo é que os alunos compreendam que esses seres são construídos, bem como as histórias que vivem.”, e complementa com a seguinte proposta

Competências e habilidades: analisar personagem em narrativa escrita; resumir enredos; analisar mudança de personagem em obra cinematográfica; comparar a mesma personagem em narrativa e filme; criar perfil de personagem e enredo.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, p. 19

Observa-se a partir disso que há uma continuidade temática, se compararmos com a SA1. O título desta sequência didática é “Criando uma personagem”. As atividades, segundo a proposta, buscam capacitar o aluno a criar um pequeno texto narrativo (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, p. 19). Assim como a primeira Situação de Aprendizagem, essa traz um quadro organizativo, onde são expostos “Conteúdos e temas”; “Competências e habilidades”; “Sugestão de estratégias”; “Sugestão de recursos”; “Sugestão de avaliação” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, p. 19). O quadro e suas orientações, tem como objetivo ser norteador das estratégias e conteúdos que o professor poderá dispor para desenvolver o trabalho. Desta forma, sistematiza-se e organiza-se o trabalho docente.

A SA2 segue a mesma estrutura da SA1, trabalha com quatro eixos: leitura e interpretação, produção escrita, estudo da língua e oralidade. A temática abordada continua sendo a narrativa, porém com aspectos diferentes, enquanto a SA1 centra-se no narrador, a 2 trabalha com personagem e enredo. Na análise que fiz da SA1, são observadas todas as etapas propostas pelos elaboradores, com a intenção de entender como o trabalho específico com a gramática se encaixa dentro da proposição do material. Sendo assim, não será necessário realizar a mesma análise na SA2 por julgar não haver necessidade, visto que a SA1 esclareceu como as atividades se articulam dentro da situação de aprendizagem.

Nesta etapa de trabalho, o foco do trabalho com gramática é o pronome. Segundo o texto orientador, o propósito é a “construção do conceito de pronome” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 24). Não há, porém, uma especificação sobre o tipo de pronome a ser trabalhado, todavia fica claro que é o pronome pessoal reto e o “professor, em sua sala de aula, vai planejar quanto é necessário aprofundar e sistematizar o conceito (e apresentar classificações).” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p.24).

O material afirma que as principais funções do pronome são o seu uso como elemento de retomada ou antecipação; ou como determinante de

substantivo. É importante salientar que o material não menciona pronome pessoal, porém verifica-se que o foco será esse, apesar da seguinte orientação “Não faremos, neste momento outras classificações (possessivos, demonstrativos etc). Se você (professor) achar oportuno, faça-as agora.” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 24).

Para reforçar as definições e funções abordadas, busco, em Bechara e Castilho, uma definição mais específica para essa classe de palavra. Este afirma o seguinte:

[...]para definir o estudo categorial dos pronomes, será necessário examinar suas propriedades discursivas, semânticas e gramaticais, e também sua gramaticalização.

Do ponto de vista semântico-discursivo, os pronomes (1) representam as pessoas do discurso, pelo caminho da *dêixis*, (2) permitem a retomada ou antecipação de participantes pelo caminho da foracidade (anáfora e catáfora)

Do ponto de vista gramatical, essa classe exhibe as propriedades morfológicas de (i) caso; (ii) pessoa e número; (iii) gênero. [...]

Quanto à sintaxe, a Gramática greco-latina enfatiza duas relações de base: a de proximidade ou de adjacência, quando a forma acompanha o substantivo e a substituição, quando a forma substitui o substantivo. CASTILHO, 2012, p. 474-475.

Bechara, ao se referir à função do pronome, enfatiza que:

[...]é a classe de palavra que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação, ou por outras palavras do contexto.

De modo geral, essa referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso.

[...]

Do ponto de vista semântico, os pronomes são caracterizados porque indicam *dêixis* (“o apontar para”), isto é, estão habilitados, como verdadeiros gestos verbais, como indicadores, determinados ou indeterminados, ou de uma

dêixis contextual a um elemento inserido no contexto, como é o caso, por exemplo, dos pronomes relativos, ou de uma *dêixis ad oculos*, que aponta ou indica um elemento presente ao falante. BECHARA, 2009, p. 162.

Após a análise das duas definições, fica claro que, tanto um, quanto outro autor, observa no pronome um importante elemento, cuja função dêitica possui estreita relação com o substantivo. Isso, corrobora com a abordagem do material, quando traça as funções deste elemento gramatical, confirmando seu uso como elemento de retomada ou antecipação; ou como determinante de substantivo. Baseado nisso, o material didático propõe o estudo da primeira função pronominal mencionada que é a retomada ou antecipação. O comando da atividade para o aluno é o seguinte:

1- *No trecho a seguir, circule as palavras que foram usadas para substituir o nome **irerê**:*

Observa-se nesse comando que o foco da atividade é que o aluno entenda que existem palavras utilizadas para substituir outras em contexto discursivos, independentes de ser pronomes, sinônimos, hipônimos, hiperônimos etc. O importante é fazê-lo refletir sobre o processo. O trecho referido é o seguinte:

O irerê pertence à família dos marrecos. Ele também recebe outros nomes, como marreca-piadeira, por exemplo. Essa ave é fácil de ser domesticada. Quando ela vive com as pessoas, costuma comportar-se como um cachorrinho. O animal gosta de agrados e defende a casa quando chega um estranho, piando i-re-rê, i-re-rê.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014 (p. 24).

Tomando por base essa atividade, ao aluno caberá identificar, a partir do preenchimento de dois quadros comparativos, as palavras correspondentes às seguintes definições:

a)

<i>Palavra que dá nome ao animal</i>	<i>Palavras usadas para substituí-la</i>

b)

<i>Palavras que podem ser usadas para substituir ou retomar a palavra irerê</i>	<i>Palavras que, além de substituir irerê, podem ser usadas para substituir qualquer nome</i>

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014 (p. 24).

Em *a*, o aluno é levado a distinguir a palavra central e as que são utilizadas para substituí-las ou retomá-las. Caso realize a atividade conforme o esperado, o aluno poderá visualizar, com a orientação do professor, o processo de construção semântica utilizado pelo autor do texto no que se refere à melhor escolha lexical e de combinação para estabelecer o sentido, sem que necessitasse repetir o vocábulo central.

Em *b*, a atividade é mais específica e direcionada no que concerne ao uso mesmo dos termos que podem ser utilizados como elementos de substituição, desta forma o material determina, sob orientação do professor, separe o grupo de palavras reunidos na atividade *a* (segunda coluna) em dois grupos, um mais específico, “Palavras que podem ser usadas para substituir ou retomar a palavra irerê” e o mais geral “Palavras que, além de substituir irerê, podem ser usadas para substituir qualquer nome”. De um lado, o aluno deverá, segundo o material, escrever o seguinte grupo de palavras: *a) Ele; marreca-piadeira; ave; ela; animal*, e do outro *b) Ele; ela*.

O objetivo da atividade é levar o aluno a perceber que as palavras ou expressões de um texto, podem ser substituídas, sem perda de sentido, por duas vias, a primeira é por termos sinônimos: palavras ou expressões de sentido equivalente que podem ser utilizadas, sem perda semântica, no lugar de outras. A outra maneira é utilizar o pronome, o qual, por ser mais genérico, pode ter “...uma infinita quantidade de palavras substituídas por ele.” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 25). Caso o professor consiga fazer o aluno refletir sobre os passos dados e sistematize

com eles os conhecimentos trabalhados, o aluno conseguirá entender a importância do uso dos pronomes em situações discursivas.

Julgo necessário que o professor elabore outras situações para ampliar e aprofundar os conceitos, se possível, utilizando construções dos próprios alunos, para estabelecer com eles uma relação linguística mais próxima do real, já que o texto *Irerê* trata de um tema bem distante do conhecimento de alguns alunos e servirá, excetuando-se as atividades de linguagem propostas, apenas como curiosidade.

A próxima atividade (2) propõe a leitura e análise de quatro sentenças:

- a) *João gosta muito de viajar, pois é um garoto cheio de vitalidade.*
- b) *O cachorro Panqueca também gosta muito de viajar, pois é um animal companheiro e cheio de energia.*
- c) *João gosta muito de viajar; ele é cheio de vitalidade.*
- d) *O cachorro Panqueca também gosta muito de viajar; ele é um animal companheiro e cheio de energia.*

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014 (p. 25).

O comando para a atividade é “Leia as sentenças a seguir”, o professor pode sugerir uma leitura compartilhada, na qual ele poderá antecipar situações de uso do pronome. É possível fazê-lo direcionando perguntas oralmente, ou escrevendo na lousa, que retomem os conceitos já trabalhados anteriormente, como por exemplo, “Qual palavra da frase retoma ou substitui a palavra João? E o cachorro panqueca?”; “Quais são mais específicas (sinônimos) e quais são mais gerais ou abrangentes?”. Essa interação sistematiza a apreensão dos conceitos, proporcionando aos alunos uma melhor relação com o objeto de estudo.

Após a atividade 2, o material propõe a 3 (p. 25), esta tem como objetivo o entendimento do conceito geral de pronome, para isso é proposto que os alunos releiam as sentenças da atividade 2 e observem a relação existente, entre as palavras *João-garoto-ele* e *Panqueca-cachorro-ele*, em seguida, a reflexão a ser feita é a da ligação do vocábulo *ele*, nas duas

situações. O aluno precisará compreender (ou reforçar o que já compreendeu) que esta palavra pode ser usada nas duas, sem prejuízo de sentido, diferente, por exemplo, das palavras cachorro e garoto, João e Panqueca que, se cambiadas de uma situação para outra, prejudicará o sentido. A conclusão a ser estabelecida é a da semântica do pronome e suas possibilidades de utilização, isto é, sua polivalência, que lhe permite se ligar, referir e retomar qualquer substantivo ou termo semelhante. Isso se concretizará com a finalização da atividade, na qual o aluno deverá, a partir da seguinte proposição:

*Sabendo para que a palavra **ele** foi usada nos textos, leia a frase a seguir e marque se ela está correta ou não.*

*Em nossa língua, há um grupo de palavras chamadas pronomes. Entre outras funções, são usadas para substituir outras, retomando-as e evitando repetições. A palavra **ele** é um exemplo de pronome.*

Correta () Incorreta ()

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014 (p. 25).

demonstrar que entendeu as situações de uso do pronome. A orientação para o professor é que ele dê outras definições, utilize outros exemplos e atividades para reforçar o conceito. É preciso, ademais, ter sensibilidade pedagógica para perceber que a atividade proposta é simplista e minimalista, além de se distanciar da realidade do aluno. Portanto, é importante elaborar outras que possam ampliar os conceitos estudados, aproximando e criando situações mais reais, com textos e criações dos alunos.

Na atividade 4, que finaliza o estudo da língua na SA2, o material orienta que o aluno deva escrever o significado de pronome, assim, pretende-se que ele, ao produzir o conceito, sistematize e apreenda melhor o significado, o uso e a importância desse elemento gramatical. O professor pode socializar as produções da turma, mesmo que só alguns se prontifiquem a falar. A efetivação das duas modalidades (escrita e oral) permitirá ao professor uma melhor percepção com relação a aprendizagem

dos conceitos estudados. Há um fator importante que necessitará de atenção especial, o pronome trabalhado nas atividades foi o pessoal reto, terceira pessoa do singular (ele/ela), os outros nem são citados. Logo, caberá ao professor, se julgar necessário criar situações para estabelecer semelhanças e diferenças, criação de conceitos e usos dos outros pronomes pessoais (retos e oblíquos), relativos, possessivos, de tratamento e outros, com o objetivo de fazer o aluno perceber que existem outros pronomes cumpridores das mesmas situações semânticas dos estudados.

Nesta situação de aprendizagem, cujo o foco é a análise e construção da personagem, entende-se o porquê do trabalho com o pronome, pois este, na produção de narrativas (e de textos em geral), serve como elemento de apoio para o escritor. Seu uso auxiliará na referenciação e na eliminação de repetições, tornando o texto mais coeso. Apesar disso, as atividades propostas em nenhum momento se remetem ao objetivo da situação de aprendizagem. Tem-se a impressão que o estudo do pronome é puramente metalinguístico, isto é, ele por ele mesmo, pois as atividades não se desenvolvem em contextos discursivos de produção textual, ou de reescrita de textos, nos quais os alunos poderiam exercer na prática as funções pronominais exploradas.

Conclui-se que, o professor, em virtude da fragilidade das atividades deve ampliar os conceitos, propondo atividades complementares mais próximas do cotidiano dos alunos, possibilitando a eles oportunidades mais reais de aprender a importância e as formas de uso do pronome.

3.5. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 3

A Situação de Aprendizagem 3, doravante SA3, tem como foco de aprendizagem o tempo e o espaço. O título da Sequência é “Ilustrando a história em dois momentos”. Espera-se, segundo os elaboradores do material, que as atividades propostas possam “promover a compreensão desses conceitos como partes importantes na construção do sentido de uma narrativa.” (São Paulo Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 27).

Assim como nas Situações de Aprendizagem analisadas anteriormente, é apresentado organizativo, através do qual o professor poderá ter um apoio teórico para o desenvolvimento das atividades. No item “Conteúdos e temas” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 27), são apresentados os vários tópicos a serem desenvolvidos durante as aulas, dentre eles estão o verbo e o advérbio.

Assim, na SA3, o estudo da língua aborda o verbo e o advérbio e suas capacidades de indicação temporal na produção narrativa. Busco em Castilho, 2012, a base teórica sobre esses dois aspectos gramaticais para desenvolver as análises aqui apresentadas, o linguista afirma que

Tempo é uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida à situação de fala. É assim que se pode representar a anterioridade, a simultaneidade e a posterioridade. Só podemos entender essas fatias do tempo tomando como ponto de referência o sujeito falante. (Castilho, 2012, p. 418)

Jakobson (1957, p. 134-135, apud. Castilho, 2012, p. 418), afirma que “O tempo caracteriza o evento narrado com referência ao evento de fala. Assim, o pretérito nos informa que o evento narrado é anterior ao evento da fala.” Há uma clara intenção de Jakobson de mostrar para o leitor a divisão temporal que o pretérito impõe entre o momento da narração, da narrativa e da leitura. Ao professor, caberá realizar essa diferenciação junto ao aluno quando do desenvolvimento das atividades.

Essa Situação de Aprendizagem, propõe o texto “Meu tio Jules”, do escritor Guy de Maupassant, como base para a realização das atividades. A partir de sua leitura e compreensão, são propostas interpretações orais e escritas, questões de linguagem, atividades linguísticas, análise de conteúdo temático e produção escrita.

No que se refere ao estudo da língua, como já mencionado, o foco será as classes gramaticais verbo e advérbio, procurando explorar, principalmente, suas capacidades como indicadores temporais (São Paulo

(Estado) Secretaria da Educação, 2014 p. 36). O primeiro comando é para que o aluno seja orientado a consultar o texto e circular as palavras que marcam a passagem de tempo. O texto é um conto com duas páginas e meia. São muitas as palavras que demarcam temporalidade. Se é para realizá-la, então que o professor forme pequenos grupos e incumba cada um a reler o texto e marcarem juntos as palavras. Não é uma atividade reflexiva sobre a língua, a habilidade principal é localização. O aluno, em especial o do 6º Ano, tem pouco autonomia para realizar uma atividade como essa sozinho. Será necessário a que realize com algum apoio, seja dos colegas de turma, seja do professor. Ainda assim, se algum aluno grifar uma palavra como *relógio*, por exemplo, não poderá ser considerado, num primeiro momento, como errado.

A partir desse levantamento, o professor, é orientado a direcionar os alunos a organizarem, as palavras ou expressões que grifaram, a partir de dois conceitos:

- 1- Palavras ou expressões do texto que indicam tempo e variam no presente passado ou futuro. (p. 36)
- 2- Palavras ou expressões do texto que indicam tempo e não variam no presente, passado ou futuro. (p.36)

A realização da atividade permite a reflexão sobre o conceito e utilidade do verbo e do advérbio. Para aprofundar o conceito de verbo, o material orienta que o professor deve conversar com os alunos sobre outras propriedades dessa classe de palavra (pessoa, número e modo) e oriente uma pesquisa em fontes diversas (sites, livros didáticos ou gramáticas). Os resultados, segundo a orientação, devem ser registrados no caderno, para posterior discussão com colegas e com o professor. Outra proposta do material é que o professor prepare um texto sem verbos e peça aos alunos que preencham lacunas e reflitam sobre a importância da presença e da ausência dos vocábulos para a compreensão dele.

Tem-se, até o momento, uma atividade de identificação, uma pesquisa e uma para preencher lacunas. A minha análise é que nenhuma

propicia ao aluno uma reflexão efetiva sobre o tempo verbal, elas são efetivas para que se reconheça e indique o elemento gramatical, todavia, quanto à indicação temporal, creio que não são suficientes. Uma proposta plausível, passível e possível de execução e reflexão seria a reescrita de trechos com a alteração temporal dos verbos e, a partir disso, conversar com a turma sobre as alterações, utilizando como exemplos produções dos próprios alunos.

A próxima atividade proposta (p.37) está dividida em onze questões. No geral elas tratam das definições sobre verbo e advérbio, do Modo Indicativo e dos tempos Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo. A atividade 1 (p. 37), é de definição. Ela orienta que o aluno deva voltar à lista de palavras que realizaram a partir dos grifos no texto “Meu tio Jules” e definir quais são verbo e quais são advérbios, organizando em duas listas. Como as palavras já estão escolhidas e definidas, resta aos alunos apenas o trabalho de organização. As inquietações nesse caso perpassam por alguns questionamentos: Quais, ou qual o critério os alunos irão adotar para tal escolha? O da variação, em que umas variam em presente passado e futuro e outras não? Se for dessa forma, a atividade está permitindo ao aluno refletir sobre a temporalidade, ou sobre as diferenças entre verbos e advérbios? Qual o papel, nesse caso, do texto lido? Vale lembrar o objetivo inicial da SA3, que é promover a compreensão dos conceitos de tempo e espaço na construção da narrativa, utilizando o verbo e o advérbio como suporte oracional para alcançar o objetivo pré-definido.

Na atividade 2 (p.37) a orientação é para que o aluno crie uma definição para Modo Indicativo, a partir de pesquisa em material indicado pelo professor. A definição deve ser com palavras próprias. Até o momento não se havia referido ao estudo dos modos verbais, que é complexo, em especial para o 6º Ano do Ensino Fundamental, pois necessita de um considerável grau de abstração do conceito para entendê-lo, aliado à

criação e execução de situações discursivas eficientes para sua exemplificação. Para Bechara, o modo verbal

“Assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, o que o falante pensa dessa relação. O falante pode considerar a ação como algo feito, como verossímil- como um fato incerto-, como condicionada, como desejada pelo agente, como um ato que se exige do agente, etc., e assim se originam os modos: indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo.” (BECHARA, 2009. P. 213)

Nota-se que não é tão simples entender, nem construir um conceito de modo verbal. Logo, o professor precisará intervir para que o aluno consiga entender o que modo verbal e sua funcionalidade. Quanto ao Modo Indicativo, o mesmo Bechara (2009, p. 275) define que “É o modo que normalmente aparece nas orações independente, e nas dependentes que encerram um fato real ou tido como tal.” Desta forma, fica entendido que o Modo Indicativo está ligado à noção de precisão (certeza, do locutor/escritor no ato de construção do discurso), ainda que o verbo “encerram”, utilizado pelo gramático, possa ter como significação “acabar/terminar” ou “incluir/conter”, a percepção de precisão fica evidente. Os livros didáticos oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático e as minigramáticas, trazem como definição geral para o Modo Indicativo a ideia de que ele exprime atitudes de certeza. É com essa ideia que o professor terá que trabalhar com seu aluno. Portanto, pode-se solicitar ao estudante uma consulta ao material, pedindo para que ele leia o conceito, analise e reescreva-o com suas palavras. Em seguida, para complementar, seria interessante uma atividade dialógica, na qual o professor pode interagir com a turma, com questionamentos direcionados, buscando perceber se houve uma apreensão do conceito. Caso seja necessário, o professor deve criar mais estratégias complementares (exemplos na lousa, reescrita de frases, leitura comentada de trechos de textos etc.) nas quais utilize a interligação

do conceito com os exemplos para que os alunos entendam o propósito do Modo Indicativo.

Na atividade 3 o aluno é orientado a criar "... seis exemplos de frases no Modo Indicativo" (p.37), para que isso ocorra, ele precisará ter entendido o conceito. Essa atividade servirá de observância, no sentido de se verificar o quanto os alunos compreenderam sobre o tema. Outra estratégia que o professor pode utilizar é escrever alguns dos exemplos elaborados na lousa e discutir com a turma, a partir do conceito já trabalhado, procurando observar com eles, o nível de adequação dos exemplos que elaboraram. A atividade 4 complementa a anterior, orientando que se use um texto do livro didático e dele se extraia os verbos empregados no Modo Indicativo. Tanto essa atividade, quanto a anterior, são reconhecidas pelos elaboradores do material como um exercício de reconhecimento e fixação. Sobre a atividade 4, faço a seguinte observação, como ela propõe que se deva usar um texto para reconhecer e anotar os verbos no Modo Indicativo, corre-se o risco de o professor escolher um texto extenso e orientar os alunos a realizarem a atividade. Caso isso ocorra, creio que a intenção e o objetivo dela se esvaziará, devido à preocupação em conseguir terminar semelhante missão. Outro problema que poderá se enfrentado pelo docente, é ter que explicar para a turma que algumas palavras não são verbos, mesmo ortográfica ou semanticamente parecer sê-lo; é o caso, por exemplo, de vocábulos que transmitem a ideia de processo. Na frase, "O passeio de Maria foi maravilhoso.", o aluno poderá reconhecer a palavra "passeio" como sendo um verbo utilizado no Modo Indicativo, por entender que pertence a passear e transmite uma ideia de certeza. Esse tipo de equívoco é muito comum, nessa situação de atividade. Fica óbvio que, se o texto for curto, isso também poderá ocorrer, porém, em menor escala, e é até bom que aconteça, pois isso permitirá ao professor fazer o mesmo trabalho e com a mesma eficiência, procurando estratégias que lhe permitam elucidar aos alunos as diferenças de uso do verbo do substantivo.

A atividade em si, é pouco eficiente e não promove a reflexão sobre o fato linguístico em estudo. A experiência tem mostrado que esse tipo de exercício serve para preencher tempo de aula e os resultados são superficiais pois, se se repetir o mesmo dois ou três meses adiante, muitos alunos terão esquecido. As atividades discursivas com criação de exemplos, a partir das experiências dos próprios alunos são mais efetivas por estarem mais próximas a eles. Volto a evidenciar as palavras de Antunes, quando reflete sobre as atividades de gramática propostas nas escolas afirmando que é

[...]uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais 'sobre a língua', desvinculada, portanto dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia"; "uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e das frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício. (ANTUNES, 2009, p. 31)

Um outro fator que deve ser evidenciado é a constatação do nível de aprendizagem atingido pelo aluno ao realizar a atividade, isto é, será que ele realmente sabe o que é um verbo usado no Modo Indicativo, entendeu o conceito e conseguiria aplicá-lo e explicá-lo em situações discursivas mais reais? O que se espera, a partir de atividades desse tipo é um aumento no nível de consciência linguística do educando e, por conseguinte, um uso mais racional e seletivo da língua. Acrescente-se a isso que o texto usado como base para a extração dos verbos no Modo Indicativo, serviu apenas para isso, já que foi pedido para o professor indicar um que esteja no livro didático. Perde-se, caso siga-se à risca a recomendação, a oportunidade, por exemplo, de explorar semântica, sintática e gramaticalmente o texto que já havia sido lido anteriormente e que foi utilizado como base para as atividades iniciais. Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p 18) afirmam que "Não há análise do texto quando apenas dele se retiram dele palavras sobre

as quais se formulam questões, como frequentemente acontece em aulas que se dizem de ‘gramática contextualizada’.” Essa afirmação evidencia o uso do texto, na sala de aula, como mero repositório de palavras e respostas de atividades gramaticais, como é o caso da atividade analisada. O professor mais comprometido, para amenizar isso, pode escolher um texto e explorá-lo sob todos os ângulos (semântico, pragmático, sintático etc) e depois trabalhar com questões mais específicas da gramática, porém com o cuidado de evidenciar a relevância do fato gramatical para uma situação discursiva real e aplicável. Uma sugestão é que seja utilizado o mesmo texto que já vem sendo trabalhado. O texto, nesse contexto todo, ganha importância fundamental na elaboração das atividades e deve trabalhar como elemento principal pois ele é central e deve ser visto como parte da atividade discursiva (Bortoni-Ricardo e Machado, 2013, p. 19).

As atividades 5 e 6 propõem a explicação do funcionamento dos tempos Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 37) e as diferenças entre os dois últimos. De acordo com a comanda o professor deve explicar aos alunos como funcionam os tempos referidos e o aluno é orientado a anotar no caderno o que compreender. Em se tratando de uma turma de 6º Ano, o professor terá que simplificar as explicações para que a linguagem seja acessível. Elas, não poderão ficar no nível da oralidade apenas. Será preciso que se disponibilize exemplos para esclarecer as diferenças entre os tempos referidos. Na sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2009, p. 275-278), Bechara explica o funcionamento dos tempos em questão e fica claro a complexidade que envolve o entendimento e aplicação desses tempos verbais. O professor não poderá esgotar as explicações, nem o estudo para não correr o risco de criar mais confusão que esclarecimentos. Deverá ser um trabalho paulatino e dosado, ao longo dos anos de estudo.

A atividade 7 (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 38) é uma proposta complementar da 5 e da 6, nela o professor é orientado que “Solicite ao aluno que anote os verbos conjugados no Pretérito Perfeito

e no Imperfeito do Indicativo nos textos do livro didático indicados pelo professor” (p. 38). É uma atividade de localização e reconhecimento e serve para o professor verificar se o aluno identifica o tempo solicitado. Contudo, é importante que o professor não se satisfaça, caso a maioria dos alunos consiga realizar a atividade a contento, é preciso entender o critério utilizado pelo aluno para realizar a identificação, podendo ser estrutural (a composição morfológica da palavra) ou semântica (o sentido expresso pela palavra). O segundo critério acredito é mais importante porque o aluno se concentrará mais no uso do tempo verbal, se aproximando de uma reflexão mais prática, mais cotidiana. A identificação pela estrutura morfológica é mais estanque e metalinguística, e não privilegia a relação do verbo com uma realidade do aluno por ser técnica.

As atividades 8 e 9 (p. 38-39) propõem que sejam preenchidos três quadros com os paradigmas verbais dos verbos *amar*, *ser* e *ir*, no tempos Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo. Algumas formas já estão escritas. Os alunos deverão completar o restante. Não há outra orientação, nem para o professor nem para o aluno, conclui-se então que a atividade é ela por ela mesma, sem nenhuma relação mais profunda ou reflexiva. O comando da atividade 8 é “Complete, no quadro, a conjugação do verbo *amar* no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo.” e da 9 é “Complete, nos quadros, a conjugação dos verbos *ser* e *ir* nos tempos determinados.”(São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 38). Caso o aluno consiga preencher corretamente o quadro, significa que ele saberá usar o verbo? Será que ele aprendeu e entendeu diferenças e semelhanças de uso de um e de outro tempo? Seria mais produtivo que se propusesse produções nas quais os alunos fossem instigados a usar os tempos verbais estudados, em situações discursivas que confrontassem as ideias, com o professor mediando e auxiliando. Produções coletivas, com os mesmos parâmetros, com uso da lousa, também são uma alternativa didática, porque o professor pode, junto com os alunos construir as relações temporais dos verbos,

mostrando para o aluno as diferenças que ocorrem quando da utilização de um tempo verbal.

A atividade 10 (p. 39) propõe uma comparação entre as conjugações dos verbos *ser* e *ir*, direcionando o olhar do aluno para a percepção das semelhanças. O comando é o seguinte: “Há semelhanças entre as conjugações dos verbos *ser* e *ir* nos tempos do Indicativo que você conjugou? Circule-as.”, (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 39) O aluno, ao observar o quadro perceberá que as formas do Pretérito Perfeito são iguais. A atividade 11 (p. 39) complementa a 10, propondo a seguinte pergunta para o aluno, “Como podemos saber se é o verbo *ser* ou *ir*?” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2014, p. 39). O aluno poderá simplesmente responder que é só olhar o quadro. A intenção da atividade, na verdade, é verificar como o aluno diferenciaria o verbo *ser* do verbo *ir* em uma situação de uso discursivo. O professor deverá reformular a questão deixando-a mais evidente, uma sugestão seria *Como podemos saber se é o verbo ser ou ir, numa situação de uso?*. Pode-se complementar a reflexão com algumas construções que confrontem os usos, mostrando para os alunos situações mais práticas. Se necessário, propor exercícios de produção de textos e frases, com correções coletivas e individuais, evidenciando os usos dos verbos em questão.

Esse conjunto de atividades gramaticais é o último proposto na SA3. Nota-se que o estudo do advérbio, evidenciado no início da sequência didática, foi realizado de maneira muito superficial, sendo apenas citado. Não houve, portanto, uma exploração dos usos desse elemento gramatical em praticamente nenhum aspecto, a não ser na sua invariabilidade e indicação temporal. As atividades propostas para atender a esses aspectos foram de localização e conceituação. O material poderia propor situações de uso do advérbio, como análise e produção de textos, nas quais o aluno pudesse comparar e utilizar o elemento de forma prática. Escrita de cartas, ou narrativas, com direcionamento para inserção de advérbios de tempo, seria uma alternativa interessante para isso. O professor, pode, após as produções, socializar alguns textos e evidenciar a maneira como foram

utilizados os advérbios. O aluno saberá, a partir de uma atividade como essa, que é capaz de usar o elemento.

Outro fator importante a se destacar nessa Situação de Aprendizagem é que o estudo temporal do verbo só foi explorado de forma metalinguística. O uso social do tempo verbal, evidenciando as diferenciações de posicionamento do falante/escritor com a situação factual exposta, não foi explorado. Fica evidente que o material deixa as situações de desenvolvimento e aprofundamento dos estudos para o professor, este por sua vez terá que elaborar atividades e situações que complementem os estudos pretendidos.

4. Conclusão

Tomando por base o exposto e as análises realizadas ao longo desse trabalho, pode-se afirmar que o material didático proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa do 6º Ano do Ensino Fundamental, segue uma linha metodológica sistematizada e organizada a partir da seguinte estrutura: leitura, produção textual, oralidade e gramática, organizada dentro de uma sequência didática, denominada *Situação de Aprendizagem*. Isso demonstra que há uma preocupação em se trabalhar com os vários aspectos da língua. O professor, quando toma conhecimento da proposta, sabe que caminho deverá seguir e onde pode chegar em seu trabalho. As atividades propostas cumprem com os objetivos delimitados, no caso específico do 6º Ano, trabalhar com o reconhecimento e uso dos elementos da narrativa. No entanto, é uma proposta limitada no que diz respeito aos aspectos sócio interacionistas da linguagem. Os idealizadores do material concentraram seus esforços em elaborar atividades que privilegiam em demasia o trabalho com os elementos da narrativa e deixaram de lado momentos de interação verbal que poderiam ser ricos e de muito crescimento linguístico e social para os alunos.

O professor tem, dentro dessa metodologia, que propor e estabelecer situações que extrapolem as atividades propostas no material. O estudo da língua deve servir como uma ferramenta capaz de dotar o aluno para atuação e convivência social eficaz e competente. Os docentes precisam estar atentos às metodologias de ensino e diversificar os meios de abordagem pedagógica, pois o ensino de língua exige criatividade, talento e coragem. Postos em prática, esses elementos auxiliam na capacidade de manejar sistemas de comunicação verbal, ou seja, habilidade de operar com regras gramaticais (LUFT, 2001, p. 20). Luft, ainda afirma que:

Parece que o sensato seria fazer ao longo de todo o ensino o mesmo que no início: lidar com a língua, com os poderes de

expressão, expandir livremente a criatividade linguística; nessa prática o aluno estará aperfeiçoando cada vez mais seu instrumento, sua gramática de comunicação. (LUFT, 2001, p. 21)

A coragem de, não apenas trilhar o caminho, mas construir o caminho junto com os alunos, essa é a premissa, dentro de uma Rede que “impõe” um currículo, ainda que seja mínimo, e determina que todos devam segui-lo. O comodismo leva a seguir currículos prontos, por bitolados que sejam (LUFT, 2001, p. 99). O que não deve é se acomodar e se apoiar nele como o único e verdadeiro. O material didático e suas propostas de atividade, são um caminho importante, não há como negar a essencialidade de um norte para se trabalhar.

Coloca-se, diante disso, em evidência a capacidade do professor em buscar novos conhecimentos, de se informar e adquirir ferramentas pedagógicas que o façam desenvolver “um ensino para a aprendizagem, com um mínimo de Gramática e o máximo de prática” (LUFT, 2001, p. 99). A formação continuada ou permanente “abrange a formação após a aquisição de base, com caráter de aperfeiçoamento ao longo de toda a vida profissional” (IMBERNÓN, *apud* GASQUE E COSTA, 2003: 55, *apud* BORTONI-RICARDO E MACHADO, 2013, p. 202). Portanto, o professor não pode ter seu trabalho engessado pelo livro ou material didático, estes por sua vez, devem ser usados como guia e não como ferramenta principal e única.

As propostas de atividades gramaticais do material preservam uma certa tradicionalismo. Não são inovadoras e se utilizam dos textos como fonte para elaboração de exercícios e não para reflexão do uso dos aspectos gramaticais envolvidos em situações reais de interação. O que ocorre é que o texto está a serviço da gramática, quando deveria ser o contrário, a gramática é que deveria estar a serviço do texto. Na intenção, no discurso e se bem dimensionada poderá levar ao sucesso nas aulas.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8ª ED. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APPLE, Michel W. *Ideologia e currículo*. tradução Vinícius Figueira. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16ª ed. Tradução Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, Jaqueline P. *Análise e reflexões sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos*. In: _____. *Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena R. Rojo*.- Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19), p. 155-182.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, M.; MACHADO, V. R.(organizadoras). *Os doze trabalhos de Hércules do oral para escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de ensino).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 dezembro de 1996.
- CAFIERO, Dalaine. *Letramento e leitura: formando leitores críticos*. Brasília:
- CASTILHO, Ataliba. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2012.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Cidadão de Papel*. 16° ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Revista Educar, Curitiba, n. 15, p.179-194, 1999.

FÁVERO, L.L.; KOCH. I.G.V. *Linguística textual: uma introdução*. -2 ed. – São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, José Luiz. *Linguística? Que é isso?*- organizador José Luiz Fiorin. São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE DE OLIVEIRA, Zélia Maria. *Currículo: um instrumento educacional, social e cultural*. Revista Diálogo Educacional, vol. 8, núm. 24, mayo-agosto, 2008, pp. 535-548 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de junho. 2014.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na Sala de Aula*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1997. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. *Mais de 3,3 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/528794-mais-de-33-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-entre-4-e-17-anos-de-idade-estao-fora-da-escola-no-brasil>.

Acesso em 19 junho de 2014.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. v. II.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 1990.

LIBÂNEO, José C.; *Democratização da Escola Pública à Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

- LIBÂNIO, José Carlos. Didática. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. – São Paulo : EPU, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. – 8 ed.– São Paulo, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: Definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Maria Auxiliadora Bezerra. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares nacionais*. –3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001. 144p.
- NEVES, Maria H. M. *Que Gramática Estudar na Escola?*. – São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, Maria H. M. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Língua Portuguesa).
- NEVES, Maria H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990. Col. Repensando a Língua Portuguesa
- PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Educação linguística; 4).
- POSSENT, Sírio . *Por que (não) ensinar gramática na escola?*-Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leitura no Brasil)
- SACRISTÁN, Gimeno J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*.– trad. Ernani F. da F. Rosa. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*.- Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Material de Apoio ao currículo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental- aos anos finais, 5ª série/6º ano*. São Paulo: SE, 2014. v. 1.

SUASSUNA, LÍVIA. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo, Papyrus, 1995, 242p.

TRAVAGLIA, Luís C; ARAÚJO, M.H.S; ALVIM PINTO, M.T.F. *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa*.—2.ed.— Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

TRAVAGLIA, Luís C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*.—3. ed.— São Paulo: Cortez, 1997

TRAVAGLIA, Luís C. *Gramática ensino plural*.3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*.— 1. ed. — 18. reimpr. — São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, S.V.; BRANDÃO, S.F.(organizadoras). *Ensino de gramática: descrição e uso*.-2 ed. 2ª reimp.- São Paulo: Contexto, 2013.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA?

Nesta Situação de Aprendizagem serão apresentados os cinco elementos da narrativa, com destaque especial para o foco narrativo. O objetivo é que, após um primeiro contato com os traços em geral, detenhamo-nos no foco, fazendo a distinção entre narrador e autor.

Espera-se que, com a realização das atividades propostas, o aluno seja capaz de reconhecer se um texto narrativo está em primeira ou terceira pessoa, bem como de fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto, após a realização de uma roda de histórias.

Conteúdos e temas: elementos da narrativa, com maior ênfase para o foco narrativo; leitura de narrativas; produção de narrativa; roda de histórias; substantivo e adjetivo.

Competências e habilidades: inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar, após a escuta, o foco narrativo.

Sugestão de estratégias: comparação de textos organizados com base na tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções quanto a sua organização do foco narrativo e os possíveis efeitos de sentido dessa escolha.

Sugestão de recursos: Caderno do Professor; livro didático.

Sugestão de avaliação: produção de síntese de elementos da narrativa; escrita de narrativa; escuta de narrativas para análise do foco narrativo.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Para uma sondagem inicial, sugerimos que você leia as duas narrativas disponibilizadas no Caderno do Aluno e discuta com os alunos as características comuns aos textos.

Esse é apenas um momento diagnóstico que, após as leituras, será desenvolvido com mais profundidade. Para facilitar, indicamos os

aspectos e características estruturais das narrativas para você encaminhar melhor a discussão.

Escolhemos propositadamente uma fábula (gênero bastante conhecido pelos alunos dessa faixa etária) para ser comparada a outra narrativa, que pode ser entendida como uma crônica. O objetivo é que o aluno reconheça a tipologia narrativa, presente em diversos gêneros textuais e, para isso, são propostas as atividades a seguir.



Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Lingua portuguesa, lingua estrangeira, educação artística e educação física* – livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

Proposta de atividade de sondagem

1. Discuta em classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta?

As duas histórias são ficcionais, por contar uma sequência

de fatos vividos por personagens inventadas. Os alunos também podem comentar outros elementos da narrativa (tempo, espaço e foco narrativo), ou se aprofundar mais nas personagens ou no enredo.

Após essa proposta inicial, aprofundaremos as informações sobre os elementos da narrativa.

Aspectos e características estruturais das narrativas

Presença de personagens: discuta com os alunos a presença de personagens, explicando que são os seres que vivem a história. Faça uma discussão também sobre personagens principais e secundárias.

Sequência do enredo: para introduzir o conceito de enredo, resuma com os alunos cada uma das histórias lidas, destacando os acontecimentos que, efetivamente, fazem que elas “andem”. Peça que mantenham os fatos de acordo com a ordem em que aparecem nos textos. Nesse ponto, como nos demais, é preciso chamar a atenção para os fatos que são efetivamente apresentados e para as questões que podem ser inferidas pelos estudantes. Há temas subjacentes que não estão afirmados de modo categórico; portanto, devem ser tratados como “possibilidade de sentido”, e não como algo seguro. Por exemplo, no texto **B**, *será que Gilberta nutre sentimentos por Pedro?* É uma possibilidade; portanto, não pode ser vista como uma afirmação comprovada no texto, mas, sim, como uma hipótese.

Passagem de tempo: discuta com a turma a passagem de tempo em cada história. Se essa passagem parece cobrir meses, horas ou o intervalo de um dia. Destaque ainda se há momentos em que o tempo parece estar mais dentro da mente da personagem e aponte a presença de termos que indicam passagem de tempo.

Marcas espaciais: observe com a classe a presença de momentos mais descritivos dentro do texto; observe ainda se há trechos em que o espaço parece estar diluído no enredo. Localize com eles essas marcas espaciais, da mesma maneira que vocês fizeram com o tempo.

Tipo de foco narrativo: discutir sobre essa “voz” que conta a história. Já iniciar a distinção entre “autor” e “narrador”. Destacar o autor como a pessoa real que possui uma obra e o narrador como essa voz ficcional que conta uma dada história. Observe ainda se as histórias em questão estão narradas em primeira ou terceira pessoa.

2. Após as discussões feitas em sala, peça aos alunos que anotem o que compreenderam sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir. Solicite que leiam o significado de *foco narrativo* para lembrar:

- ▶ **personagem** – ser que age dentro da história;
- ▶ **enredo** – sequência de ações vividas em uma narrativa;
- ▶ **tempo** – período construído dentro da história: tempo cronológico/tempo psicológico;
- ▶ **espaço** – a ambientação de uma narrativa;
- ▶ **foco narrativo** – dizemos que o foco narrativo está em primeira pessoa quando quem conta é uma personagem que participa da ação, e que está em terceira pessoa quando quem conta é uma voz que não participa da ação.

Para reforçar, você pode reunir os alunos em grupos e solicitar que sistematizem os elementos da narrativa de uma das histórias lidas.

3. Solicite aos alunos que analisem o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, lembrando os conceitos apresentados na atividade anterior:

a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?
Terceira pessoa.

b) Quais são as personagens?
A cigarra e a formiga.

c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?
Destacamos as expressões “tendo cantado por todo o verão”.

Figura 7.

"quando o vento frio chegou", "até a próxima estação". É preciso destacar também as marcas de tempo expressas pelos verbos.

d) Em quanto tempo parece que a história se passa?

A história começa com a passagem do tempo, mostrando a mudança de estação climática. Depois disso, a história em si desenvolve-se em pouco tempo, o da duração do diálogo entre as personagens.

e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

A cigarra não aparece colada a marcas espaciais, o que indica sua condição de ser que vive "perambulando". Já a formiga mostra-se em casa, marca principal de seu cuidado com o inverno que virá.

Ao passar para as habilidades específicas de escrita, você pode pedir que produzam um texto, com o objetivo de entender a diferença entre narrador e autor. Para tanto, solicite que escrevam um texto curto, com base no seguinte tema: "um dia inesquecível". Faça todas as delimitações que considerar pertinentes: número mínimo e máximo de linhas (aproximado), concentração em poucos fatos, personagens, espaços etc.

Observe essa produção de texto como uma primeira versão de um texto, logo após a sensibilização inicial. Mesmo que ele não esteja tão bom do ponto de vista da harmonia e da organização dos elementos, o importante é que seja uma história, e não uma dissertação ou descrição. Acreditamos que, por todo o contato prévio com narrativas e relatos que o aluno traz (na escola e fora dela), essa estruturação mínima de uma história será alcançada sem grandes dificuldades.

Produção escrita

Solicite aos alunos uma produção textual com as seguintes etapas.

Enunciado – Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: "um dia inesquecível". Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes.

Instruções – Para facilitar sua produção, faça primeiro um esquema – uma espécie de esqueleto – para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma geral, as informações que serão solicitadas. Elas servirão de base para sua produção final.

Agora, a organização de um esquema, primeira atividade efetivamente escrita.

1. Esquema de produção textual:

- a) Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.
- b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas?
- c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?
- d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.

a) a d). Professor, essa é uma sugestão de questões que podem orientar o estudante a organizar sua produção escrita. A partir delas, é possível decidir, por meio da construção de um esquema, a sequência básica de acontecimentos que o relato cobrirá.

Na sequência, o aluno produz a primeira versão do texto.

2. Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história no caderno.

O aluno criará uma história, mas é importante que você destaque que, dado o tamanho limitado do texto, é preciso definir com cuidado cada um dos elementos, pois o aluno deve dar conta das propostas feitas no esquema. O estudante pre-

cisa ter clareza de que esse esquema é uma orientação para seu trabalho. Portanto, quando ele pensar nas respostas, deve levar em conta que escreverá uma história razoavelmente curta e, assim, não deve desenvolver muitas ações nem criar diversas personagens etc. para que os elementos não fiquem sem função no texto.

A próxima questão introduz a discussão sobre a diferença entre *autor* e *narrador*.

3. Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique. Espera-se que o aluno observe sua escrita como uma forma de representação de acontecimentos, não como os acontecimentos em si.

Exponha que, com os autores, também é assim. No caso deles, essa característica faz parte do exercício profissional. Há, em todas as situações, uma diferença entre a pessoa real que escreve e aquela voz criada para contar a história. Por mais fiel que seja o narrador, a história constitui-se, portanto, em uma forma de representação de acontecimentos, mesmo que em sua base haja elementos reais.

A próxima atividade reforça essa discussão.

4. Leia as definições a seguir:

- ▶ **autor:** pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho etc.);
- ▶ **narrador:** figura inventada que narra uma história.

Agora, responda: Quem é o autor de sua história? E o narrador?

O autor é o próprio aluno e o narrador, a voz que ele inventou dentro de sua história para contá-la.

Roda de histórias

Na sequência, propomos a organização de uma roda de histórias. Com base no tema

“medo”, peça que pesquisem narrativas e tragam-nas para a sala. É importante ressaltar que o texto deve ser narrativo, portanto estão excluídos, neste momento, textos de opinião, notícias, reportagens etc. sobre o assunto. Você também trará alguns textos (vamos indicar dois) e serão feitas leituras de algumas histórias.

Sugerimos uma primeira leitura de cada texto (dependendo da extensão, selecione, aproximadamente, quatro textos para leitura, incluindo os dois já indicados), com o objetivo de entrar em contato com as histórias e resolver dúvidas de entendimento superficial, como vocabulário. Depois, faça uma leitura expressiva para, em um terceiro momento, propor que cada um desses textos seja lido com outro foco: se era primeira pessoa, passar para terceira, e vice-versa. Você pode pensar em questões como:

- ▶ *Essa história ser contada em primeira ou em terceira pessoa faz diferença no enredo? Por quê?*
- ▶ *Em que essa escolha parece contribuir para o efeito geral do texto? Por quê?*
- ▶ *Se a história fosse modificada e, em vez de ser contada em primeira pessoa (ou terceira), fosse contada em terceira (ou primeira), que efeitos essa alteração poderia causar?*

O objetivo desta atividade é discutir os traços característicos das narrativas com base nas habilidades de oralidade e escuta. Portanto, é importante que as histórias sejam lidas em voz alta, de forma expressiva, e que a discussão se dê de maneira oral.

Além disso, destaque a diferença entre:

- ▶ a narrativa em primeira pessoa, quando quem narra vive os fatos;
- ▶ a narrativa em terceira pessoa, quando a voz que narra não vive os fatos, pelo menos não diretamente.

Figura 9.

Imagens e narrativas podem relacionar-se com frequência. Nesse sentido, propõe-se, a seguir, uma atividade de leitura de uma imagem.



Observe esta imagem. Que impressão ela provoca? Descreva o que você está vendo, apontando, com o máximo de detalhes, os elementos que causam essa impressão.

A resposta é pessoal, mas o objetivo desta atividade é fazer que os alunos analisem o texto visual, localizando nele elementos físicos que podem causar medo. Nesse sentido, qualquer elemento da imagem pode ser destacado, desde que seja justificado de forma coerente.



Performance de dança Kathakali, da Índia.

Na sequência, propomos novas atividades de análises de narrativas.



Conto

1. Leia o texto a seguir, procurando identificar o sentimento que o autor quer despertar no leitor. Ele é parte de um conto chamado *O gato preto*.

Quanto à fantástica e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acreditem. Eu seria um louco consumado se o esperasse em um caso como o presente, em que meus próprios sentidos rejeitam as evidências que se lhe apresentam. No entanto, não sou louco – e nem tampouco sonho. Mas amanhã eu morro, e hoje me apraz aliviar a alma. Meu designio imediato é apresentar ao mundo de forma simples, sucinta e desprovida de comentários uma série de meros acontecimentos domésticos. Com suas consequências, tais eventos me aterrorizaram – me torturaram – me destruíram. Contudo, esforçar-me-ei por não os explicar.

Para mim, os eventos mencionados pouco representam além do Horror – a muitos parecerão menos terríveis do que barrocos. Chegará o dia, talvez, em que algum intelecto reduzirá minha quimera ao prosaico – um intelecto mais ponderado, mais lógico e bem menos excitável que o meu, incapaz de ver, nas circunstâncias que detalharei estupefato, mais do que uma trivial série de causas e consequências perfeitamente explicáveis.

POE, Edgar Allan. *O gato preto e outros contos*. Organização e tradução Guilherme da Silva Braga. São Paulo: Hedra, 2008. p. 41.

2. Responda às questões, com base na leitura que você fez do fragmento do conto:

a) Que sentimento você acha que o autor quis provocar em seu leitor? Explique.

Resposta pessoal. Nesse tipo de pergunta, espera-se que o aluno crie uma resposta coerente com o que foi perguntado. Ele pode afirmar que o narrador quer “brincar” com o leitor, provocar-lhe medo, despertar sua piedade, entre outras possibilidades. O importante é que ele justifique, com elementos do texto, suas resposta. Nesse momento, ele não deve copiar, mas explicar com suas palavras. A transcrição de trecho será pedida no item seguinte.

b) Escreva algumas palavras que o autor usou para provocar esse sentimento.

Aqui se pede que o aluno copie do texto trechos que comprovem sua resposta anterior. Exemplo: “Com suas consequências, tais eventos me aterrorizaram – me torturaram – me destruíram. Contudo, esforçar-me-ei por não os explicar”.

c) O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Escreva um trecho do texto que comprove isso.

O texto é narrado em primeira pessoa. Para comprovar, o aluno pode destacar pronomes, flexões verbais ou outros usos linguísticos que marcam a primeira pessoa.



Conto

3. Leia o trecho a seguir.

Noturno XX

[...]

Os olhos de Jonas piscaram maliciosos: – E aí, Silviano?... Você continua aquele terrível Don Juan de província?... Eu me lembro das madrugadas em que você acordava todo mundo para contar detalhes da aventura que acabara de ter...

Silviano riu: – Como se vocês fossem uns anjinhos...

Bernardo apoiou Jonas: – Até que éramos, perto de você... Mal conhecíamos uma menina, ela logo se encantava com essa voz macia, esse olhar lânguido, triste... de quem ia “morrer amanhã”... Acho que você fazia o gênero poeta romântico do século XIX só para seduzir nossas namoradinhas...

[...]

– Nem por isso fui feliz. Tive amores, sim. Muitos. Mas, amor mesmo, só tive um. Falo de um grande amor, aquele grande amor que dá sentido à vida e que divide a gente em antes e depois. Esse, no meu caso, jaz morto e insepulto. Até hoje.

Os outros pararam, curiosos. A mesa tornou-se uma ilha de silêncio em meio aos ruídos encapelados que a margeavam. Arnaldo semicerrava os olhos, vencido pelo torpor que lhe subia do corpo até a cabeça.

LAURITO, Ilka B. Noturno XX. In: AZEVEDO, Álvares de. *Noite na taverna*. CAMPEDELLI, Samira Y. (Coord.). São Paulo: Atual, 1992. p. 77. (Série Outras Palavras).

4. Reúna-se com seus colegas, formando pequenos grupos, e discuta com eles as questões a seguir:

a) Essa história é contada em primeira ou terceira pessoa?

Terceira pessoa.

b) Sublinhe algumas palavras que podem indicar que o autor deseja que seu leitor sinta medo, depois as transcreva nas linhas a seguir.

Resposta pessoal. Sugestão: morrer amanhã; morto; insepulto; ruídos encapelados; torpor.

Figura 11.

- c) O autor da história escolheu um tipo de foco narrativo. A escolha do autor fez diferença na maneira como a história é contada? Por quê?

Do jeito como a história é contada, fica mais lenta, mas, ao mesmo tempo, quebra a lentidão bruscamente, pois revelações importantes são feitas pela voz das próprias personagens.

- d) A escolha do foco narrativo contribuiu para o efeito de medo que o texto quer provocar no leitor?

O foco narrativo manteve a distância do narrador, aumentando lentamente o suspense e contribuindo para a sensação de medo.

- e) Se a história fosse modificada e narrada por outra voz dentro do texto, que resultado(s) essa mudança poderia causar?

Há vários comentários possíveis, por isso é importante observar a pertinência de cada um. Pode-se considerar, comparativamente, que o texto fica mais lento e objetivo com a terceira pessoa e, no caso da primeira, fica mais tenso, vivido pelos sentimentos da personagem envolvida.

O fragmento do texto *O gato preto*, em primeira pessoa, transmite toda a angústia do narrador-personagem, envolvendo o leitor em seus pensamentos e emoções de forma direta; já o texto *Noturno XX*, em terceira, parece envolver o leitor em um ritmo mais lento e indireto.

Passemos, agora, para as atividades propostas como “Lição de casa”.



1. Se puder, vá ao laboratório de informática da escola, pesquise na internet sobre histórias de terror e encontre uma narrativa que cause sensação de medo. Se não tiver acesso ao computador, peça a alguém de sua família que conte uma história de medo. Você também pode procurar no livro didático se há um texto com essas características. Depois de ler ou ouvir uma história de terror, reconte-a em seu caderno, procurando acrescentar elementos que possam causar ainda mais medo no leitor.

2. Em casa, ensaie uma forma de ler o texto que possa causar ainda mais medo em seus colegas de classe.

O objetivo desta atividade é fazer o aluno procurar uma história de medo. Para tanto, ele terá de realizar algum tipo de pesquisa e ler alguns textos, mesmo que parcialmente. O principal objetivo é estimular a pesquisa e a leitura no contexto estudado. Solicitamos também uma leitura dramática, que compreendemos como uma forma de interpretação e, ao mesmo tempo, de fruição do texto.

Propomos, na continuação, atividades para o desenvolvimento da competência de comunicação oral.

Oralidade

1. Em classe, leia a história de medo que você ensaiou em casa. Sua leitura deve reforçar o terror que a história já causa. Depois, a classe vai votar na leitura de que mais gostou. A partir desse texto, você discutirá com seus colegas as seguintes questões:

- ▶ Quem é o narrador da história?
- ▶ Esse narrador é a personagem principal, outra personagem ou é apenas uma voz que conta a história?

O objetivo é verificar a aprendizagem sobre foco narrativo, com base nos estudos feitos anteriormente.

2. Vamos imaginar que a história que vocês escolheram seja contada pelo protagonista (a personagem principal). Discuta com seus colegas: Se vocês recontassem a mesma narrativa a partir do olhar de outra personagem, a história ficaria diferente? Explique. Anote as conclusões da discussão em seu caderno.

Acreditamos que, com a mudança de foco, o autor muda suas intenções e os efeitos que pode causar nos leitores. Estimule seus alunos a discutir alguns efeitos possíveis da mudança de foco.

Para você, professor!

Após toda essa discussão, faça uma síntese do conceito de foco narrativo, destacando a diferença entre autor e narrador, bem como a distinção entre narrador em primeira ou terceira pessoa. Reforce ainda que a escolha por um foco ou outro acarreta consequências para o texto, mudando a maneira como os fatos são apresentados. Nesse sentido, o narrador em terceira parece acompanhar os acontecimentos, a princípio, de forma mais distante. Já o narrador em primeira aproxima o leitor de seus pensamentos, sentimentos e atitudes, envolvendo-o de forma mais intensa e direta.

Estudo da língua

Para os estudos mais especificamente gramaticais, vamos propor atividades com dois temas: *substantivo* e *adjetivo*. É importante destacar que esses exercícios não têm a intenção de esgotar os assuntos. Você, professor, em sua sala de aula, vai planejar quanto é necessário aprofundar e sistematizar os conceitos (bem como apresentar as classificações).

Nesse sentido, sua experiência, os materiais que produz, as aulas que prepara, bem como seu livro didático, servem de apoio para orien-

tar seu trabalho. O que vamos sugerir são atividades produzidas com base nos textos vistos na Situação de Aprendizagem, introduzindo esses temas gramaticais de forma articulada com o que já está sendo estudado.

Assim, para iniciar o conceito de *substantivo*, sugerimos que use os textos *A cigarra e a formiga* e *Corpo e sociedade* apresentados no início desta Situação de Aprendizagem.

1. Leia o texto a seguir e veja se consegue compreendê-lo sem as palavras que faltam.

A cigarra e a formiga

A, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito **desprovida** quando o frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de ou

Ela foi chorar de na casa de sua vizinha, a, suplicando que lhe emprestasse algum para sobreviver até a próxima

– Eu lhe pagarei, disse a, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A não costuma emprestar, eis o seu menor

– O que você fazia no? – disse ela à

– Eu cantava; por favor, não fique **irritada**.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

Figura 13.

2. Fica difícil compreender a fábula sem as palavras que faltam, não é mesmo? Então preencha os espaços vazios para completá-la. Se for preciso, consulte o texto completo que está no começo deste Caderno.

Cigarra; vento; mosca; verme; fome; formiga; grão; estação; cigarra; formiga; defeito; verão; cigarra.

3. Você pode ter usado palavras diferentes para preencher os espaços, mas elas têm a mesma finalidade no texto. Pensando nisso, marque a resposta que indica essa finalidade:

- a) dar nome aos seres que existem na história.
b) indicar qualidades desses seres.

4. Na fábula, há algumas palavras **destacadas** que têm uma finalidade comum no texto. Marque qual é essa finalidade:

- a) dar nome aos seres que existem na história.
b) indicar qualidades desses seres.

5. As palavras que você usou para completar o texto chamam-se *substantivos*; as que estão destacadas, *adjetivos*. Complete as frases:

- a) substantivos são palavras que servem para...

nomear os seres, as ideias, os sentimentos, as coisas que existem no mundo real ou imaginado.

- b) adjetivos são palavras que servem para...

indicar qualidades dos seres, das ideias, dos sentimentos, das coisas que existem no mundo real ou imaginado.

Esses exercícios podem ser usados para a construção do conceito de *substantivo* e *adjetivo*. Quando achar que os alunos compreenderam, você pode colocar a definição na lousa, conforme solicita o Exercício 6, a seguir, ou construir com eles definições dos dois conceitos, comparando com o que diz o livro didá-

tico ou a gramática. Você pode ainda ampliar os estudos, fazendo todos os exercícios complementares que julgar necessários.

6. Para finalizar, o professor vai escrever no quadro a definição completa de adjetivo e substantivo. Copie as definições em seu caderno.

As atividades a seguir são propostas como “Lição de casa”.



1. Anote os exercícios sobre *substantivos* e *adjetivos*, do livro didático, indicados pelo professor. Faça-os em seu caderno.

Indique as atividades sobre *substantivos* e *adjetivos*, do livro didático ou de outra fonte, que julgar necessárias para complementação do estudo.

2. Releia a história de Gilberta, no texto *Corpo e sociedade*, no início desta Situação de Aprendizagem, e analise-a, de acordo com as indicações a seguir:

- a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?

Terceira pessoa.

- b) Quais são as personagens?

Gilberta, Pedro, amigas de Gilberta e frequentadores do forró.

- c) Quanto tempo a história parece representar?

Pode ser relativamente longa a duração (meses ou anos), pois Gilberta tem o hábito de dançar todas as semanas e não sabemos há quanto tempo.

- d) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?

Sim: sextas-feiras, semana, dias, dia.

- e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

A personagem sai de casa para ir ao forró, espaço principal da história.

3. Procure em seu livro didático uma narrativa em primeira pessoa e outra em terceira pessoa. Anote um trecho que comprove suas escolhas:

- a) nome do texto escolhido e de seu autor;
- b) exemplo de narrativa em primeira pessoa;

c) nome do texto escolhido e de seu autor;

d) exemplo de narrativa em terceira pessoa.
a) a d). O objetivo é fazer que os alunos criem o hábito de anotar as fontes de onde retiram informações, habilidade fundamental na sociedade letrada.

Para aprofundar os conhecimentos dos alunos, pode-se propor a seguinte pesquisa.



1. Procure em um dicionário o sentido da palavra *narrativa*. Anote no espaço a seguir.

- 2. Em sala, você apresentará suas anotações a seus colegas e eles apresentarão as deles. Discutam e anatem a definição que o grupo considerar mais clara.
- 3. Os grupos apresentarão suas definições para toda a classe; o professor anotarás as definições na lousa. Depois de discutirem as semelhanças e diferenças, vocês devem participar da construção de uma definição de *narrativa* que pareça mais clara para a maioria dos grupos.

1 a 3. O objetivo desta pesquisa é fazer o aluno entrar em contato com outras definições de narrativa, diferentes daquelas do livro didático. Assim, você, o professor, pode discutir a variedade de definições como riqueza de opiniões e, ao mesmo tempo, refletir com os alunos se há elementos comuns em todas elas. O grupo deve, ainda, com base nas discussões e atividades anteriores, construir uma definição que seja clara para todos da classe.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 CRIANDO UMA PERSONAGEM

Nesta Situação de Aprendizagem serão destacados os elementos narrativos **personagem** e **enredo**. O objetivo é que o aluno compreenda que esses seres são construídos, bem como as histórias que vivem.

Espera-se que, com a realização das atividades propostas, o aluno seja capaz de criar um pequeno texto narrativo, no qual o enredo seja coerente com o perfil da personagem criada.

Conteúdos e temas: elementos da narrativa: personagens e enredo; análise oral de personagem de filme; criação de perfil de personagem; escrita de narrativa, com base no perfil da personagem; resumo de enredo; análise de enredo; pronome.

Competências e habilidades: analisar personagem em narrativa escrita; resumir enredos; analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica; comparar a mesma personagem em narrativa e filme; criar perfil de personagem e enredo.

Figura 15.

5.3. Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 2

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 CRIANDO UMA PERSONAGEM

Nesta Situação de Aprendizagem serão destacados os elementos narrativos **personagem** e **enredo**. O objetivo é que o aluno compreenda que esses seres são construídos, bem como as histórias que vivem.

Espera-se que, com a realização das atividades propostas, o aluno seja capaz de criar um pequeno texto narrativo, no qual o enredo seja coerente com o perfil da personagem criada.

Conteúdos e temas: elementos da narrativa: personagens e enredo; análise oral de personagem de filme; criação de perfil de personagem; escrita de narrativa, com base no perfil da personagem; resumo de enredo; análise de enredo; pronome.

Competências e habilidades: analisar personagem em narrativa escrita; resumir enredos; analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica; comparar a mesma personagem em narrativa e filme; criar perfil de personagem e enredo.

Sugestão de estratégias: fruição de filmes para posterior análise; comparação de personagens construídas em diferentes linguagens.

Sugestão de recursos: filmes; livro didático; Caderno do Professor.

Sugestão de avaliação: criação de perfil de personagem; produção de narrativa com base em perfil de personagem; resumo de enredo.

19

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2

Para o desenvolvimento de habilidades de leitura, você pode ler um fragmento de romance ou livro paradidático com descrição de uma personagem e solicitar aos alunos que a recriem em outra linguagem (um desenho, por exemplo).

É possível também fazer o inverso e, a partir de um desenho ou trecho de filme que tenha sido adaptado de um livro, pedir aos alunos que escrevam, com base nas imagens, uma descrição da personagem. Depois, compare

alguns textos produzidos pelos alunos com o original, destacando semelhanças e diferenças. Assim, eles serão estimulados a observar como, a partir de uma mesma base, podem-se desenvolver diferentes olhares.

Como sugestão de referência para os alunos ilustrarem, vamos indicar um texto sobre um animal chamado *irerê*. Como poucos devem conhecê-lo, precisarão usar os elementos presentes no texto para construir uma imagem. Será apresentada uma ilustração da ave mais adiante, mas, se possível, providencie outras ou peça aos alunos que busquem na internet e tragam para a sala, para colar junto ao desenho feito.



Irerê

O Irerê tem esse nome porque, quando pia, parece que está dizendo i-re-rê. Mas é chamado também de marreca-piadeira, marreca-do-pará e marreca-viúva, pois ele é da família dos marrecos. E, como todo marreco, o irerê gosta de nadar, vive em bandos e faz ninho no meio da vegetação aquática.

O engraçado do irerê é que ele pode ser domesticado, se comportando como um cachorrinho: gosta de festinha na cabeça, anda solto no quintal e vai direitinho atrás do dono. E serve de cão de guarda também – quando chega algum estranho na casa, ele grita: Irerê! Irerê! Irerê!

MAIA, Pedro. *Abc do Zóo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2006. p. 18.

Você pode destacar do texto, como forma de introduzir as questões que serão propostas:

- ▶ no primeiro parágrafo, quais as características informadas sobre a ave, a família a que pertence, os diferentes nomes pelos quais é chamada e seus hábitos.

Em seguida, solicite aos alunos que indiquem como cada um desses grupos de informações pode auxiliar na descrição do animal;

- ▶ para o segundo parágrafo, faça o mesmo raciocínio. Pergunte aos alunos que tipo de informação nos é dada (no caso, há a com-

20

Figura 16.

Estudo da língua

Nessa etapa, propomos algumas atividades de construção do conceito de pronome. Como já dissemos, esses exercícios não têm a intenção de esgotar o assunto. Você, professor, em sua sala de aula, vai planejar quanto é necessário aprofundar e sistematizar o conceito (e apresentar as classificações).

Vamos trabalhar o pronome em suas funções principais: como elemento de retomada ou antecipação ou como determinante de substantivos. Não faremos, neste momento, outras classificações (possessivos, demonstrativos etc.). Se você achar oportuno, faça-as agora.

Como elemento de retomada ou antecipação, sugerimos:

1. No trecho a seguir, circule todas as palavras que foram usadas para substituir o nome *irerê*:

O irerê pertence à família dos marrecos. Ele também recebe outros nomes, como marreca-piadeira, por exemplo. Essa ave é fácil de ser domesticada. Quando ela vive com as pessoas, costuma comportar-se como um cachorrinho. O animal gosta de agrados e defende a casa quando chega um estranho, piando i-re-rê, i-re-rê.

- a) anote no quadro a seguir as palavras que você circulou;

Palavra que dá nome ao animal	Palavras usadas para substituí-la
irerê.	Ele; marreca-piadeira; ave; ela; animal.

- b) separe, nas colunas do quadro a seguir, as palavras que você anotou.

Palavras que podem ser usadas para substituir ou retomar a palavra <i>irerê</i>	Palavras que, além de substituir <i>irerê</i> , podem ser usadas para substituir qualquer nome
Ele; marreca-piadeira; ave; ela; animal.	Ele; ela.

Depois, para avançar no conceito de pronome, é importante comparar as substituições feitas por sinônimos e as feitas pelos pronomes. Os alunos terão oportunidade de analisar que, dentro de um dado texto, os termos podem ser substituídos por meio de diferentes mecanis-

mos. É possível, por exemplo, trocar, sem perda de sentido, “casa” por um sinônimo como “residência” ou “moradia”, entre outras opções. Essas palavras, no entanto, não podem substituir outros substantivos de que não sejam sinônimas, pois não terão sentidos semelhantes. Já

no caso dos pronomes, uma infinita quantidade de palavras pode ser substituída por um “ele” ou “ela”. Assim, pode-se concluir que uma das funções dos pronomes na língua portuguesa é, justamente, retomar ou antecipar informações que serão ditas no texto.

Mais um aspecto: um sinônimo já traz um sentido em si mesmo. No caso de um pronome, só faz sentido pela retomada ou antecipação de uma informação em um texto, mas faz pouco sentido sem o termo que retoma ou antecipa.

Sugerimos mais atividades nesse sentido.

2. Leia as sentenças a seguir:
 - a) João gosta muito de viajar, pois é um garoto cheio de vitalidade.
 - b) O cachorro Panqueca também gosta muito de viajar, pois é um animal companheiro e cheio de energia.
 - c) João gosta muito de viajar; ele é cheio de vitalidade.
 - d) O cachorro Panqueca também gosta muito de viajar; ele é um animal companheiro e cheio de energia.
3. Releia as sentenças, observando que a palavra *garoto* retomou *João*; a palavra *animal* retomou *cachorro Panqueca*; já a palavra *ele* pode retomar tanto um como o outro. Sabendo para que a palavra *ele* foi usada nos textos, leia a frase a seguir e marque se ela está correta ou não.

Em nossa língua, há um grupo de palavras chamadas *pronomes*. Entre outras funções, são usadas para substituir outras, retomando-as e evitando repetições. A palavra *ele* é um exemplo de pronome.

Correta (x) Incorreta ()

Essa atividade introduziu o conceito de pronome. Se você considerar oportuno, dê outras explicações ou atividades complementares nesse momento.

4. A partir das atividades que acabou de fazer e das explicações dadas pelo professor, escreva o que significa dizer que uma palavra é um pronome.

Quando se solicita que o aluno crie uma definição, o objetivo é fazer que ele desenvolva uma paráfrase, traduzindo o conceito estudado de forma que lhe pareça claro.

Para complementar ou organizar sua sequência didática de outras formas, sugerimos a seguinte pesquisa relacionada ao estudo dos pronomes.



Oralidade

O professor vai auxiliar a classe a encontrar duas definições de *pronome* no livro didático ou em uma gramática normativa da língua portuguesa (ou em outra fonte que o professor indicar). Leia as duas, discuta com seus colegas e anote semelhanças e diferenças entre elas:

- ▶ semelhanças entre as duas definições de *pronome*;
- ▶ diferenças entre as duas definições de *pronome*.

Essa atividade de pesquisa tem por objetivo apresentar ao aluno várias definições para um mesmo conceito. Se possível, apresente definições realmente diferentes (uma de uma gramática mais complexa e outra do livro didático, por exemplo), para que o aluno perceba os elementos comuns e, ao mesmo tempo, observe as distinções. Consideramos fundamental construir esse hábito de comparar diferentes definições para um mesmo conceito, habilidade importante na pesquisa científica e em outros contextos.

Figura 18.

Para finalizar a sequência, propomos algumas atividades de “Lição de casa” que retomam os principais termos dessa Situação de Aprendizagem.



1. Observe a imagem do irerê.



Aponte diferenças e semelhanças entre seu desenho e a aparência real da ave e de seu *habitat*:

- ▶ diferenças;
- ▶ semelhanças.

O aluno deve comparar o desenho que fez do irerê com o apresentado no Caderno, observando semelhanças e diferenças.

2. A partir da ilustração do livro didático, que será indicada por seu professor, escreva uma descrição da personagem escolhida para análise.

Escolha uma ilustração de uma narrativa para que o aluno faça a descrição verbal. O objetivo é fazer a mudança de linguagem de forma coerente.

3. A descrição que você fez é coerente com as ações que a personagem pratica na história? Comprove copiando um trecho do texto.

O aluno deve transcrever um trecho da narrativa que seja coerente com sua descrição. Se perceber incoerências, peça ao aluno que justifique a escolha.

4. Para análise de personagem, vocês assistiram a um filme. Em seu caderno, conte o que acontece na história, destacando os fatos principais na ordem em que são apresentados. Limite-se a narrar os acontecimentos que envolvem a personagem principal.

Resposta livre. Verifique se o aluno indicou apenas fatos que envolvem a personagem principal, como pede a atividade.

5. Anote os exercícios sobre *pronomes*, do livro didático, indicados pelo professor. Faça-os em seu caderno.

Indique exercícios sobre *pronomes*, do livro didático ou de outra fonte, que julgar necessários para complementação do estudo.

26

Figura 19.

5.4 Caderno do Professor: Situação de Aprendizagem 3

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 ILUSTRANDO A HISTÓRIA EM DOIS MOMENTOS

Nesta Situação de Aprendizagem serão apresentados os elementos narrativos **tempo** e **espaço**. O objetivo é promover a compreensão desses conceitos como partes importantes para a construção do sentido de uma narrativa.

Espera-se que, ao realizar as atividades, o aluno seja capaz de ilustrar dois momentos de uma história, apresentando a mudança de ambiente, bem como a passagem de tempo.

Conteúdos e temas: conceitos de tempo e espaço nas narrativas; reescrita de narrativa com base nos conceitos de tempo cronológico e tempo psicológico; interpretação de narrativa por meio de imagem; análise de tempo e espaço em linguagem verbal e audiovisual; verbo e advérbio.

Competências e habilidades: analisar passagem de tempo e mudança de espaço em narrativa escrita e em filme; comparar tempo e espaço em diferentes textos; reescrever narrativa; sistematizar os conceitos de tempo e espaço das narrativas; ilustrar narrativa.

Sugestão de estratégias: reescrita de texto, com base na opção entre tempo cronológico e tempo psicológico; comparação de tempo e espaço construídos em diferentes linguagens.

Sugestão de recursos: texto; conjunto de imagens, kit multimídia; dicionário de língua portuguesa; livro didático; aparelhos para reproduções sonoras e audiovisuais.

Sugestão de avaliação: reescrita de narrativa; produção de ilustração para narrativa.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 3

Para iniciar, leia o conto *Meu tio Jules*, de Guy de Maupassant. Após a leitura, peça aos alunos que indiquem oralmente marcas de passagem do tempo e mudança de espaço no texto. Depois, proponha que tentem, com base em elementos retirados do texto, situá-lo no tempo: *O conto parece retratar que época? Por quê?*

Após essa sondagem oral, passe para uma análise mais sistemática da progressão temporal e mudança de espaço. No conto, a passagem do tempo se dá de duas formas principais: no início, há um diálogo entre duas personagens, uma dizendo que, por causa da presença de um mendigo, recorda-se de uma história que gostaria de contar. Então

ele passa a contar a história de sua família e o tempo passa cronologicamente. No final, temos uma retomada do diálogo entre as personagens, que voltam à situação inicial na rua.

Professor, estimule os alunos a perceber que há dois narradores no texto: um que está no presente com Davranche, não sabemos como se chama, e que nos relata apenas que vai ouvir a história que seu amigo contará. Esse narrador sem nome volta no final, para introduzir o pensamento de Davranche que fechará a história.

Há ainda Davranche como narrador, quando conta a história de seu tio Jules. É fundamental que os alunos percebam essa diferença entre narradores dentro do texto. Para tanto, a discussão sobre o tempo pode auxiliar.

Figura 20.

Reforçando a questão do narrador, faça uma discussão sobre tempo, destacando:

- a) o presente: no começo, um narrador testemunha está conversando com Davranche que, ao ver o mendigo, resolve contar sua história familiar. No final, ele está de novo no presente com o narrador testemunha, seu amigo, e conclui porque a visão do mendigo o fez lembrar da história de sua família;
- b) o passado: Davranche conta a história de sua família, com foco central no tema do tio Jules.

Com relação ao espaço, você pode destacar três aspectos.

1. Onde está Davranche já adulto, no diálogo inicial e no final.
2. Onde vive a personagem Davranche e os espaços por onde passa tio Jules durante o crescimento do garoto.
3. O espaço final, no cais onde ocorre o reencontro da família com o tio.



Meu tio Jules

Um velho mendigo de barbas brancas pedia esmolas na rua. Para minha surpresa, meu amigo Davranche lhe deu cem souls, uma quantia alta. E assim explicou:

– Um coitado como esse me lembra uma história, que me persegue a vida toda... se você quiser ouvir, eu a contarei.

Claro que queria! Então foi isto que ouvi...

Minha família é originária do Havre e não era rica. Meu pai tinha um pequeno comércio e trabalhava de manhã à noite; ganhava pouco. Eu tinha duas irmãs.

Mamãe sofria muito com o aperto em que vivíamos e sempre tinha uma língua muito cruel para com papai. O pobre homem nada respondia, apenas se encolhia diante das broncas. A submissão e a covardia dele sempre me magoaram profundamente. Mas era um garoto, não tinha o direito de opinar. Isso não impedia minha revolta, mas em silêncio.

Economizávamos em tudo: nunca aceitávamos um jantar para não ter que retribuir, aproveitávamos os restos de comida para o dia seguinte, minhas irmãs costuravam as próprias roupas. Faziam-se cenas pavorosas por causa de botões perdidos ou calças rasgadas.

Aos domingos, porém, íamos passear pelo cais, vestindo nossas melhores roupas. Meu pai usava casaca, minhas irmãs seguiam na frente, sorridentes, porque estavam em idade de se casar e assim tentavam atrair algum pretendente. Nunca me esquecerei do modo solene com que meus pais se comportavam, nesses passeios de domingo. Era um ritual. Seguíamos até o porto e, diante dos enormes navios que vinham de terras distantes, papai repetia as mesmas palavras:

– Hein? O que acha, querida? Já imaginou, se Jules estiver dentro de um desses barcos? Que surpresa!

Meu tio Jules, irmão de papai, representava nossa última esperança. Desde bebê eu ouvia falar do tio Jules. Ele havia usado sua parte do dinheiro que deveria ser de papai.

Naquela época, para que a família não se envergonhasse mais ainda, era costume enviar a ovelha negra para a América. Foi o que fizeram: embarcaram tio Jules num navio que ia de Havre para Nova York e, por um tempo, nada mais se soube dele.

Porém chegou uma carta. Parece que meu tio Jules começou a negociar com não sei o que, e dizia juntar dinheiro. Em breve, pretendia recompensar a família.

Claro que a notícia era ótima, a carta foi mostrada pela cidade inteira... Em outra ocasião, um capitão disse a papai que tio Jules havia alugado uma loja ampla e que estava enriquecendo.

Uma segunda carta chegou, dois anos depois da primeira. Dessa vez, tio Jules dizia de uma viagem para a América do Sul, atrás de um ótimo negócio, e que provavelmente ficaria alguns anos sem enviar notícias. Mas afirmava que voltaria rico.

Com efeito, durante dez anos não se teve notícias de tio Jules. Por isso, nos passeios dominicais, papai sempre vinha com aquela alegre possibilidade. Era como se tio Jules pudesse aparecer no convés e, acenando um lenço, trazer-nos o mais rico dos futuros.

Por aquela época, minha irmã mais nova estava com 20 anos, a outra, 26. Não se casavam, e isso era outro motivo de desgosto para meus pais.

Afinal, apareceu um pretendente para a mais nova. Era um empregado de banco, sujeito trabalhador, embora não fosse rico. Tenho a certeza de que a carta do tio Jules, exibida certa noite, apressou a decisão do rapaz em marcar a data do casamento.

A família combinou que, após o casamento, todos iríamos fazer uma pequena viagem até Jersey.

Jersey era a excursão ideal para os pobres. É uma ilha próxima a Havre, mas pertence à Inglaterra.

Dá a pretensão de que se visitou terra estrangeira. Todos concentramos os maiores esforços para que a viagem fosse inesquecível... Como realmente acabou sendo.

Embarcamos num vapor. O mar estava liso como uma mesa de mármore verde. Viamos a costa distanciando-se. Estávamos tão orgulhosos com nossa aventura! Meu pai, especialmente. Sua casaca brilhava, e o cheiro de benzina, que sempre era usada para tirar as manchas, ficou marcado na minha lembrança.

Acontece que papai viu, ali no convés, dois ingleses oferecendo ostras para duas senhoras elegantes.

Um marinheiro sujo e maltrapilho abria as conchas e as entregava aos cavalheiros.

Papai achou aquilo tudo de muito bom gosto e consultou minha mãe, sobre comerem ostras.

Mamãe temia pela despesa. Afinal, fez algumas reservas:

– Tenho medo de que embrulhem o estômago. Ofereça algumas às meninas. Não muitas, que podem lhes fazer mal. Ah, quanto a Joseph, não há necessidade. Os meninos não devem ser assim tão mimados.

Apesar de achar injusto, não tive como reclamar. Então permaneci ao lado de mamãe, enquanto papai foi até o marinheiro junto com minhas irmãs. Eu o ouvi pedir as ostras. Tentou mostrar como deveriam comê-las e acabou derrubando a água da concha sobre o casaco.

– Desastrado! – reclamou mamãe.

Mas logo entendi que alguma coisa afetava meu pai. Deixou minhas irmãs e o genro comendo as ostras e se aproximou de nós. Murmurou:

– Estranho... É extraordinário como aquele marinheiro que abre as ostras se parece com Jules. Se eu não soubesse que ele anda pela América do Sul, diria que é ele.

– Você está louco! – disse mamãe. – Essa ostra já está lhe fazendo mal.

– Não, querida. Vá você mesma lá perto e olhe...

Mamãe disfarçou um pouco e se aproximou do marujo. Voltou ao nosso encontro, indignada.

Ordenou a papai:

– Vá pedir informações ao capitão. Creio que é ele mesmo. Seja discreto, só falta esse patife cair nos nossos braços, agora!

Acompanhei meu pai no encontro com o capitão. Conversaram um pouco sobre amenidades e afinal papai se mostrou interessado pelo marinheiro, que lhe parecia familiar. Então ouvimos:

– É um velho vagabundo francês que encontrei na América no ano passado e a quem repatriei – disse o capitão. – Ao que me parece, tem parentes no Havre, mas não quer voltar para junto deles, pois

Figura 22.

lhes deve dinheiro. Chama-se Jules... Parece que chegou a fazer fortuna na América, mas o senhor bem se vê a que ficou reduzido.

Meu pai ficou pálido, suas mãos tremiam... Voltamos até onde estava mamãe e lhe demos a má notícia.

– Que faremos, que faremos? – dizia papai, transtornado.

Mamãe respondeu rapidamente:

– É preciso afastar as meninas. Já que está a par de tudo, Joseph, vá chamá-las. É preciso tomar cuidado para que nosso genro nada perceba.

– Que catástrofe! – meu pai parecia desesperado.

– Bem que eu desconfiava que aquele gatuno não ia fazer coisa que prestasse! – mamãe estava furiosa.

– Como se fosse possível esperar algo de bom de um Davranche!

Meu pai passou a mão pela testa, como fazia quando ouvia as terríveis broncas da esposa.

Mamãe abriu a bolsa e tirou de lá uma moeda de cem *souls*. Enfiou a moeda em minha mão, dizendo:

– Vá pagar as ostras, Joseph. Só falta agora esse mendigo nos reconhecer! Que belo espetáculo no navio! Vamos para o outro lado, para que esse homem não se aproxime de nós!

Fiz o que ela mandava. Disse às minhas irmãs que mamãe as chamava e, voltando-me para o marinheiro, perguntei quanto lhe devíamos. Tive vontade de acrescentar “meu tio” à frase, mas não o fiz. Ele respondeu:

– Dois francos e cinquenta.

Estendi-lhe a moeda e peguei o troco.

Olhei bem para aquela pobre mão de marinheiro, toda enrugada, e olhei fixamente seu rosto, um rosto envelhecido, gasto, triste, abatido, enquanto dizia comigo mesmo: “É meu tio, irmão do papai, meu tio!”.

Dei-lhe dez *souls* de gorjeta. Agradeceu-me:

– Que Deus o abençoe, meu rapazinho!

Havia em sua voz a entonação do pobre que recebe esmola. Imaginei se na América não teria mendigado.

Quando entreguei o troco à minha mãe, ela se espantou:

– Ele cobrou três francos?... Não é possível!

– Dei-lhe dez *souls* de gorjeta.

Que assombro o de mamãe! Criticou entre dentes, para não despertar atenção:

– Você está louco, Joseph! Dar dez *souls* para aquele homem, para aquele mendigo!

Pois bem, a viagem chegava ao fim. A ilha de Jersey estava próxima. Antes de descer do navio, tive o impulso de ver uma última vez meu tio, mas o marinheiro havia desaparecido. Sem dúvida, o desgraçado descera ao fundo do porão onde morava.

Na volta, meus pais pegaram outro navio, para não correrem o risco de encontrarmos tio Jules.

Meu amigo Davranche olhou fixamente para mim, guardou a carteira no bolso e deu um sorriso triste, antes de concluir:

– Nunca mais vi o irmão de meu pai! E aí está o motivo por que, às vezes, você me verá dando esmolas de cem souls aos velhos vagabundos.

MAUPASSANT, Guy de. Meu tio Jules. In: KUPSTAS, Márcia. *Contos de todos os cantos: para viver o Pai-nosso*. São Paulo: Salesiana, 2006. p. 51-55.

Tempo cronológico e tempo psicológico

Aprofundando a análise temporal das narrativas, apresente as duas distinções básicas de tempo: o cronológico e o psicológico. Para tanto, analise o texto de Maupassant desta-

cando dois pontos: o diálogo inicial e final e a narrativa propriamente dita.

Pelos diálogos, fica claro ao leitor que o que virá a seguir é uma lembrança de uma das personagens (Davranche) e, portanto,

c) Você usou tempo cronológico ou psicológico? Cite uma passagem que comprove sua afirmação.

d) Quais espaços aparecem em sua versão da história? Circule-os.

a) a d). Espera-se que os alunos identifiquem as marcas espaciais e temporais presentes no texto, sem a intenção de esgotar a identificação dos elementos textuais solicitados.

e) Escolha um parágrafo em que um dos espaços da história é mencionado. Reescreva-o, dando mais detalhes, para que o leitor “entre mais no clima” do que está acontecendo.

O objetivo dessa atividade é chamar atenção para o espaço e seu papel de contribuir na construção do sentido que se pretende dar à narrativa.

Estudo da língua

Para complementarmos a análise de tempo na narrativa, consideramos oportuno iniciar o estudo dos conceitos de verbo e advérbio, indicadores temporais por excelência.

Volte à Atividade 1 de “Leitura e análise de texto” do conto *Meu tio Jules*, item c. Você circulou, no conto, palavras que marcam a passagem do tempo.

Em grupo e com auxílio do professor, separem-nas de acordo com as categorias previstas no quadro a seguir.

Palavras ou expressões do texto que indicam tempo e variam no presente, passado ou futuro	Palavras ou expressões do texto que indicam tempo e não variam no presente, passado ou futuro

O objetivo dessa atividade é estabelecer a distinção entre verbos e advérbios (ou expressões adverbiais), mas ainda sem explicação formal. Se considerar oportuno, faça-a nesse momento, ou destaque apenas que, em uma narrativa, há palavras que marcam o tempo e variam no presente, passado e futuro, e outras que não variam. Haverá continuidade do estudo nos próximos exercícios.

Para aprofundar, divida os termos em dois blocos, nomeando cada um (*verbos*, de um lado, e *advérbios* do outro). Focalizando apenas nos verbos, avance perguntando o que mais esses termos indicam. Vá anotando na lousa o que os alunos disserem (se falarem de pessoa, que indica uma ação ou estado, enfim, veja o que são capazes de perceber).

Na sequência, sugerimos pesquisa para complementação ou variação de sua organização e didática dos estudos gramaticais.



Seu professor vai orientá-lo a procurar os temas *verbos* e *advérbios* no livro didático ou em outra fonte de consulta que ele indicar. Você deverá ler as definições dos dois termos, discutir com seus colegas e escrever o que entendeu.

Quando se solicita que o aluno crie uma definição ou retome algum conceito, o objetivo é fazê-lo desenvolver uma paráfrase, traduzindo o tema estudado de forma que lhe pareça claro.

Outra possibilidade é entregar um texto sem os verbos e pedir que completem. Nesse caso, antes de completarem, discuta com eles o que se pode entender desse texto sem a presença das palavras que serão acrescentadas. Consideramos oportuno você destacar que, sem os verbos, sabemos os temas principais do texto (já que os substantivos e articuladores permaneceram), mas parte da informação essencial fica de fora.

Ainda centrados no tempo e no espaço das narrativas, passamos ao desenvolvimento da competência de comunicação oral.

Oralidade

1. O professor vai passar uma cena de filme. Discuta com seus colegas como ocorre a passagem do tempo no trecho apresentado.

Acompanhe a discussão e garanta que os alunos identifiquem corretamente as formas de passagem do tempo na cena assistida.

2. Circule, no Fragmento 1 de *Alice no país das maravilhas*, todos os elementos que indicam passagem de tempo. Depois, discuta com seus colegas quanto tempo parece se passar no trecho.

- ▶ O tempo predominante nesse fragmento é cronológico ou psicológico?

Uma ou duas vezes; quando de repente. Apesar da imprecisão, é cronológico, pois acompanhamos o que a personagem está pensando, sentindo, fazendo.

3. Circule, no Fragmento 2 de *Alice no país das maravilhas*, todos os elementos que indicam passagem de tempo. Depois, discuta com seus colegas quanto tempo parece se passar no trecho.

- ▶ O tempo predominante nesse fragmento é cronológico ou psicológico?

Pela vigésima vez naquele dia; quando acabou de dizer. Psicológico, pois trata-se de um sonho de Alice.

Novas atividades sobre esses e outros temas linguísticos (tempos verbais do Modo Indicativo) serão sugeridas a seguir.

Estudo da língua

1. Volte ao quadro preenchido na atividade anterior. De acordo com as definições pesquisadas, quais delas são verbos e quais são advérbios?

Os alunos devem fazer duas listas, uma de verbos e outra de advérbios, de acordo com o quadro preenchido na página 36.

2. Novamente consultando um material indicado pelo professor, escreva, com suas palavras, a definição de *Modo Indicativo*.

Quando se solicita que o aluno crie uma definição ou retorne algum conceito, o objetivo é que ele desenvolva uma paráfrase, traduzindo o tema estudado de forma que lhe pareça claro.

3. Crie seis exemplos de frases no Modo Indicativo.

Observar se as orações criadas estão no Modo Indicativo. Esse é um exercício de reconhecimento e fixação.

4. Seu professor indicará um texto do livro didático para que você anote os verbos empregados no Modo Indicativo.

Observar se os verbos selecionados estão no Modo Indicativo. Esse é um exercício de reconhecimento e fixação.

5. Seu professor vai explicar como funciona o Presente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo. Anote o que compreendeu de cada um.

Quando se solicita ao aluno que crie uma definição, o objetivo é que ele desenvolva uma paráfrase, traduzindo o que explique uma ou mais regras de funcionamento linguístico, estudado de forma que lhe pareça claro. Essa também é uma excelente forma de você perceber como está sendo a compreensão dos alunos para que possa fazer as intervenções necessárias.

6. Qual a diferença de uso entre Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo?

O Pretérito Perfeito determina a finalização de uma dada ação. Exemplo: eu amei. O Pretérito Imperfeito, por sua vez, produz

Figura 25.

a ideia de continuidade no passado. Exemplo: eu amava (eu costumava amar sempre, continuamente). Observar se, com suas palavras, o aluno compreendeu a ideia central.

7. Solicite ao aluno que anote os verbos conjugados no Pretérito Perfeito e no Imperfeito do Indicativo nos textos do livro didá-

tico indicados pelo professor.

Observar se os verbos selecionados estão nos tempos indicados. Esse é um exercício de reconhecimento e fixação.

8. Complete, no quadro, a conjugação do verbo *amar* no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo.

Verbo <i>amar</i> – Modo Indicativo		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Eu amo	Eu amei	Eu amava
Tu amas	Tu amaste	Tu amavas
Ele ama	Ele amou	Ele amava
Nós amamos	Nós amamos	Nós amávamos
Vós amais	Vós amastes	Vós amáveis
Eles amam	Eles amaram	Eles amavam

9. Complete, nos quadros, a conjugação dos verbos *ser* e *ir* no modo e nos tempos determinados.

Verbo <i>ser</i> – Modo Indicativo		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Eu sou	Eu fui	Eu era
Tu és	Tu foste	Tu eras
Ele é	Ele foi	Ele era
Nós somos	Nós fomos	Nós éramos
Vós sois	Vós fostes	Vós éreis
Eles são	Eles foram	Eles eram

Verbo <i>ir</i> – Modo Indicativo		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Eu vou	Eu fui	Eu ia
Tu vais	Tu foste	Tu ias
Ele vai	Ele foi	Ele ia
Nós vamos	Nós fomos	Nós íamos
Vós ides	Vós fostes	Vós íeis
Eles vão	Eles foram	Eles iam

10. Há semelhanças entre as conjugações dos verbos *ser* e *ir* nos tempos do Indicativo que você conjugou? Circule-as.

Sim, no Pretérito Perfeito.

11. Como podemos saber se é o verbo *ser* ou *ir*?

O contexto da oração deve indicar de que verbo se trata.

Finalizando, apresentamos as atividades de “Lição de casa”, que abordam os temas estudados na Situação de Aprendizagem.



1. Observe a ilustração a seguir:



© Conexão Editorial

Figura 27.

Que tempo predomina nesse momento vivido pelas personagens? O cronológico ou o psicológico? Explique.

O tempo é principalmente cronológico, pois há marcas da passagem do tempo da ação das personagens no texto.

2. Anote o texto, o autor e a página que serão indicados pelo professor. Em casa, copie palavras que mostram a passagem de tempo na história. Depois, selecione dois trechos e analise se o tempo que predomina é o cronológico ou o psicológico.

Professor, selecione, do livro didático ou outra fonte que considerar pertinente, outra narrativa em que a passagem do tempo seja destaque. É importante que sua escolha se pautar por dois aspectos.

1 - O foco da análise é a questão temporal da narrativa.

2 - Os alunos precisam ter acesso ao texto; por isso, sugerimos o livro didático, mas você pode pensar em outra fonte pertinente.

Texto:

Autor:

Página(s):

Trecho 1:

Trecho 2:

a) explique por que você escolheu o Trecho 1;

b) explique por que você escolheu o Trecho 2.

a) e b). O objetivo é fixar os conceitos de tempo psicológico e tempo cronológico e localizar termos ou expressões que indicam a passagem de tempo na história.

3. Anote os exercícios sobre *verbos* e *advérbios* do livro didático, indicados pelo professor. Faça-os no caderno.

Você deve indicar as atividades sobre *verbos* e *advérbios*, do livro didático ou de outra fonte, que julgar necessárias para complementação do estudo.

Figura 28.