



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS

A INTERFACE SINTAXE TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2019**

GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS

**A INTERFACE SINTAXE TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como um requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Departamento de Ciências Humanas – Campus V da Universidade do Estado da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Caldas, Grasiela do Bonfim Santos

A interface sintaxe texto no ensino de língua portuguesa / Grasiela do Bonfim Santos Caldas. – Santo Antonio de Jesus, 2019.

300 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.
Campus V. 2019.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Texto- Sintaxe. I. Santos, Marcos Bispo. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 469

GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS

A INTERFACE SINTAXE TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gredson dos Santos
PROFLETRAS – UNEB / UFBA

Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos
UFRB

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos
PROFLETRAS – UNEB

Santo Antônio de Jesus
2019

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que a felicidade sentida na conquista de um sonho é fruto da contribuição dos outros. Expresso, então, a minha gratidão àqueles que enxergaram possibilidades em meu caminho e deram-me condições para que o trilhasse. Àqueles que percebendo a dificuldade, se colocaram ao lado, para que quando o cansaço e o desânimo fossem maiores que o desejo de prosseguir, eu não desistisse.

Gratidão a Deus, que concedeu o dom da vida, a sabedoria e o discernimento de fazer as escolhas certas e que me concedeu a graça de encontrar sempre as pessoas certas, nas horas, iluminando o meu caminho.

Aos meus pais, Antonio Carlos e Andreлина (IN MEMORIAM), que muito se sacrificaram para que eu tivesse a oportunidade de uma vida melhor.

Ao CAM, onde estudei por toda vida, no qual encontrei pessoas que acreditaram em mim, propiciaram a oportunidade de uma educação de qualidade. Gratidão aos seus gestores, corpo discente e funcionários e, de forma especial, as professoras Lucineide Almeida, Marileusa Borges e Joana Angélica, minha eterna professora de português, referência de ser humano e de profissional, em quem me inspiro sempre e que despertou em mim fascínio pela língua portuguesa, transmitindo-me o seu conhecimento, tesouro precioso que carregarei comigo por toda a vida.

Ao meu esposo Arnaldo Caldas e meu filho Igor, amores de minha vida, que pacientemente participaram desse processo, tendo, por muitas vezes, que conviver com minha ausência, sem cobrar, sem exigir, apoiando-me em todos os meus momentos, para que fosse possível realizar este sonho.

À minha família do coração, pessoas que estiveram ao meu lado em todos os momentos, amando e acreditando... Cristovão, Bárbara, Nadir, Edvaldo, Neide, Manoel, Jacira, Claudino, Lourival Hélio...

Aos inúmeros amigos, colegas, que sempre incentivaram e acreditaram nas minhas capacidades. Com carinho especial, agradeço à Margareth Nogueira, que sempre me auxiliou nas atividades escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois o nível de escolaridade dos meus pais os privava de poderem me ajudar.

À Secretaria Municipal de Educação de Nazaré, nas professoras Marília Couto e Isleide Embiruçu, secretarias que perpassaram em minha história, durante o processo, incentivando e permitindo que este trabalho se concretizasse. À ERNSB e a seu diretor Natan Carvalho Ribeiro Júnior, que me acolheram e permitiram que esse trabalho fosse aplicado, bem como a querida turma do 8º C, que participou deste projeto e que muito encheu meu coração de alegria.

Ao Colegiado do Profletras, nos seus exímios professores, que muito nos ajudaram ao transmitirem seus saberes. Ao meu orientador Marcos Bispo, pela confiança, compreensão e incentivo, mostrando-me que era possível ir além e dando-me autonomia para refletir e agir da forma que achasse coerente, olhando à distância, mas sem me deixar sozinha, como os pais fazem quando querem que os filhos aprendam a caminhar com as próprias pernas.

À minha banca, Gredson dos Santos e Fernanda Maria de Almeida, que me ajudaram a enxergar aquilo que não conseguia ver e me deram a direção certa a seguir, de forma sábia, coerente, atenciosa e humana. Gratidão a vocês que, como faróis, iluminaram o caminho, transmitindo segurança.

À minha inesquecível Turma IV, com quem aprendi muito, compartilhei momentos singulares, que levarei por toda a minha vida, pelo calor humano que não permitia que ninguém estivesse só e, de forma muito carinhosa, aos irmãos que a vida me ofereceu Marlene, Edilson e Tânia.

A todos minha gratidão e a certeza de que graças a vocês pude ser e sou alguém melhor.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa, nesta proposta, visa contribuir para que os educandos desenvolvam a competência sócio-discursiva, tornando-se sujeitos reflexivos, capazes de produzir textos coerentes ao contexto de interlocução no qual estão inseridos. Para tanto, esse ensino perpassa diferentes eixos, como a leitura, a oralidade, a produção textual e a gramática. A gramática sempre esteve presente nas aulas dessa disciplina, em seus diferentes níveis, dentre eles o sintático, responsável pela estrutura da língua, relacionando os diferentes termos, nas construções textuais. Desse modo, ao se desenvolver uma metodologia que busque a compreensão da estrutura sintática, partindo de uma abordagem interacional e do diálogo entre os diferentes saberes, na perspectiva de uma aprendizagem significativa dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, oportuniza-se ao aluno compreender a interface existente entre a sintaxe e o texto e ampliar os conhecimentos linguísticos que possui. Assim, o presente trabalho busca contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, por meio de experiências que transpõem a teoria na prática e permitem a reflexão dessa, para a melhoria da aprendizagem. Essa proposta foi elaborada considerando as dificuldades dos educandos em relacionar o conhecimento sintático e a produção textual, tendo suporte teórico em autores como Antunes (2003), Azeredo (2010), Dolz e Schenewly (2004), Possenti (1996), Bortoni-Ricardo (2014), Travaglia (2009) e contribuições didáticas com Luckesi (2003), Perrenoud (2013), Santos (2016), Perraudeau (2009), Coll (1998) e Marzano (2008). A metodologia desta proposta segue as ideias apresentadas por Santos (2016), em seu texto a *“Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no mestrado profissional em Letras: do projeto de intervenção à construção das reflexões formativas”*, no qual o autor apresenta reflexões para o desenvolvimento profissional do professor, pela reflexão da ação. Seguindo as orientações do texto, esta foi iniciada com a análise situacional, na qual foram aplicados questionários socioeconômicos e psicopedagógicos e a atividade diagnóstica e fez-se a descrição da escola. Com estas informações, foi possível perceber o perfil da clientela e fazer o planejamento de ações interventivas que respondessem às suas reais necessidades. Essas foram aplicadas na turma, sendo avaliadas a cada atividade, a fim de ao refletir sua execução, para que, quando necessário, fossem feitas as interferências que contribuíssem para a sua melhoria. Ao fim deste, foi possível perceber a superação das dificuldades apresentadas pelos discentes, pela melhoria das produções textuais, no que tange a utilização dos elementos sintáticos. E enquanto profissional percebi que é necessário fazer da prática pedagógica um caminho de reflexão da realidade e do que se faz a partir dela, estando sempre aberto às mudanças, para que de fato sejam alcançados os objetivos. Concluo mais consciente do meu papel enquanto docente e mais madura com relação à prática em sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Sintaxe, Texto, Reflexão, Ensino.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language, in this proposal, aims to contribute to the students developing the socio-discursive competence, becoming reflexive subjects, capable of producing texts coherent to the context of interlocution in which they are inserted. For this, this teaching runs through different axes, such as reading, orality, textual production and grammar. Grammar has always been present in the classes of this discipline, in its different levels, among them the syntactic, responsible for the structure of the language, relating the different terms, in the textual constructions. Thus, when developing a methodology that seeks to understand the syntactic structure, starting from an interactive approach and the dialogue between different knowledge, in the perspective of a meaningful learning of the conceptual, procedural and attitudinal contents, the student is offered the opportunity to understand the interface between the syntax and the text and extend the linguistic knowledge that it possesses. Thus, the present work seeks to contribute to the professional development of the teacher, through experiences that transpose the theory in practice and allow the reflection of this, for the improvement of learning. This proposal was elaborated considering the difficulties of the students in relating syntactic knowledge and textual production, having theoretical support in such authors as Antunes (2003), Azeredo (2010), Dolz and Schenewly (2004), Possenti (1996), Bortoni-Ricardo (2009), and Travaglia (2009) and didactic contributions with Luckesi (2003), Perrenoud (2013), Santos (2016), Perraudeau (2009), Coll (1998) and Marzano (2008). The methodology of this proposal follows the ideas presented by Santos (2016), in his text "Epistemology of practice and professional development in the professional master's degree in Letters: from the intervention project to the construction of formative reflections", in which the author presents reflections for the professional development of the teacher, by the reflection of the action. Following the guidelines of the text, this was started with the situational analysis, in which socioeconomic and psychopedagogical questionnaires and the diagnostic activity were applied and the school was described. With this information, it was possible to perceive the profile of the clientele and to make the planning of intervention actions that responded to their real needs. These were applied in the class, being evaluated to each activity, in order to reflect its execution, so that, when necessary, the interferences that contributed to its improvement were made. At the end of this one, it was possible to perceive the overcoming of the difficulties presented by the students, for the improvement of the textual productions, regarding the use of the syntactic elements. And as a professional I realized that it is necessary to make pedagogical practice a way of reflecting on reality and what is done from it, being always open to change, so that goals are actually achieved. I conclude that I am more aware of my role as a teacher and more mature in relation to classroom practice.

Keywords: Portuguese language, syntax, text, reflection, teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.....	48
Gráfico 2: Resultado do Ideb de 2007 a 2015.....	48
Gráfico 3: Faixa etária dos educandos.....	50
Gráfico 4: Gênero dos estudantes.....	50
Gráfico 5: Residência dos Estudantes	51
Gráfico 6: Pessoas com quem residem os alunos	52
Gráfico 7: Condições de trabalho dos pais.....	53
Gráfico 8: Condição de trabalho das mães	53
Gráfico 9: Fonte de informação dos alunos.....	54
Gráfico 10: Atividades realizadas nas horas livres	55
Gráfico 11: Preferência de leitura dos estudantes.....	57
Gráfico 12: Realização das tarefas de casa.....	58
Gráfico 13: Solicitação de auxílio para responder as atividades escolares	59
Gráfico 14: Quem auxilia nas tarefas escolares de casa	60
Gráfico 15: Disciplinas que gostam	62
Gráfico 16: Estratégias de Ensino mais eficazes	63
Gráfico 17: Frequência com a qual tira dúvidas na sala.....	65
Gráfico 18: Atividades mais interessantes nas aulas de Língua Portuguesa	66
Gráfico 19: Resposta à questão 01: Identificação da oração	68
Gráfico 20: Resposta à questão 02: Classificação dos pronomes	69
Gráfico 21: Resposta à questão 03: Função sintática do pronome	70
Gráfico 22: Resposta à questão 04: Identificação do verbo na frase	71
Gráfico 23: Resposta à questão 05: Classificação dos verbos quanto a predicação	72
Gráfico 24: Resposta à questão 06: Classificação morfológica das palavras	73
Gráfico 25: Resposta à questão 08: Classificação dos tipos de sujeito	75
Gráfico 26: Resposta à questão 09: Identificação do sujeito composto	76
Gráfico 27: Resposta à questão 10: Identificação do predicado	77
Gráfico 28: Problemas apresentados na primeira produção textual.....	80
Gráfico 29: Problemas de concordância	194
Gráfico 30: Problemas com o uso de conectivos	195

Gráfico 31: Problemas de estrutura oracional	195
Gráfico 32: Problemas com o uso de pontuação.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da questão 06.....	73
Tabela 2: Resultado da questão 07.....	74
Tabela 03: Resultado da atividade diagnóstica	77
Tabela 04: Análise de produção textual	79
Tabela 05: Identificação do sujeito na frase	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano da II Unidade	100
Quadro 2: Plano da III Unidade	101
Quadro 3: Plano da IV Unidade.....	102
Quadro 4: Classificação das palavras feita pelos discentes.....	144
Quadro 5: Texto do informante 01.....	197
Quadro 6: Texto do informante 23.....	198
Quadro 7: Texto do informante 25.....	199

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS E REFLEXÕES	21
2.1 O que se quer com o ensino de língua portuguesa	25
2.1.1 O que se entende por gramática	26
2.1.2 Os caminhos do ensino de Língua	30
2.2 Uma concepção de texto	33
2.3 A importância da sintaxe na construção textual	35
2.3.1 Compreendo a sintaxe	37
2.4 A interface sintaxe do texto no ensino de língua	38
2.5 Da teoria à prática: reflexões para uma proposta de ensino	41
3 CONHECENDO A REALIDADE: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS COM O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA	45
3.1 Conhecendo a escola	46
3.2 Quem são os sujeitos aprendizes	49
3.3 A relação entre o aprendiz e a língua na escola, dificuldades e desafios ..	56
3.4 Saberes morfossintáticos construídos nas séries anteriores	67
4 TRABALHANDO A INTERFACE SINTAXE – TEXTO	85
4.1 Descrevendo a intervenção	86
4.2 Objetivos propostos	93
4.3 Conteúdos a serem explorados	96
4.3.1 Conteúdos Conceituais	96
4.3.2 Conteúdos procedimentais.....	97
4.3.3 Conteúdos atitudinais	98
4.4 Estrutura proposta de intervenção	99
4.4.1 Planejamento das etapas	100
4.4.1.1 Plano de unidades letivas da unidade escolar	100
4.4.1.2 Planejamento geral da etapa I	104
4.4.1.3 Planejamento geral da etapa II	107
4.4.1.4 Planejamento geral da etapa III	109
4.4.1.5 Planejamento geral da etapa IV	111
4.4.2 Avaliação	114
5 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS	116
5.1 Planejamento diário da etapa I	116
5.1.1 Planejamento e desenvolvimento da aula 01.....	116
5.1.1.1 Relato da ação	118
5.1.1.2 Reflexão sobre a ação	119
5.1.2. Planejamento e desenvolvimento da aula de 02 a 04	120
5.1.2.1 Relato da ação	122
5.1.2.2 Reflexão sobre a ação	123
5.1.3. Planejamento e desenvolvimento da aula de 05 a 06	125
5.1.3.1 Relato da ação	127
5.1.3.2 Reflexão sobre a ação	128

5.1.4. Planejamento e desenvolvimento da aula de 07 a 08	129
5.1.4.1 Relato da ação	131
5.1.4.2 Reflexão sobre a ação	133
5.1.5. Planejamento e desenvolvimento da aula de 09 a 10	134
5.1.5.1 Relato da ação	136
5.1.5.2 Reflexão sobre a ação	138
5.1.6. Planejamento e desenvolvimento da aula de 11 a 12	138
5.1.6.1 Relato da ação	140
5.1.6.2 Reflexão sobre a ação	141
5.2 Planejamento diário da etapa II	142
5.2.1 Planejamento e desenvolvimento da aula de 13 a 14	142
5.2.1.1 Relato da ação	144
5.2.1.2 Reflexão sobre a ação	146
5.2.2. Planejamento e desenvolvimento da aula de 15 a 16	148
5.2.2.1 Relato da ação	150
5.2.2.2 Reflexão sobre a ação	152
5.2.3. Planejamento e desenvolvimento da aula de 17 a 18	153
5.2.3.1 Relato da ação	155
5.2.3.2 Reflexão sobre a ação	157
5.2.4. Planejamento e desenvolvimento da aula de 19 a 20	158
5.2.4.1 Relato da ação	160
5.2.4.2 Reflexão sobre a ação	161
5.3 Planejamento diário da etapa III	162
5.3.1 Planejamento e desenvolvimento da aula de 21 a 24	162
5.3.1.1 Relato da ação	165
5.3.1.2 Reflexão sobre a ação	167
5.3.2. Planejamento e desenvolvimento da aula de 25 a 28	168
5.3.2.1 Relato da ação	170
5.3.2.2 Reflexão sobre a ação	172
5.3.3. Planejamento e desenvolvimento da aula de 29 a 30	172
5.3.3.1 Relato da ação	174
5.3.3.2 Reflexão sobre a ação	176
5.4 Planejamento diário da etapa IV	177
5.4.1 Planejamento e desenvolvimento da aula de 31 a 32	177
5.4.1.1 Relato da ação	178
5.4.1.2 Reflexão sobre a ação	180
5.4.2 Planejamento e desenvolvimento da aula de 33 a 34	181
5.4.2.1 Relato da ação	182
5.4.2.2 Reflexão sobre a ação	184
5.4.3. Planejamento e desenvolvimento da aula de 35	184
5.4.3.1 Relato da ação	186
5.4.3.2 Reflexão sobre a ação	187
5.4.4. Planejamento e desenvolvimento da aula de 36 a 37	187
5.4.4.1 Relato da ação	189

5.4.4.2 Reflexão sobre a ação	190
5.5 Análise de dados: Pensando nos resultados	191
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE A: Questionário Socioeconômico	209
APÊNDICE B: Questionário Psicopedagógico	210
APÊNDICE C: Atividade Diagnóstica.....	212
APÊNDICE D: Atividade I	215
APÊNDICE E: Atividade II.....	216
APÊNDICE F: Atividade III.....	217
APÊNDICE G: Atividade IV	218
APÊNDICE H: Atividade V	219
APÊNDICE I: Atividade VI	221
APÊNDICE J: Atividade VII	223
APÊNDICE L: Atividade VIII	224
APÊNDICE M: Atividade IX	226
APÊNDICE N: Atividade X	227
APÊNDICE O: Atividade XI	229
APÊNDICE P: Atividade XII	232
APÊNDICE Q: Atividade XIII	336
APÊNDICE R: Atividade XIV	238
APÊNDICE S: Atividade XV	242
ANEXO A: Produções Iniciais	248
ANEXO B: Produções Intermediárias	265
ANEXO C: Produções Finais	283
ANEXO D: Parecer Consubstanciado do CEP	297

1INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa sempre teve um lugar especial em minha trajetória pessoal e profissional. Desde a infância, tenho afinidade com essa disciplina, identificando-me com ela, de tal modo que obtinha os melhores rendimentos escolares nesse componente curricular. Além disso, a minha professora de português do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio foi uma referência para mim, tanto no aspecto pessoal como profissional, aumentando o fascínio que sentia pela disciplina. Esta relação determinou minha escolha, levando-me a prestar vestibular para Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Estrangeira, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus V.

Neste percurso, tanto os estudos de gramática, quanto os linguísticos e literários, atraíram-me e aumentavam o meu desejo de aprender e de melhorar minha prática em sala de aula. Assim, formada em magistério desde 1998, fui amadurecendo meu fazer pedagógico, à medida que ia progredindo nos estudos, de modo que a Graduação e a Especialização possibilitaram o meu crescimento e a busca de caminhos para melhorar a minha prática, ao passo em que ia me defrontando com os novos saberes e compreendendo a necessidade de mudança, o que me inquietava.

Ao tomar conhecimento do Mestrado Profissional (PROFLETRAS), percebi a oportunidade de crescer profissionalmente e responder às inquietações que sentia no que se refere ao ensino. Buscava a melhor forma de compartilhar os conteúdos, mas permanecia cheia de dúvidas sobre como de fato deveria fazê-lo, tornando-o interessante, visto que todas as minhas experiências eram marcadas por um olhar pedagógico tradicional, que fundamentava as concepções de ensino das escolas por onde já havia passado, mas que, para mim, deixavam lacunas diante do que eu pensava.

Segundo Santos (2016a, p. 8), o professor precisa ser um profissional reflexivo, que analisa suas práticas, que se esforça para resolver problemas e buscar estratégias para melhorar o seu fazer pedagógico. Foi essa capacidade que o curso começou a despertar em mim, esta característica reflexiva, ainda não tão problematizada da prática como gostaria, contudo mais atenta à realidade escolar.

As leituras e discussões promovidas durante o PROFLETRAS, muito significativas, foram ajudando-me a alargar o meu olhar sobre a prática pedagógica

e a compreender que antes de pensar em ensinar, é imperativo compreender a realidade dos educandos, suas necessidades de aprendizado, para então oportunizar-lhes o contato com os novos saberes que precisam ser significativos e percebidos como úteis à vida cotidiana destes cidadãos.

Nestas reflexões fui pensando sobre qual deveria ser o meu objeto de estudo, considerando a situação da escola, para que pudesse ser feita uma intervenção relacionada àquilo que ela apresentava, no sentido de tentar resolver ou contribuir para solução desse problema. Defini, em um primeiro momento, o ensino da gramática, o que foi amadurecido no decorrer do tempo e das orientações recebidas, ficando decidido como objeto “A interface sintaxe-texto no ensino de Língua Portuguesa”.

A escolha desta temática se justifica pela necessidade observada na unidade escolar de um melhor conhecimento dos níveis da língua, de forma especial a sintaxe, para que os alunos compreendam melhor os seus usos e possam refletir sobre a produção dos diferentes textos presentes em seus contextos interacionais. Pensar os usos da língua, nas práticas sociais, conscientes das possibilidades para expressar-se, favorece a comunicação.

O ensino de língua portuguesa deve considerar o desenvolvimento da competência discursivo/comunicativa dos educandos, tornando-os sujeitos reflexivos e capazes de adequar os usos da língua aos diferentes contextos de comunicação e às práticas sociais nas quais estão inseridos. Esse processo perpassa os eixos da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística e semiótica. Contudo, embora este seja o ideal para o ensino de português, percebe-se em muitos momentos, nas escolas, um afastamento deste ensino, por uma série de fatores que interferem diretamente para que esse se concretize.

Apesar de este ser o ideal para o ensino de Língua Portuguesa, nem sempre é alcançado, pois muitas são as dúvidas que os docentes sentem ao pensar numa proposta para o trabalho com esta disciplina. Dentro desse eixo, alguns preferem um trabalho com textos, outros priorizam o ensino de gramática, outros ainda valorizam a literatura. No entanto, apesar das discussões existentes sobre a prática em sala, há ainda dificuldades em se promover ações pedagógicas que visem o desenvolvimento das competências comunicativas.

Dentre os diferentes fatores que interferem numa proposta de ensino mais próxima das necessidades de aprendizagem, pode-se perceber a falta de material

didático, de formação docente, de incentivo ou ainda práticas que permanecem associadas a uma proposta de ensino metalinguística.

Diante disso, a escola como espaço legitimado para o letramento e para a formação dos indivíduos, é desafiada a renovar seu fazer pedagógico e para isso deve considerar a relação entre esses eixos e implementar em suas práticas educacionais ações que contribuam para o desenvolvimento do educando. Não obstante, ela também deve considerar, em seu planejamento, quais conteúdos realmente correspondem às necessidades do aluno, a fim de torná-los significativos como saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

O ensino de língua, nessa perspectiva, parte da concepção que se tem de linguagem, perpassando a seleção dos conteúdos entendidos como indispensáveis para a aprendizagem do educando. Pensar essa linha de ensino é perceber que este está além da transmissão de regras, de forma metalinguística, indo ao conhecimento dos diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo e textual), a reflexão do uso destes níveis até a expressão do pensamento, na interação humana, por meio da linguagem.

A interface sintaxe texto está relacionada à compreensão dos diálogos existentes entre a estrutura da língua e a produção textual, tanto na sua estrutura interna (construção de parágrafos, pontuação, uso dos marcadores textuais e conectivos adequados, entre outros) quanto externa (adequação ao gênero, ao tema, entre outros), o que pode contribuir para a reflexão sobre os usos da língua.

Logo, é importante que se pense que a gramática não é o centro do ensino da língua, mas um de seus elementos, responsável pela regularização desta. Além do que os seus diferentes níveis possibilitam um melhor conhecimento dos saberes necessários a uma melhor comunicação e ajudam na produção textual, adequada aos diferentes contextos de uso, o que evidencia a existência desta interface.

Assim, por meio da presente proposta, que parte da ideia das competências e saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, objetiva-se, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que os alunos possam, de forma geral, utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.

Para tanto, objetiva-se, de forma específica, conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais,

preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência); perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância); correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.); conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.); conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

Para desenvolver este trabalho, definiu-se como clientela a turma de oitavo ano, do turno vespertino, do Ensino Fundamental II, da ERNSB, pertencente à rede municipal de ensino e localizada no município de Nazaré.

Para fundamentar a discussão que permeia este trabalho, recorre-se a autores como Antunes (2003, 2007, 2009, 2014), Marzano (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Santos (2016), Azeredo (1990, 2010), Coll (1998), Travaglia (2009), Perrenoud (2013), Perreaudeau (2009), Luckesi (2003, 2009, 2011), cujos estudos tornam-se relevantes à construção do aporte teórico que subsidia esta proposta, além da Base Nacional Comum Curricular (2017) – BNCC – cujas orientações pedagógicas direcionam o fazer pedagógico do Ensino Fundamental.

Como se trata de uma metodologia reflexiva, a aplicação desta proposta de intervenção seguiu um itinerário que permitiu identificar os elementos que precisariam ser desenvolvidos em sala, de forma a cada atividade aplicada ser planejada de acordo com a real necessidade da turma, pensando na realidade vivenciada. Assim, num primeiro momento, foi realizada a análise situacional, por meio da aplicação de dois questionários: o primeiro socioeconômico e o segundo psicopedagógico. Além dos questionários, foi aplicada também uma atividade diagnóstica, na qual foi possível identificar o conhecimento sintático dos educandos e como eles escreviam.

Esses dados foram analisados e serviram como instrumento orientador para o planejamento de ações interventivas que visariam a transformação dessa realidade. Após o planejamento aplicou-se a proposta de intervenção, considerando os saberes prévios para que fossem construídos os novos saberes, explorando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, para que pudessem, no

decorrer do percurso, desenvolver habilidades necessárias ao seu aprendizado. Cada atividade aplicada era avaliada, observando o que poderia ser modificado e/ou melhorado nas metodologias aplicadas em sala, em vistas do aprendizado.

Diante disso, o presente trabalho está organizado em seis capítulos, que apresentam desde o referencial teórico aos resultados desta proposta de intervenção.

No capítulo de introdução, apresenta-se uma visão geral do trabalho. No segundo capítulo, "*O Ensino de Língua Portuguesa: caminhos e reflexões*", constrói-se uma discussão sobre as concepções de linguagem, gramática, texto e sintaxe, além da interface entre a sintaxe com o texto. Realiza-se também uma reflexão sobre a didática do ensino de língua portuguesa, transpondo a teoria para a prática, considerando competências, habilidades e saberes.

No terceiro capítulo, chamado de "*Conhecendo a realidade: um olhar sobre as vivências com o ensino de gramática na escola*", são apresentados a realidade da escola e os sujeitos, a partir da análise dos dados coletados nos questionários e na atividade diagnóstica.

No quarto capítulo, denominado "*Trabalhando a interface sintaxe-texto*" é apresentada a proposta de intervenção, com suas etapas e atividades. A proposta de intervenção parte da ideia do desenvolvimento de competências e habilidades do educando-o, no intuito de prepará-lo para que seja capaz de utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos linguísticos, analisando as funções morfossintáticas e semânticas das palavras e relação existente entre a função sintática e a produção textual.

No quinto capítulo, denominado "*Experiências vivenciadas*", são apresentados os relatos de ação, bem como as reflexões feitas a partir de cada sequência didática e os resultados obtidos no período de aplicação deste projeto.

No sexto capítulo, foram apresentadas as "*Considerações finais*", com as reflexões oriundas com o resultado da pesquisa e as aprendizagens resultantes de sua aplicação.

Espera-se, assim, que os alunos possam, ao fim da aplicação desta proposta, utilizar os saberes construídos no decorrer do ano letivo de forma reflexiva, nas diferentes práticas sociais, interagindo com os outros sujeitos e estabelecendo com eles comunicação.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS E REFLEXÕES

O ensino de Língua Portuguesa sempre despertou fascínio, ao mesmo tempo em que promovia inquietações, pois, por muito tempo, foi compreendido como o ensino de regras gramaticais e atividades centradas unicamente no livro didático, sem a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades, era apenas em um ensino sistemático, atrelado a decodificação de signos linguísticos e, quando muito, a localização de informações explícitas ou ao conhecimento de algumas palavras, explorando vocabulário.

Para mim, essa realidade vivenciada não era concebida como a forma mais adequada e provocava o desejo de mudanças, à medida que participava de cursos e formações, no decorrer do tempo. Apesar de ter o conhecimento teórico, faltava compreender e refletir a melhor forma de aplicá-lo, o que se tornava um desafio. O ingresso na graduação foi o ponto de partida para que começasse a fazer as reflexões e pensar quais seriam os caminhos mais coerentes para realizar as mudanças em minha forma de compreender as coisas, como também na minha prática.

Ao ingressar no PROFLETRAS, novas perspectivas e reflexões foram trazidas e reforçou-se a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser feito pensando no desenvolvimento das habilidades discursivas e comunicativas do educando, relacionando os conhecimentos de leitura, produção textual (de forma oral ou escrita) e gramática, de forma a contribuir para que o aluno pudesse interagir com coerência nas diferentes situações de comunicação. Entendeu-se que o papel do livro didático é contribuir no processo de aprendizagem, sendo necessário tornar os conteúdos significativos para o educando, partindo do que ele já conhece para apresentar-lhe o que ele precisa aprender.

A partir das experiências de leitura e discussão propiciadas pelo mestrado, foi possível amadurecer as reflexões e redescobrir os caminhos para promover uma mudança relevante nas práticas docentes.

Deste modo, ao se iniciar uma reflexão teórica a respeito do ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário que se compreenda a língua como uma forma de linguagem humana, adquirida e construída nas vivências e experiências estabelecidas por este indivíduo, num processo de interação contínuo e constante com outros indivíduos em diferentes contextos e realidades sociais.

A linguagem, conforme afirma Azeredo (2010, p. 16) “não é apenas mediadora das relações do homem com o mundo que o cerca e com seus semelhantes. Mais do que isso, a linguagem constitui relações.” Deste modo é possível perceber a sua importância para o desenvolvimento humano, já que, por meio das palavras, o que se denomina linguagem verbal, o homem interage e simboliza os seus aprendizados, externando aquilo que internalizou e constituindo conhecimento nestas relações.

Segundo Azeredo (2010, p.17)

[...] os conteúdos que o homem concebe e expressa por meio da linguagem não estão no mundo, mas na consciência humana formada na vida em sociedade, como resultado do poder simbólico da palavra. Só isso pode explicar a capacidade humana de construir, com a linguagem, blocos de sentido textualizados, como descrições, narrativas, julgamentos, instruções, preces, impressões, argumentos.

Nesta perspectiva, é por meio da linguagem que o ser humano organiza o mundo em uma estrutura dotada de sentido, como afirma Azeredo (2010). Neste processo de interação, é preciso que haja o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, a fim de que possam refletir sobre os usos e adequações desta língua nos diferentes contextos e práticas sociais que serão experimentados nas vivências de cada um.

A escola, enquanto agente responsável pela formação do indivíduo, deve ser aquela que promoverá o desenvolvimento das competências necessárias ao seu cotidiano, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando afirma que a

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 7).

Isto significa que à escola cabe promover a formação integral do indivíduo, estando inserida neste processo a competência discursiva/comunicativa de cada educando, conforme afirma a BNCC, quando lembra das mudanças ocorridas na realidade educacional brasileira:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017, p. 59)

Assim, apesar da língua ser aprendida desde a infância, à medida que se convive com os seus usuários, o indivíduo depara-se com diferentes situações às quais necessita adequar-se para estabelecer relações. É nesta perspectiva que o ensino de língua materna torna-se significativo, pois se constitui em uma possibilidade de propiciar aos educandos o conhecimento dos diferentes contextos de uso, a reflexão sobre essa língua e o desenvolvimento de suas habilidades e competências comunicativas.

Segundo a BNCC, a proposta de ensino de Língua Portuguesa

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.65)

Deste modo, o ensino de Língua Portuguesa não deve ser algo metalinguístico, que se ocupe apenas com o ensino de regras e conceitos isolados, mas deve considerar as diferentes possibilidades de comunicação e interação, bem como as práticas sociais que fazem parte da realidade, preparando os educandos, para fazer com que todo o conhecimento linguístico apreendido durante o percurso escolar torne-se significativo em suas vivências e experiências cotidianas. O ensino deve preparar o aluno para pensar a língua a partir dos usos que faz dela, na oralidade e na escrita, nas adequações, nos tratos com os diferentes textos, de forma legítima e coerente, percebendo-a como instrumento de comunicação e interação, conforme afirma a BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para

um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p.67).

Nesta perspectiva, nada que diga respeito aos usos da língua pode ser desconsiderado. Todos os conteúdos podem e devem ser significativos, quando se pensa nas diferentes possibilidades de aprendizado, pois como afirma Coll (1998, p.15) “[...] pressupõe aceitar até as últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores.” O que significa que todas as ações e atividades que buscam promover o envolvimento do educando com a sua língua materna, e mais do que isso, quando se pensa na formação de sujeitos proficientes, autônomos e críticos, são oportunas nas metodologias aplicadas ao ensino.

Em meio a uma realidade inquietante, na qual a desmotivação dos educandos quanto ao aprendizado tem se tornado cada vez maior, faz-se necessário que se reflita sobre as possibilidades de ensino de língua portuguesa, pois é contraditório ouvir dos educandos que não sabem português ou ainda que não gostam de português, quando está é a sua língua materna, com a qual interage e se comunica em seu cotidiano.

Neste contexto, é válido ressaltar aquilo a que a BNCC chama atenção, quando afirma:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2017, p.65-66)

Logo, pensar o ensino de língua é pensar a formação de um sujeito capaz de interagir nos diferentes contextos, capaz de ler e compreender o lido, de expressar-se bem e produzir textos orais e escritos de forma coerente, que conheça a sua gramática e a utilize como elemento regularizador desta língua em meio às suas variações, apresentando-lhe as diferentes possibilidades de uso, adequadas aos avanços pelos quais a sociedade passa.

2.1 O QUE SE PRETENDE COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa no decorrer dos tempos passou por uma série de modificações que interferiram nos seus paradigmas e que foram oriundas das diferentes concepções de língua que foram sendo atualizadas à medida que os estudos linguísticos avançavam, partindo-se da compreensão do ensino de língua como imitação dos saberes existentes, que considerava que para bem escrever e falar, deveria se repetir os usos dos cânones até a compreensão da língua como atividade discursiva. Parte-se de um ensino prescritivo a um ensino reflexivo, que no decorrer da sua constituição trouxe muitas inseguranças e que perpassou da gramática ao texto.

Muitas foram as reflexões que surgiram neste percurso: O ensino de língua deve desenvolver quais competências? Este educando deve ser capaz de demonstrar quais habilidades? De que forma isso deve ser feito? É evidente que a concepção de língua determina a prática do professor, mas, além disso, outras concepções teóricas que são presentes em seu fazer pedagógico determinam as ações em sala.

Segundo Perrenoud (2013, p.45), as ciências da educação são consensuais ao definir o termo competência como o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente os recursos intelectuais e emocionais. Deste modo, entende-se que preparar educandos competentes linguisticamente significa torná-los conscientes dos usos que devem fazer da língua, para que alcancem a habilidade de serem usuários proficientes. Para que isso aconteça, deve-se partir das reais necessidades de aprendizagem que estes educandos apresentam, o que não é definido por um planejamento feito de forma isolada, mas a partir da observação daquilo que estes educandos sabem e daquilo que necessitam aprender.

Perrenoud (2013, p. 62) continua esta discussão, quando afirma que:

O desenvolvimento de algumas competências começa antes da escolaridade e tem continuidade fora da escola. [...] A solução é agir com inteligência e não desvalorizar os conhecimentos dos alunos [...] A verdadeira questão, a única que deve ser discutida com seriedade é a quantidade de saberes que a escola consegue ensinar durante o período da escolaridade obrigatória. Desenvolver competências leva tempo: o tempo

necessário para assimilar os saberes e o tempo necessário para treinar o seu uso.

Desse modo, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar ao educando os conhecimentos necessários para que ele desenvolva suas competências comunicativas, utilizando os conhecimentos adquiridos na escola para refletir as situações de uso nas práticas sociais. Dentre esses conhecimentos, aparece a gramática, como um dos eixos linguísticos necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa do educando.

2.1.1 O que se entende por gramática

O ensino de Língua Portuguesa é muitas vezes entendido como uma proposta de ensino metalinguístico, que se resume apenas ao trabalho com gramática normativa, fato ao qual, muitos atribuem ser a causa dos problemas com esta disciplina. Contudo, é preciso que se compreenda a gramática normativa, se perceba a sua contribuição para o conhecimento linguístico e para o desenvolvimento das competências comunicativas e se reflita sobre a sua importância na prática educacional, em quaisquer de seus níveis linguísticos, para a formação do educando e para o desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Santos (2016b, p.219) os defensores da gramática normativa argumentam a partir da relevância do seu ensino, que, segundo eles, reside na importância das regras para as práticas sociais institucionalizadas, quando se exige do sujeito o domínio da língua padrão. Essa ideia demonstra que o ensino de gramática normativa possui uma função social, já que, sem desmerecer as variações linguísticas, possibilita a inserção do indivíduo nos diferentes contextos sociais, dado o seu papel sociopolítico.

Todo indivíduo traz internalizada a estrutura linguística que torna a sua fala ou escrita compreensível, atendendo à sequência necessária para isso, ou seja, os usuários da língua constroem enunciados que são gramaticais, o que significa dizer que o aprendizado da língua e de suas regras se faz presente nas práticas comunicativas, desde a infância, e são aprofundados durante o período escolar.

De acordo com Possenti (2012, p. 21), “ [...] todos podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A maior evidência disso é que elas falam”. E acrescenta que “saber uma

gramática é saber ler e entender frases”. Logo, entende-se que a gramática está relacionada à construção dos enunciados e textos, de forma compreensível, o que exige um conhecimento linguístico e sistemático.

Não obstante, a língua existe para promover a interação entre os indivíduos e os seus usuários, que necessitam desenvolver suas competências comunicativas, para atuar nas diferentes práticas sociais. Dessa forma, a gramática vai exercer a função de regularizar os diferentes usos da língua, permitindo-lhe que, embora existam as variações, haja um padrão que deve normatizar estes usos, conforme afirma Antunes (2003, p.89):

[...] as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita da língua [...] o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais e da comunicação verbal.

Diante destas discussões, o que se entende por gramática, se este é um termo, que apresenta vários sentidos? É relevante que se esteja atento ao fato de que existem diferentes concepções de gramática, dentre elas: a normativa que apresenta as regras que prescrevem o uso da língua, a internalizada que se constitui de todos os saberes linguísticos que o usuário traz e internaliza no contato com outros falantes; e a gramática descritiva, que se propõe a descrever os diferentes usos da língua, as suas variações, a sua heterogeneidade.

Como existem diferentes concepções de gramática, é preciso que se compreenda que há uma série de discussões sobre que gramática adequa-se mais às necessidades de comunicação e ao ensino. Apesar disso, a escola escolheu por inserir em seu currículo a gramática normativa, não apenas por uma questão de prestígio social, mas por questões históricas e também linguísticas, já que esta regulamenta e oferece um padrão a ser seguido, ante as variações linguísticas.

Desde a Grécia Antiga, quando surgiram os primeiros estudos sobre a língua, percebe-se que a gramática normativa fazia-se presente na construção do conhecimento da sociedade, na compreensão dos usos práticos da língua, conforme afirma Robins (2004, p. 10), quando explica os sentidos do termo “gramática”:

Que o desenvolvimento e o uso da escrita constituem a pedra angular da erudição linguística na Grécia é atestado pela história da palavra *grammatikós*. Até a época de Platão e Aristóteles, inclusive, o vocábulo significava simplesmente aquele que entendia o uso das letras, *grámmata*, e que podia ler e escrever; *téchnegrammatiké* era a arte de ler e escrever. [...]

O termo *grammatiké* significava, de início apenas a compreensão das letras; o que hoje se considera como investigação linguística estava compreendido sob o título genérico de *philosophía*, que cobria então um campo muito mais amplo do que a “filosofia” de hoje, pois abrangia virtualmente todos os setores do conhecimento humano. Esta relação entre os estudos gramaticais e os usos da língua, que terá seu conhecimento de caráter prático organizado por Dionísio de Trácia.

Vale ressaltar que no decorrer do tempo, a gramática normativa sempre esteve presente nas práticas de ensino da língua, como um saber prático e holístico. Contudo, o Cientificismo do século XIX, fragmenta o ensino de língua e faz com que surja uma interpretação da gramática normativa, que não corresponde ao seu devido papel e acaba por promover sua desvalorização nas práticas de ensino. Assim, durante a maior parte do século XX, o ensino de gramática foi compreendido como a prescrição de regras para o bem falar e bem escrever, não priorizando o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Desse modo, a tradição moderna que se instala promove um ensino descontextualizado em taxonomias e nomenclaturas tradicionais, em contrapartida aos aspectos teóricos apresentados pela tradição clássica, que reflete não apenas sobre a concepção de língua, como também a respeito da adequação e pertinência das categorias e conceitos, conforme afirma Santos (2016b, p.230):

[...] imputar à tradição clássica problemas que só surgiram em consequência do triunfo da racionalidade científica moderna reflete uma interpretação equivocada da história. Quando a crítica incide sobre a concepção de língua, a adequação e pertinência das categorias e dos conceitos empregados na descrição e a primazia da escrita sobre a fala, refere-se à tradição clássica. Por outro lado, quando dirigida ao caráter descontextualizado e fragmentado do ensino, à ênfase em atividades de taxonomia e nomenclatura gramatical e ao período como unidade máxima de estudo da língua, a crítica se refere à tradição moderna. Verifica-se, então, que as críticas às duas tradições devem referir-se a aspectos diferentes: aos teóricos, quando dirigidas à clássica e aos práticos, quando relativas à moderna. Ou seja, a ruptura científica instaurou a dupla tradição sobre a cisão entre teoria e prática.

Essas discussões sobre as tradições gramaticais e a busca de caminhos para a solução dos problemas apresentados pela tradição moderna para o ensino de Língua Portuguesa acabam por suscitar diferentes concepções para a gramática, sendo que a gramática tradicional passa a ser chamada de normativa e a linguística assume um papel de descrever as ocorrências linguísticas, denominando a

gramática como internalizada, pois é fruto dos saberes linguísticos dos próprios falantes.

Diante disso, surge a problemática de qual gramática deve ser levada à sala de aula. Contudo, deve-se considerar que, apesar de a língua ser social e variar de acordo às diferentes realidades, um ensino voltado aos aspectos descritivos, não dá conta de todas as ocorrências e, deste modo, não promove a regulamentação dos usos, o que a gramática normativa consegue realizar. Além disso, o ensino da gramática descritiva não dá conta das necessidades de ensino, fazendo permanecer a separação entre teoria e prática, entre saber e saber fazer, conforme afirma Santos (2016b).

Nesta perspectiva, surge a inquietação do que pode ser feito com relação ao ensino de gramática e sobre qual gramática ensinar. Entende-se que a gramática normativa, como elemento regulamentador dos usos da língua, é aquela que deve ser ensinada, não apenas de forma prescritiva, como regras a serem decoradas, mas contextualizada, considerando os usos que podem ser feitos nas práticas comunicativas e nos estudos linguísticos.

Assim, faz-se necessário que os usuários da língua respeitem as variações existentes, contudo aprendam a utilizar o padrão escolhido pela sociedade como a forma de regularizar essas variações. Callou, ao discutir as ideias de Roseblat em Vieira e Brandão (2016, p.19), lembra um aspecto defendido por ele e que se torna relevante nesta discussão, quando afirma “é mais democrático e unificador fazer com que o falante domine também a variedade padrão, de prestígio, já que a língua, como qualquer instituição social, é regida por uma hierarquia de valores”.

Segundo Azeredo (2010, p.31)

Qualquer que seja a aceção em que se empregue, o termo gramática, possui duas noções interligadas sempre estarão presentes: a de sistema e a de sincronia. A gramática de uma língua é necessariamente um sistema de unidades e de regras que as combinam em construções de extensão variável. E para que essas unidades se associem na gramática da língua, é indispensável que elas coexistam no tempo, isto é que pertençam à mesma sincronia.

Diante de diferentes concepções de gramática e pensando nas práticas de ensino, percebe-se que devem estar voltadas ao desenvolvimento das competências comunicativas, de forma que haja uma relação de complementariedade entre a gramática, a leitura e a escrita.

O desenvolvimento da escrita é consequência do processo de aquisição da leitura e do conhecimento da estrutura da língua, além das reflexões que o sujeito vai fazendo à medida que conhece o mundo e nele se posiciona, transpondo suas impressões para as produções escritas que compõem. Para escrever, o aluno precisa ter conhecimento daquilo que abordará em seu texto.

Para tanto, é preciso que seja um leitor competente, para não apenas decodificar sinais gráficos, mas compreender o lido, pois é na leitura que este indivíduo adquire o conhecimento necessário para que aprimore e amplie a sua capacidade de expressão.

Ao produzir seus textos, este indivíduo necessita também conhecer a estrutura da língua, para que, deste modo, seja capaz de organizar suas ideias interna e externamente no texto e, deste modo, possa fazer dele uma produção coesa e coerente.

Assim, produzir textos escritos é fazer uso da competência leitora e do conhecimento que possui da língua, para que possa também desenvolver a competência comunicativa e discursiva.

Essa concepção de ensino de língua portuguesa foi se construindo no decorrer da história, a partir de diversas reflexões construídas no decorrer da história.

2.1.2 Os caminhos do ensino de língua

Desde a Antiguidade Clássica, a gramática normativa é utilizada no ensino das linguagens. A forma como este era sistematizado, através do *Trivium*, que reunia a gramática, a retórica e a dialética, fazia da gramática um meio de contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. Percebe-se que, desde aquela época, havia um padrão para orientar a leitura e a escrita dos educandos. Essa tradição clássica, que norteia o ensino de língua baseado na gramática, persiste até o século XIX, quando se insere a tradição moderna, que fragmenta a forma de ensino de linguagens, e acaba tornando este descontextualizado.

No Brasil, o processo de escolarização é iniciado a partir de 1920, quando há uma grande necessidade de difundir a cultura no Ocidente. Nesta perspectiva, o ensino de gramática busca ser a arte do bem falar e do bem escrever a partir dos clássicos, conforme afirma Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p.13): “o ensino

da língua e, especificamente, da escrita, deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.” Logo, tinha-se a ideia de que saberia usar corretamente a língua aquele que dominasse as regras gramaticais, o que lhe favoreceria um prestígio social.

Essa ideia persiste até a década de 1970, quando cabia à escola favorecer o domínio das estruturas linguísticas e imitá-las, para ser entendido como um bom usuário da língua, conforme Santos (2007, p.16), ao apresentar o papel da escola, no que diz respeito ao ensino da língua:

[...] Caberia, então, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as ideias, dominar a gramática e ter acesso aos modelos de escrita.

Pode ser percebido, desde aquela época, que existia uma relação entre a gramática e a construção textual, mesmo que se tivesse um modelo de ensino voltado aos moldes da imitação, a boa escrita dependia do domínio das regras apresentadas pela gramática normativa como padrão de conhecimento da língua.

A partir da década de 1980, quando começa a se repensar a concepção de língua, que passa a ser entendida como interação, começa-se a discutir os seus usos em sala de aula, e, ainda, a existência de um ensino de gramática normativa metalinguístico, que se preocupa apenas com o domínio das regras que regularizam o uso da língua, mas não refletindo sobre esses usos nos diferentes contextos.

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997/1998, que apresentam propostas para o ensino de língua portuguesa, e considerando a ideia de que há uma relação entre o ensino de gramática a partir dos gêneros textuais, reforça-se a opinião de que este deve se voltar à relação existente entre gramática e texto, acontecendo de forma contextualizada, usando o texto como objeto de ensino e não pretexto para o ensino de gramática, sem perder de vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que sempre se fizeram presentes neste ensino, desde os seus primórdios.

Após muitas discussões e avanços, foi possível pensar numa nova Base Curricular Nacional, que retoma as ideias e avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e amplia as discussões e orientações de ensino em vistas de um conhecimento cada vez mais significativo e contextualizado, que atenda às necessidades e prepare o educando às práticas sociais da atualidade.

Como consequência desse contexto, há uma mudança no paradigma do ensino, que deixa de ser metalinguístico e passa a ter uma perspectiva discursiva e pragmática, haja vista considera os usos da língua e formação do indivíduo para que este seja capaz de se tornar proficiente nas habilidades comunicativas, quando produz textos orais e escritos, e quando precisa compreender estes textos por meio da leitura.

Vale salientar que, apesar da concepção da linguagem enquanto atividade discursiva e a centralidade do texto como forma de expressão, o ensino de gramática não foi abandonado, mas compreendido em outro viés, conforme propõe a BNCC, quando se refere aos eixos de ensino da língua:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve **conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses**). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p.69. Grifo nosso)

Desse modo, o ensino de língua portuguesa deve perpassar os eixos da leitura, da oralidade, da produção textual e da análise linguística, a fim de desenvolver as competências comunicativas no discente e não apenas promover uma prática metalinguística.

Nesta perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004, p.97-98) afirmam que:

[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas.

Assim, ao se refletir todo o processo histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil e considerando as propostas da BNCC, entende-se que este, sob a perspectiva da linguagem enquanto atividade discursiva, pressupõe uma

organização do planejamento que corresponda às reais necessidades de aprendizado do educando, considerando não apenas os conteúdos previstos, mas o quanto estes podem ser significativos, quais lacunas precisam ser supridas no processo de aprendizagem, além de ter em mente que se tem a responsabilidade de se contribuir para que cada educando se desenvolva, considerando a mediação realizada pelo professor.

Diante do exposto, os diferentes processos de aprendizagem pelos quais o aluno passa e a didática utilizada na transposição do conteúdo teórico para as vivências em sala destes aprendizes contribui diretamente para a aprendizagem desse discente.

O texto, por sua vez, enquanto unidade de discurso e de comunicação, nas situações de enunciação, torna-se parte essencial da formação comunicativa do indivíduo, cabendo à escola possibilitar a leitura proficiente e a produção textual de forma coerente e adequada aos contextos e necessidades comunicativas.

2.2 UMA CONCEPÇÃO DE TEXTO

A comunicação humana se dá por meio da produção de enunciados orais e escritos. Segundo Bortoni Ricardo (2014, p. 41), a interação pela linguagem ocorre por meio de textos; é nessa instância que o usuário da língua organiza e transmite ideias, informações e opiniões em situações de interação.

O texto, nesta perspectiva, assume, nas situações de interação, o papel de instrumento que possibilita ao indivíduo, nas diferentes práticas sociais, estar em contato com o outro, promovendo a comunicação.

Segundo Antunes (2009, p. 49), a partir dos estudos linguísticos se chega ao consenso de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente e de interagir com os outros e isso só acontece por meio dos textos. Deste modo, percebe-se que o texto é um elemento de interação humana. Para tanto, o usuário da língua precisa estar consciente dos usos que faz dela ao produzir seus textos que sejam coerentes e coesos.

De acordo com a realidade dos indivíduos, estes textos se constroem considerando diferentes elementos que interferem na comunicação e que acabam por caracterizá-lo, a exemplo do contexto. Por isso, faz-se necessário que se organizem de forma coesa e coerente e, além disso, construam um sentido para que

possam ser compreendidos, caso contrário o que se tem é uma sequência de palavras ou frases que não transmitem mensagem e, por conseguinte deixam de ser texto.

De acordo com a BNCC, a proposta de ensino deve assumir

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

Esse fato se dá em virtude da funcionalidade do texto ante as situações comunicativas, conforme afirma Antunes (2010, p.30); “o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação são sempre texto”. De acordo com Cavalcante (2014) quando se percebe, independente da extensão, uma unidade de sentido e uma intenção dentro de uma unidade de comunicação, tem-se um texto e que este deve ser considerado no contexto em que se realizou, pois somente assim é possível construir o seu sentido e perceber a sua coerência.

Nesta perspectiva do texto como instrumento usado das situações de interação entre indivíduos, Cavalcante (2016, p.17-18) afirma que “A interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem. O texto permeia toda a nossa atividade comunicativa.”

Deste modo, o texto é fruto de um processo comunicativo, no qual os indivíduos compartilham, a partir de uma determinada situação ou motivação, os conhecimentos que foram construídos em suas vivências e transformados em informação a ser compartilhada nas situações de interação.

Mesmo no contexto escolar, o texto não se afasta desta compreensão, a exemplo de situações em que é pedido ao aluno que expresse a sua compreensão, seja de forma oral ou escrita, sobre determinado tema, ou ainda quando ele sente a necessidade de argumentar algo a seu favor.

Por mais que as situações de produção sejam um meio de ensino ou ainda explorem apenas as estruturas de cada gênero textual apresentado num dado momento do percurso educacional, pode-se perceber que o aluno acaba por imprimir nestes o seu jeito de ver e compreender o mundo. Não obstante a isso, quando ocorrem as situações reais de comunicação, nas quais se exige do aluno a

produção de um texto, por mais simples ou complexo que seja, ainda sim, as crenças, valores, vivências e experiências são compartilhados na linguagem.

Contudo, ao se construir uma concepção do que seja um texto, faz-se necessário que se considerem outros aspectos, a exemplo do que lembra Guimarães (2013, p. 11) ao afirmar:

[...] o texto é organizado a partir de uma dupla lateralidade: a microestrutura (que se identifica com o significado global do sentido do texto) e a macroestrutura (o conjunto articulado de frases, resultante da conexão dos mecanismos léxico-gramaticais que integram a superfície textual).

Ao se pensar no contexto educacional, considerar o supramencionado é compreender que, além do campo das ideias em seu conteúdo, a construção textual deve estar atenta a articulação destas, o que se dá por meio do domínio do conhecimento das estruturas linguísticas, e torna necessário que haja a percepção de que mesmo o ensino partindo da compreensão da língua como atividade discursiva, que se realiza por meio de textos, o domínio dos aspectos linguísticos é parte integrante da formação da competência textual do indivíduo.

Para Antunes (2009), quando houve um consenso a respeito da textualidade, foi possível compreender a linguagem e seu funcionamento. Para essa autora, o ensino da língua que se prendia a elementos isolados e frases soltas, cede espaço às dependências enunciativas e contextuais, fazendo com que as palavras e frases passem a ser vistas como partes do texto e ganhem sentido nesta interação.

2. 3. A IMPORTÂNCIA DA SINTAXE NA CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Pensar no texto como unidade de sentido ou de comunicação é pensar que cada parte que compõe esta unidade precisa estar estruturada, organizada de forma a se tornar compreensível.

É a partir desta necessidade de organizar os enunciados que compõem estas produções, que a relação entre gramática e texto se constrói, já que esta se constitui nas regras que estruturam os usos da língua. Sem o conhecimento das regras gramaticais, acaba havendo problemas na construção textual, que podem prejudicar a compreensão do texto, partindo de um simples problema de

concordância até um problema de regência, que acaba modificando o sentido do dito e, com isso, interferindo na informação.

Segundo Antunes (2009, p. 51-52),

[...] o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.

Logo, compreender a estrutura gramatical e, com ela, a estrutura sintática do texto muito contribui para a construção textual, pois é possível se pensar nas relações que se estabelecem entre as orações e, por conseguinte, seus termos. Quanto mais o aluno compreende o funcionamento da sintaxe da língua, conseguirá escrever com mais coesão. A utilização dos termos sintáticos da língua permitirá ao educando utilizar melhor os conectivos, as vírgulas, estabelecer as relações de concordância, bem como escrever textos coerentes.

Segundo Bortoni Ricardo (2014, p. 41),

Se tomarmos o texto como unidade básica de sentido, temos de considerar que o significado de uma parte depende de outras partes com as quais ela se relaciona, e a coesão é importante justamente para que, por meio da ligação dos elementos linguísticos na superfície do texto, seja possível formar uma sequência que veicula sentidos.

Entende-se que a construção do sentido depende também da forma como este texto relaciona as suas partes, como as sequencia para que construam sentido. Permanece a ideia de que o texto é unidade de sentido. Se uma de suas partes está desconectada, automaticamente ele perde o seu sentido e deixa de comunicar.

Para Dolz (2004, p. 116),

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua.

Deste modo, é preciso que se compreenda a relação existente entre os elementos sintáticos e a construção textual, para que assim possa contribuir para o desenvolvimento das competências que envolvem a leitura e produção textual, seja ela oral ou escrita.

2.3.1 Compreendendo a sintaxe

O texto, entendido como unidade de comunicação e sentido, expressa as ideias do usuário e, para tanto, precisa articular suas partes para que elas de fato sejam adequadas e significativas no contexto. Destarte, como a construção do sentido do texto depende da articulação, da arrumação e da organização das ideias, cabe à sintaxe este papel.

Othero e Kenedy (2015) discutem o conceito de sintaxe, na gramática normativa, partindo de sua origem grega, cujo significado era ordenamento, composição e acrescentam que a sintaxe refere-se aos recursos formais sistemáticos que usamos para combinar palavras e criar enunciados. E citando Barbosa, eles reafirmam a função da sintaxe, ao dizer que “[...] a sintaxe é uma ordem sistemática de palavras, fundadas nas relações das coisas que elas significam, e a construção de uma ordem local autorizada pelo uso nas línguas.” (BARBOSA, 1985 apud OTHERO; KENNEDY, 2015)

Percebe-se que, dentre os níveis da língua, a sintaxe pela organização das ideias, relacionando-as a fim de que construam um enunciado que faça sentido ao interlocutor e possam ser compreendidas por ele.

Segundo Azeredo (2010, p.153), “[...] a sintaxe é responsável, ao lado da morfologia e do léxico, por parte fundamental da organização do significado das frases”. Isso se dá, por conta da competência léxico-gramatical da qual a sintaxe faz parte. Azeredo afirma que “a sintaxe diz respeito aos mecanismos gramaticais que estruturam internamente o período a partir das palavras”. Diante disso, compreende-se que a função da sintaxe reside na organização, na estruturação das ideias, em vistas da construção de sentido, o que envolve também a escolha dos conectivos e elementos referenciais necessários, de forma a construir a coesão do texto.

Diante disso, nas práticas educacionais, trabalhar com a sintaxe é ir além da metalinguagem, é refletir sobre as adequações, é pensar nas possibilidades, é

permitir que se pense a língua por diferentes olhares, fazendo as escolhas que expressem de fato o sentido que se quer construir.

Pinheiro (2016, p. 12) ratifica as ideias de Azeredo, quando afirma que:

Há em nossas gramáticas uma seção que se preocupa particularmente com a estrutura organizacional dos enunciados: a sintaxe (...). Ela é a parte que estuda a palavra não em si, mas em relação às outras que com ela se unem para exprimir o pensamento. E mais ainda. Considerando que o enunciado que expressa um pensamento (frase) pode vir constituído de uma ou várias orações, a sintaxe, além das relações entre as palavras na formação da oração, estuda também as relações entre as orações na composição do período. Estabelece as regras de concordância das palavras entre si, da regência que umas exercem nas outras e a disposição que devem tomar os vocábulos.

Quando se analisam as reflexões de Pinheiro (2016) e Azeredo (2010), percebe-se que o trabalho com a sintaxe nas aulas de Língua Portuguesa muito tem a contribuir com um ensino que vise promover a competência discursiva. Esta propriedade léxico-gramatical da qual a sintaxe faz parte contribui para que o aluno reflita a melhor forma de fazer esses arranjos.

Exemplo disso é o trabalho com os períodos compostos. Ao se discutir as orações subordinadas e suas classificações, percebe-se que a sua classificação depende daquilo que é expresso diante da oração principal e que, às vezes, vem marcado por uma conjunção. A combinação destas conjunções adequada ou inadequadamente na produção do discurso, pode reforçar ou modificar o sentido do que se diz, a exemplo do uso de uma conjunção concessiva, quando se deseja expressar consequência.

Assim, compreende-se a importância do conhecimento sintático para a construção textual e, além disso, a importância de este nível linguístico fazer parte das propostas de ensino. Deve-se considerar ainda que a sintaxe não é uma parte isolada, mas relaciona-se com a morfologia, com a pragmática, com o léxico, entre outros níveis na tessitura desta teia significativa à qual se denomina texto.

2.4 A INTERFACE SINTAXE TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA

O conceito de interface é muito próximo da realidade educacional, quando ele é entendido como a relação, a comunicação que se realiza entre as diferentes faces de um mesmo processo. Quando se discute o ensino de língua portuguesa,

vários níveis linguísticos se relacionam, em um constante diálogo e não podem ser isolados dos outros, como se fossem independentes.

O primeiro aspecto que deve ser refletido neste viés destas relações é que após a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve uma grande dúvida de como deveria ser realizado o processo de ensino de língua materna, entendendo-se inclusive, que não deveria se ensinar gramática, pois a centralidade do ensino estava no texto e no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A partir desta interpretação, muitos professores sentiram-se inseguros, o que problematizou a metodologia de ensino, sendo que alguns usavam o texto como pretexto para ensinar gramática, outros continuavam as práticas de ensino já exercidas e outros partiam para o texto, ignorando outros elementos.

Apesar disso, deve-se ressaltar que texto e gramática estão diretamente relacionados. Não existe texto sem gramática e a gramática existe, justamente, para contribuir para a construção dos textos, articulando os elementos da sua superfície.

Para Antunes (2014, p.25):

[...]a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos vai funcionando como “*norma*”, quer dizer como uso *regular, habitual, costumeiro*.¹

[...]

Isto é não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante.

Deste modo, pode-se intuir que se a língua é interação entre indivíduos, é atividade discursiva que se realiza a partir de textos, a gramática participa desta construção como forma de regularização das atividades verbais.

Quando se pensa na perspectiva educacional, deve-se considerar que, ao se planejar as aulas, esta relação deve ser vista e deve ser desenvolvido um trabalho sistemático, que busca significar os conteúdos a serem trabalhados, de forma que não se isolem os diferentes níveis da língua, mas sejam ajustados de forma a construir sentido. Logo, o **nível sintático**, relaciona-se com o

¹Grifo da autora.

morfológico, o pragmático, o fonológico, o semântico, o textual e o discursivo, todos na mesma interface, na construção do conhecimento linguístico.

Deve-se considerar que esta é uma atividade complexa, mas que se realiza quando se faz um planejamento conjunto, que considere as reais necessidades de aprendizagem e as atenda.

O segundo aspecto que merece ser considerado é o que se refere a interface da sintaxe com o texto e esta relação com o ensino. Ao citar Koch, Guimarães afirma que:

A função da sintaxe no processo de textualização é facilmente destacada quando tratamos da noção de coesão, uma vez que da estrutura adequada do texto decorrem os sentidos nele materializados – donde se justifica sua definição como instrumentos de interação comunicativa ou ainda como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. (KOCH- 2002,P.154 APUD GUIMARÃES 2016, p.13.)

Quando se pensa em sintaxe, se pensa na questão estrutural da língua, pois ela se ocupa da articulação, da combinação dos elementos linguísticos a fim de se construir enunciados. Esta construção de enunciados participa diretamente da construção de sentidos, pois a forma como é feita a combinação e articulação de ideias é diretamente responsável pela construção do sentido.

Flores (2013, p. 71-72) afirma que o sentido se refere a uma ideia transmitida por quem usa a língua e é expresso pelas inter-relações das palavras que constituem o enunciado. Para tanto, a sintaxe é responsável pela organização destes enunciados em vistas de se construir um sentido. Para ele,

[...] o sentido requer uma sintaxe, uma certa organização de palavras é promovida pelo sujeito que expressa uma ideia: a atribuição de referência implica um processo – sintagmatização –semantização, termo que apresenta o sujeito implicado no exercício da língua. (FLORES: 2013, p.73)

Esta relação deve considerar o fato de que, conforme afirma Antunes (2009, p. 51-52):

O texto envolve uma teia de relações, de recursos de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim, de um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.

Desse modo, pode-se observar que a interface sintaxe-texto é uma possibilidade pedagógica que busca promover o desenvolvimento dos educandos, pois amplia as oportunidades de ensino, indo além da leitura e a produção feitos de forma mecânica, alcançando a reflexão de sua construção, no uso adequado dos conectores, ou organização que tornará esta prática mais coerente e coesa. O texto é o eixo do ensino e traz com ele todos os elementos envolvidos na sua construção. Logo, devem-se considerar todas as relações e interfaces ao seu redor e levá-las para o universo escolar.

Nesta perspectiva, percebe-se a importância de um trabalho organizado, que considere as interfaces em vista de uma aprendizagem significativa, que não se realizam por meio de atividades pedagógicas artificiais e fragmentadas, mas em ações que sejam significativas pelos diferentes aspectos que apresentam, tendo sempre em vista as reais necessidades de aprendizagem, respeitando o processo e o percurso daqueles educandos até aquele momento.

2.5 DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO

Quando se discute a questão ensino de língua portuguesa, surge uma série de questionamentos sobre o que e como deve ser ensinado. Muitas são as questões levantadas pelos teóricos a respeito deste ensino e do que é mais adequado para que ele se realize. Alguns consideram que as atividades metalinguísticas contribuem para a compreensão dos sentidos do texto, outros defendem que as atividades metalinguísticas não oferecem contribuição alguma para que isso ocorra. Surge então a dúvida de como ensinar.

Segundo Travaglia (2009, p.17),

[...] o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Assim, as questões que devem ser consideradas são a forma como o professor compreende a língua e o que ele quer que seus alunos desenvolvam. Ao

considerar esta reflexão deve-se pensar sobre de que forma tem-se conduzido as práticas em sala, como os conteúdos conceituais tem sido levados à prática e mais que isso como tem se organizado o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no ano letivo, já que, por vezes, percebe-se a preocupação de cumprir todo um plano de curso, sem considerar que o tempo e a forma de aprender dos educandos estão além deste.

Muitas vezes, as práticas de ensino de língua estão diretamente relacionadas à construção de conceitos e a prática em segundo plano. Deste modo, o professor, por vezes, preocupa-se em transpor conceitos, mas não está atento à transmissão e reflexão de seus usos.

Coll (1998) afirma que a aprendizagem de conceitos depende de como são estabelecidas relações com conceitos que os alunos já entendem para, a partir daí, ser estabelecidas relações significativas e, por conseguinte, haver compreensão.

Para Coll (1998, p. 26) “[...] um dos problemas mais graves na aprendizagem escolar atual é que muitos professores pretendem conseguir que seus alunos aprendam conceitos [...] que somente são capazes de repetir, mas não de compreender de forma significativa”. Esta questão preocupa, pois aprendizagem quando não é significativa, acaba sendo esquecida ou deixada de lado pelos educandos, que esquecem os usos, pois ao seu olhar, aquilo só é útil naquele momento. É um conhecimento desnecessário que pode ser descartado. Logo faz-se urgente construir sentido para ele.

Assim, segundo Coll (1998, p.32-33),

A ideia essencial para promover a aprendizagem significativa seria, então, levar em consideração os conhecimentos factuais e conceituais que o aluno já possui – assim como as suas atitudes e procedimentos – e como vão interagir com a nova informação proporcionada pelos materiais de aprendizagem.

Ao considerar a proposta supramencionada, entende-se que a construção do conhecimento deve partir dos saberes consolidados pelo aluno, e a partir deles, apresentar os novos conhecimentos, explorando não apenas conceitos numa prática memorística, mas os seus usos, relacionando as vivências do educando, a fim de que se tornem significativos.

Quando o educando se depara com um conhecimento que se relaciona com aquilo que ele já sabe, com aquilo que foi construído por ele, esse conhecimento é

reorganizado mentalmente e se torna um conhecimento mais amplo. Cognitivamente falando, ele conflita e reconstrói este conhecimento, o que promoverá uma mudança de atitude que se refletirá em aprendizagem.

Partindo destas reflexões, deve-se pensar como transpor da teoria à prática o ensino de língua materna, haja vista que estes educandos já conhecem a sua língua, já se comunicam com ela, e o que se fará é contribuir para o desenvolvimento de competências e o aprimoramento destes usos.

Deste modo, o professor deve estar atento àquilo que deseja ensinar, a metodologia que irá utilizar e as competências que deseja desenvolver, caso contrário, a sua proposta de ensino pode ser apenas a obediência a um plano que deve ser desenvolvido em uma ou várias unidades, sem considerar ou estimular as possibilidades de aprendizagem e se este conhecimento realmente está ou não se construindo.

Vale salientar que cada indivíduo traz consigo aportes teóricos diferenciados e que na coletividade, em sala, podem ser ampliados, além do que o tempo de aprendizado e a forma como se aprende são diferenciadas, o que exige por muitas vezes do professor a realização de reforços e a observação de como os educandos reagem tanto às tarefas pedidas quanto às atividades realizadas em sala.

De acordo com Perraudeau (2009, p.41), “[...] compreender a forma como o aluno aprende, após a identificação das condutas privilegiadas, consiste em buscar os procedimentos que ele utiliza para realizar uma dada tarefa.” Este aspecto, torna-se muito importante no processo, porque é por meio desta compreensão que é possível pensar atividades e estratégias que promovam realmente o processo de aprendizagem, esta transformação pela qual o aluno passa, mudando a sua forma de interagir nas situações a partir daquilo que aprende.

Neste sentido, outra questão torna-se essencial no que diz respeito à aprendizagem, quando se reflete os erros que os alunos cometem, pois segundo Perraudeau (2009), estes erros refletem o conhecimento que os alunos adquiriram. O que os levou a errar? Em que momento ele começou a ter dificuldade ou deixou de aprender? Estes questionamentos tornam-se importantes para as práticas de ensino que serão utilizadas.

Ao discutir o ensino de língua portuguesa, Silva (2012, p. 116) afirma que:

[...] o objetivo do trabalho didático da linguagem passa a ser a formação do leitor e produtor de textos, que emprega os recursos linguísticos na produção de sentidos em diferentes situações da vida social. [...] o ensino de gramática se volta para o domínio e o uso dos vários recursos da língua, nas diversas situações de interação social.

Percebe-se que há uma preocupação na formação do usuário da língua, no desenvolvimento de suas habilidades e da aplicação consciente desses recursos linguísticos, o que é ratificado, quando Travaglia (2001, p. 45) afirma que:

[...] tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante escritor constitua seus textos para produzir os efeitos de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor. E quando são estudados aspectos textuais da língua estamos estudando como esses recursos funcionam na interação comunicativa.

Quando se fala em gramática, deve-se considerar todos os níveis linguísticos que estão envolvidos nesta, de forma especial a sintaxe, que se relaciona diretamente com a produção textual, contribuindo para a formação de seu sentido.

Assim, percebe-se que, ao transpor a teoria para prática, o professor deve pensar num ensino de língua significativo que valorize as interfaces existentes na língua e, de forma mais específica a relação sintaxe texto, considerando que se o objetivo de língua é desenvolver a competência discursiva, deve-se a priori, considerar o conhecimento do aluno, para a posteriori apresentar-lhe os novos conhecimentos, tornando-os significativos e possibilitando que os recursos linguísticos possam ser compreendidos nos seus usos, de forma procedimental e atitudinal, associadas ao conceitual.

3 CONHECENDO A REALIDADE: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS COM O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

Ensinar Língua Portuguesa é oferecer aos educandos a possibilidade de conhecer melhor a sua língua, refletindo sobre o seu uso, em diferentes contextos, e desenvolvendo as competências comunicativas que permitem a este indivíduo expressar-se, interagir com os outros, relacionar-se com o mundo que o rodeia. Deste modo, cabe à escola, enquanto um dos agentes formadores do cidadão, oportunizar a estes educandos possibilidades para que possam ampliar os seus horizontes, em vista de estabelecer a comunicação.

Contudo, diante da dificuldade do professor em definir o que ensinar nas aulas de português e de que forma pode desenvolver as competências comunicativas do educando, este processo pode tornar-se desafiador, à medida que as metodologias utilizadas e o planejamento realizado não vislumbram a realidade dos educandos, sujeitos deste processo, e suas reais necessidades de aprendizagem, transformando os saberes em elementos significativos, partindo do que eles já dominam e acrescentando os conhecimentos com os quais precisam se defrontar para prosseguir em seu percurso.

Com este desejo, pensando em propor atividades que contribuam para o ensino de língua materna, definiram-se como sujeitos desta proposta pedagógica: os alunos do oitavo ano C, do turno matutino, da ERNSB, pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Nazaré - BA.

Como a proposta apresentada envolve as relações entre sintaxe e texto, a escolha desta turma foi feita por considerar as dificuldades morfossintáticas que apresenta, a exemplo de problemas de concordância, pontuação, não utilização de conectivos, e a necessidade de intervir nesta realidade, buscando contribuir para a aprendizagem de estes saberes que perpassam todo o percurso escolar, haja vista que os estudos gramaticais se realizam desde o início do processo de escolarização. Além disso, é importante para o desenvolvimento e formação docente aprofundar estes saberes que fazem parte do cotidiano escolar.

Segundo Santos (2016a, p.15):

A proposta de intervenção deve ser o resultado de um estudo da realidade da turma (...). Trata-se de uma análise situacional que o professor deve

realizar em relação aos alunos, através de métodos de coletas de dados que envolvem instrumentos próprios da pesquisa qualitativa e da avaliação diagnóstica em educação. (...) A aplicação de instrumentos deve permitir a coleta de dados socioeconômicos e psicopedagógicos a respeito dos estudantes, bem como possibilitar um diagnóstico sobre seus saberes em relação ao tema da proposta de intervenção.

Na observação da realidade e efetivação de um diagnóstico inicial dos educandos, foi imperativo seguir alguns passos fundamentais, a citar: escolha dos instrumentos adequados, importantes para saber qual a forma mais adequada de coletar dados. Neste caso, escolheu-se a aplicação de questionários por permitirem a coleta de dados socioeconômicos e psicopedagógicos, que permitem construir e compreender o perfil da turma. Aplicou-se também o diagnóstico e solicitou-se a produção de um pequeno texto, com o tema “Os sonhos de futuro”, o que permitiu investigar os saberes que estes estudantes já construíram, possibilitando a escolha de conteúdos e estratégias mais adequadas ao ensino.

Santos (2016a, p.15) afirma que “a avaliação diagnóstica é uma etapa necessária de todo projeto de intervenção orientado para mudança de uma realidade ou estado de coisas”. Assim, não é possível se pensar uma intervenção sem considerar a realidade da turma e as suas reais necessidades, pois esta não pode ser apenas mais uma proposta a ser aplicada na sala, mas uma resposta às necessidades de aprendizagem que o grupo apresentou no decorrer do processo.

Deste modo, esta investigação, realizada com fins pedagógicos, permitiu a descrição da realidade tão necessária para que a intervenção realizada seja coerente às necessidades da turma.

3.1 CONHECENDO A ESCOLA

A ERNSB é uma unidade de ensino pertencente à rede municipal, que oferece Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos para alunos oriundos das zonas urbana e rural do município de Nazaré, oriundos de unidades escolares públicas ou privadas. Ela também atende a alunos com necessidades especiais em salas regulares, oportunizando a sua inclusão e garantindo o seu direito à Educação.

Sua clientela é marcada pela heterogeneidade tanto em aspectos sociais, quanto econômicos e religiosos, especialmente no que diz respeito à formação

escolar dos pais e responsáveis, à renda familiar, ao acesso a bens e serviços, a atividades funcionais e jornada intensa de trabalho.

Nota-se um alto índice de alunos que apresentam distorção idade/série ou pela dificuldade de acesso à escola no passado, ou pelo déficit de aprendizagem nos anos anteriores ou ainda pela reprovação que se repete no percurso de alguns.

O planejamento pedagógico acontece com a orientação de uma coordenadora pedagógica da escola, em parceria com a secretaria de educação, por meio da coordenação geral do Ensino Fundamental II e do apoio Técnico da Secretaria Municipal de Educação.

A coordenação da escola trabalha em conjunto com os professores, em sua maioria licenciados nas disciplinas que lecionam, adotando métodos e recursos (pedagógicos e tecnológicos) adequados ao desenvolvimento das atividades.

Deve-se salientar que boa parte dos alunos oriundos da zona rural vêm de turmas multisseriadas, o que repercute nas dificuldades de aprendizagem e no alto índice de casos de distorção idade/série.

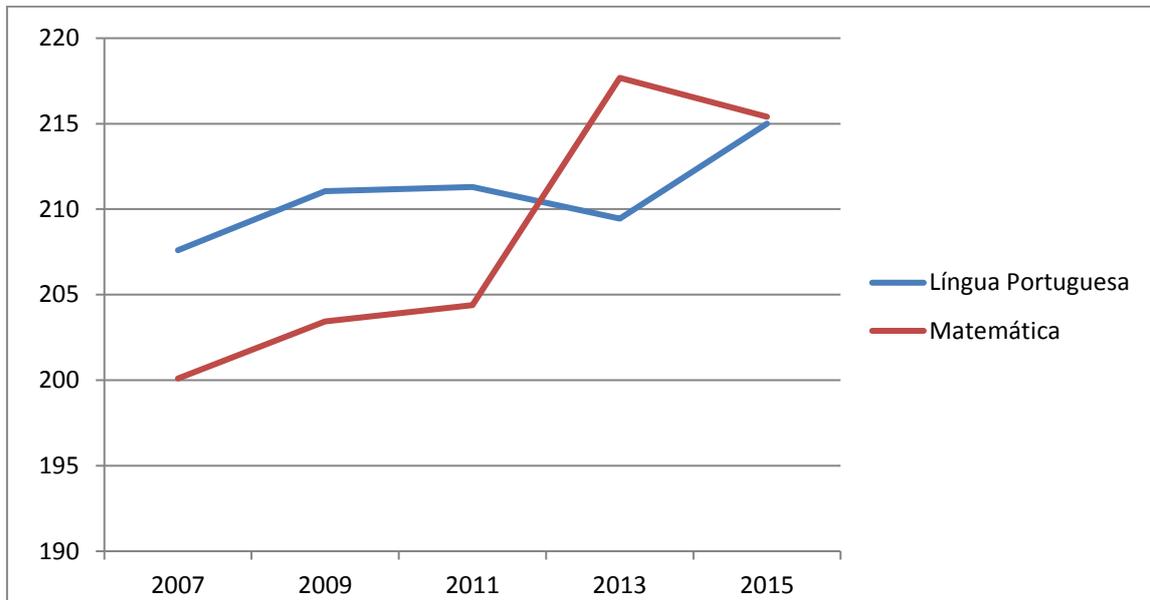
Sempre que necessário os alunos e/ou seus pais são chamados individualmente pela coordenação e gestão escolar para um acompanhamento pessoal, promovendo uma maior atenção ao percurso do aluno, realizando possíveis interferências e reorientando, afim de que se assegure a aprendizagem e a permanência na escola.

A Escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado com a participação de todos os segmentos da unidade escolar, depois da realização de diversas reuniões com estes segmentos. Contudo, o documento encontra-se em fase de revisão, para readequação à realidade atual, já que foi construído em 2016, bem como para atender às orientações propostas pela BNCC.

Embora haja na escola uma biblioteca, ela não é utilizada como espaço de leitura ou pesquisa, pois a área a ela destinada é inadequada para a permanência dos alunos, além do que os livros que lá estão em sua maioria são livros didáticos utilizados pelos alunos, que por não serem em quantidade suficiente, são retirados da biblioteca para realização de atividades em classe e depois retornam ao mesmo lugar. Os outros livros que lá se encontram são em pequenas quantidades e não são utilizados pelos professores.

Preocupa a comunidade o desempenho obtido nas avaliações externas: Prova Brasil e IDEB, de 2007 até o ano de 2015, conforme gráficos a seguir, pois a escola não obteve resultados na avaliação de 2017.

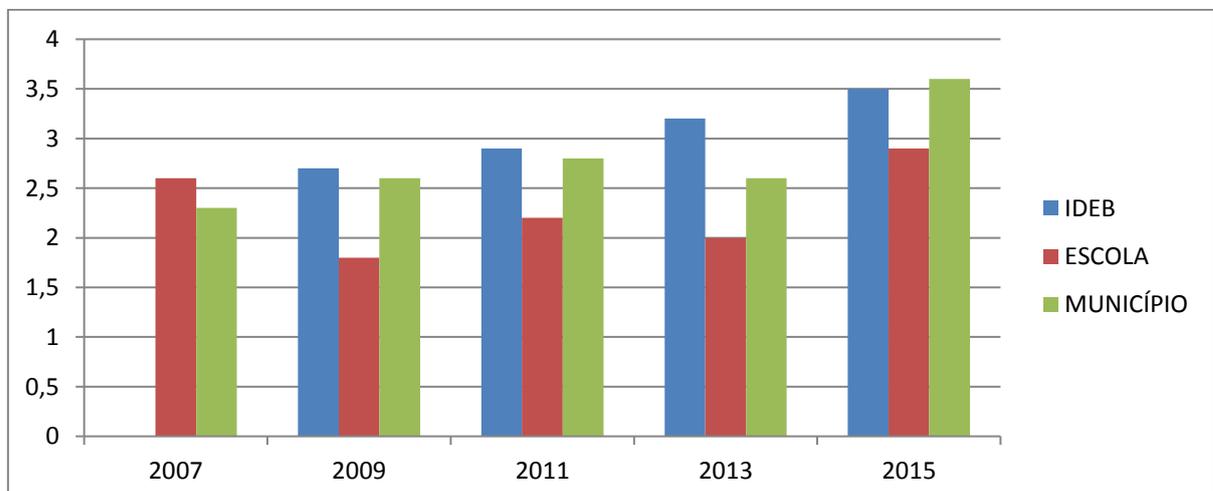
Gráfico 1-Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – Prova Brasil de 2007 a 2015



Fonte: <http://pddeinterativo.mec.gov.br>

Diante deste quadro, percebe-se a necessidade de se fazer uma intervenção que desenvolva as competências dos educandos e os torne proficientes em língua portuguesa, apesar de se perceber uma melhoria nos resultados da prova Brasil, saindo da pontuação de 209,44 para 215,4 na escala de Proficiência.

Gráfico 2 - Resultado do IDEB de 2007 a 2015



Fonte: <http://pddeinterativo.mec.gov.br>

Apesar desta melhoria na escala de Proficiência, é grande o número de alunos com dificuldades de leitura, escrita, alguns que não sabem assinar o próprio nome. Fato que preocupa a comunidade escolar, muito embora não haja nenhum projeto sendo implementado na unidade, neste momento para superação destas dificuldades ou na área de Língua Portuguesa. Existe uma proposta de que, com a chegada do Novo Mais Educação, sejam inseridas aulas de reforço em português, como caminho.

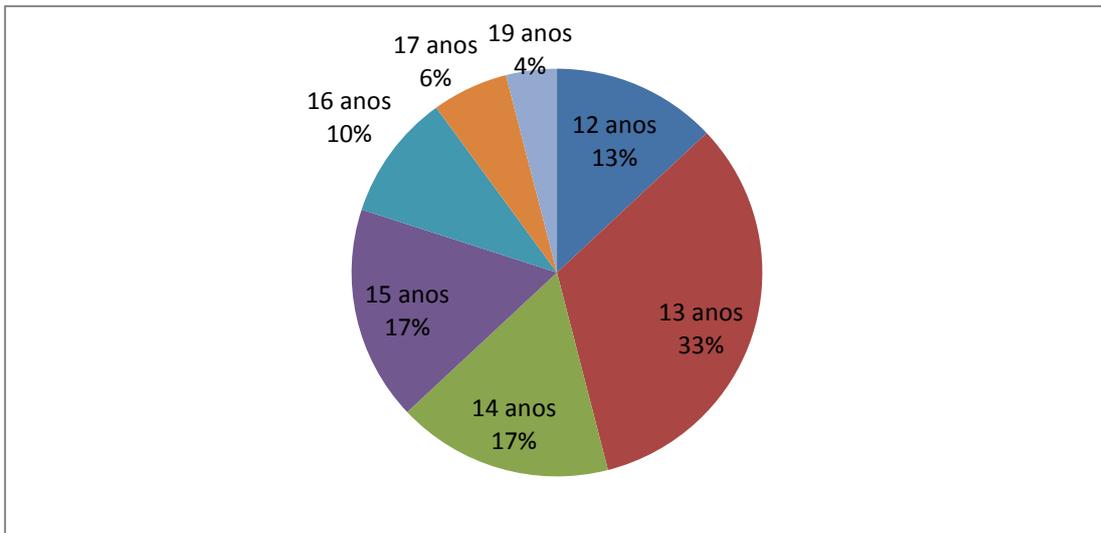
Ao se analisar a nota obtida no IDEB, percebe-se uma melhoria do resultado, sendo o de 2015 o mais alto a ser obtido, num entanto a escola ainda encontra-se com a média abaixo das outras unidades de ensino. Deve-se salientar ainda que, embora tenha havido uma melhora nos resultados, a escola encontra-se abaixo do IDEB projetado desde o ano de 2009.

3.2 QUEM SÃO ESTES SUJEITOS-APRENDIZES

Num primeiro momento, foi aplicado o questionário socioeconômico (Apêndice A), com questões que buscavam identificar idade, gênero dos educandos, com quem eles residem, a ocupação dos responsáveis, as condições de vida (condições de moradia), se os educandos trabalham e o que fazem nas horas livres, além do acesso às redes sociais. Este instrumento contribui para a identificação do perfil da turma, após a análise dos dados deste e dos outros instrumentos utilizados neste processo.

Nota-se que as informações coletadas neste instrumento são pertinentes para a construção de um perfil coletivo que está diretamente relacionado às possibilidades de aprendizagem destes discentes.

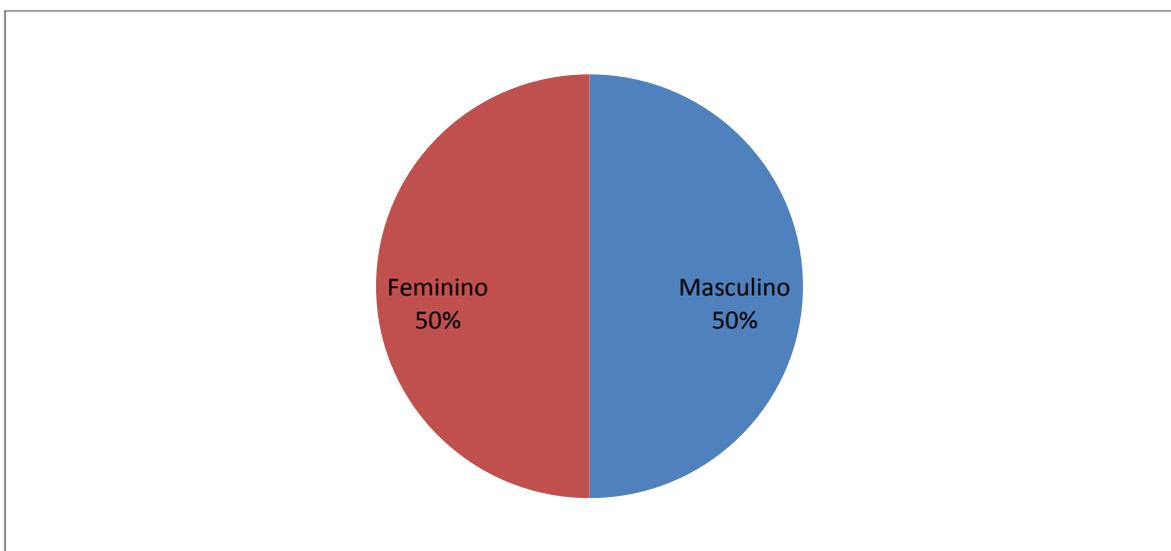
A turma é formada por trinta alunos, de faixa etária entre 12 a 19 anos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Faixa etária dos educandos:

Fonte: Autora, 2018:

Segundo os dados coletados, é possível observar uma heterogeneidade entre os estudantes no que diz respeito à sua faixa etária. Percebe-se também a presença de alunos com distorção idade série, já que 54% dos alunos encontram-se acima dos treze anos de idade. Preocupa o fato de termos alunos em diferentes faixas etárias no mesmo espaço, porque o comportamento, os interesses e a forma de aprender são diferentes.

Com relação ao gênero, pode-se perceber que a sala é mista.

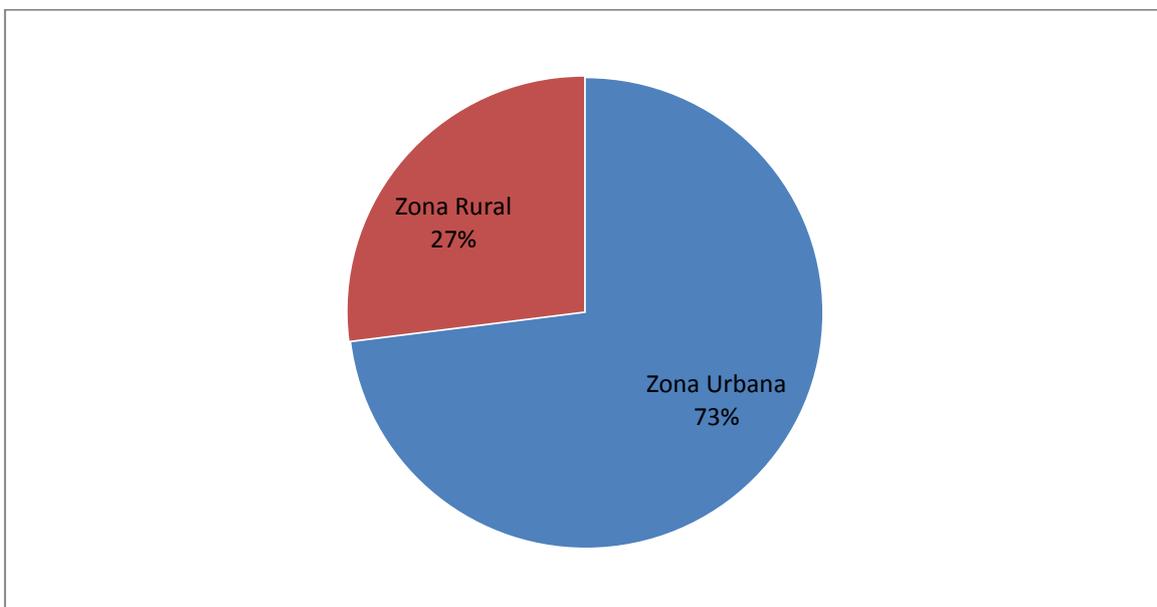
Gráfico 4 – Gênero dos Estudantes

Fonte: Autora, 2018:

De acordo com os dados coletados, observa-se outro aspecto heterogêneo, já que metade da turma é formada por meninos e metade por meninas, característica interessante, já que não se tem maioria em nenhum dos casos.

Outra informação considerada interessante é saber o local da residência, pois a partir deste dado, pode-se perceber se os estudantes estão próximos ou distantes da escola, o que pode pressupor que estes podem chegar cansados após o deslocamento, o que pode vir a comprometer a aprendizagem e a atenção em sala.

Gráfico 5–Residência dos estudantes



Fonte: Autora, 2018:

Observa-se, a partir da informação acima, que a maior parte da turma reside na zona urbana e tem mais facilidade de acesso a escola. Contudo, ainda há um grupo que reside na zona rural e dependem de transporte para chegar a unidade. Quando por algum motivo este não circula, estes alunos ficam impossibilitados de frequentar a escola e se atrasam no processo de aprendizagem.

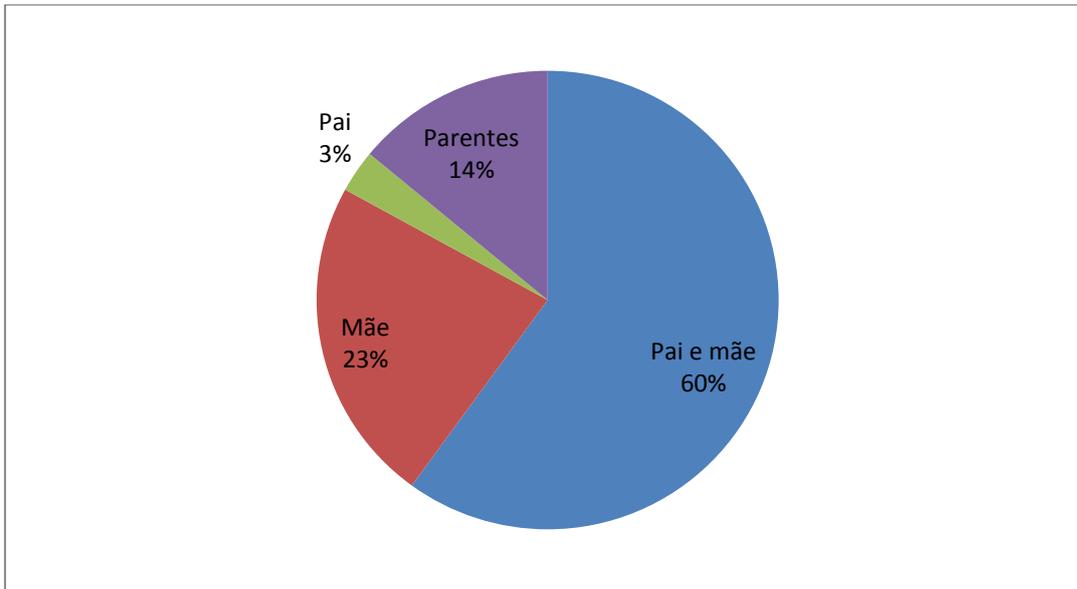
Diante dessas informações, que revelam se tratar de uma turma heterogênea, é preciso pensar nas atividades considerando os diferentes interesses e níveis destes educandos, para que todos sejam contemplados em suas necessidades de aprendizagem.

Outro aspecto a ser levado em consideração quanto a esta heterogeneidade diz respeito à diferença de idade, que indica a existência de distorção idade/série, o que pressupõe a necessidade de criar condições para que aqueles que estão em

idade avançada para a série que cursam tenham condições de avançar em seus estudos.

Com relação às relações familiares, identifiquei que há uma grande diversidade, já que se percebe a presença de famílias de diferentes tipos de formação.

Gráfico 6 - Pessoas com quem residem os alunos

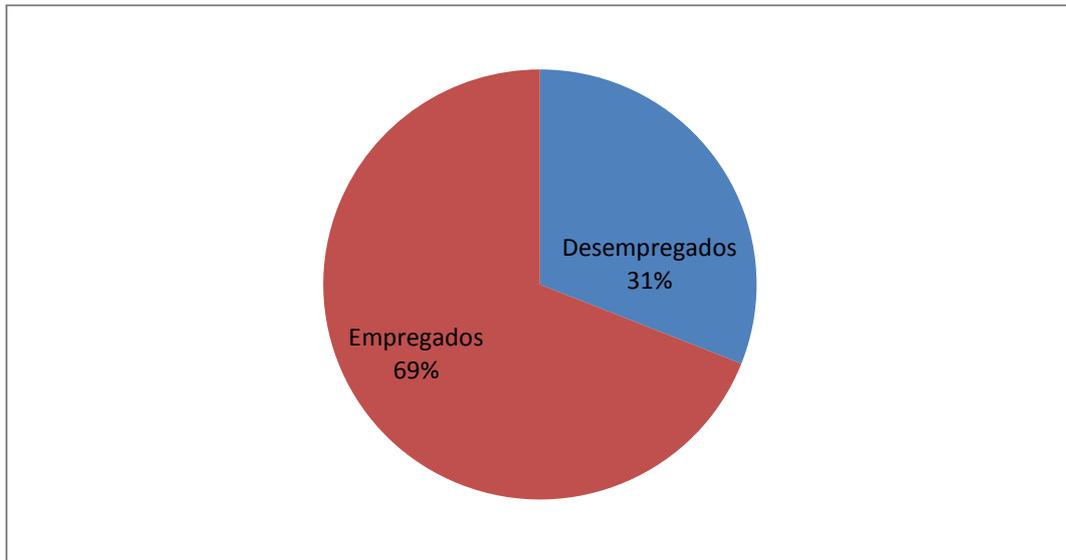


Fonte: Autora, 2018

Verifiquei que mais da metade dos educandos residia com o pai e mãe. Contudo, o fato de 40% deles residirem com pais separados ou parentes sugere que é preciso mais atenção com relação às posturas e aprendizados, já que a ausência de um dos genitores pode trazer certa insegurança a este discente.

Com relação às condições de trabalho da família busquei compreender como estavam as famílias com relação a este aspecto.

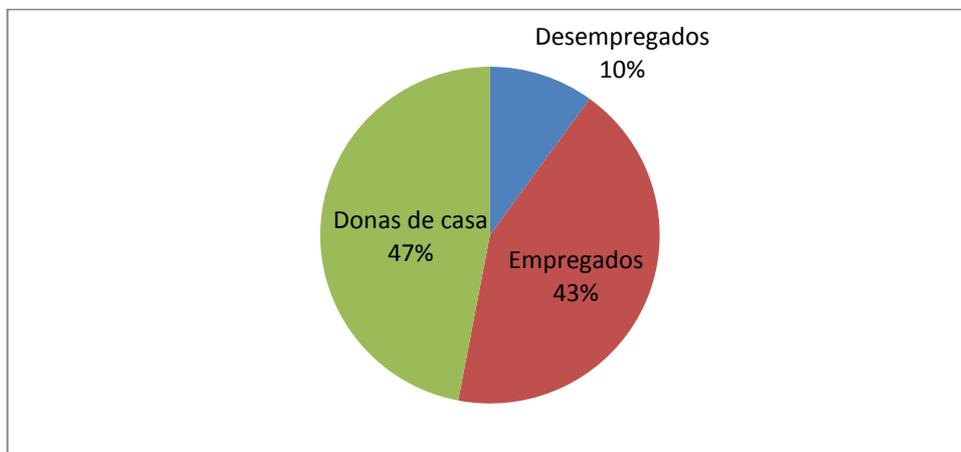
Gráfico 7 – Condições de trabalho dos pais



Fonte: Autora, 2018

Identificou-se que 69% dos pais estão empregados, exercendo atividades como pedreiro, lavrador, pintor, caminhoneiro, entre outros. Com relação às mães, buscou-se compreender como estavam as condições de trabalho e quantas trabalhavam fora.

Gráfico 8 – Condições de trabalho das mães



Fonte: Autora, 2018

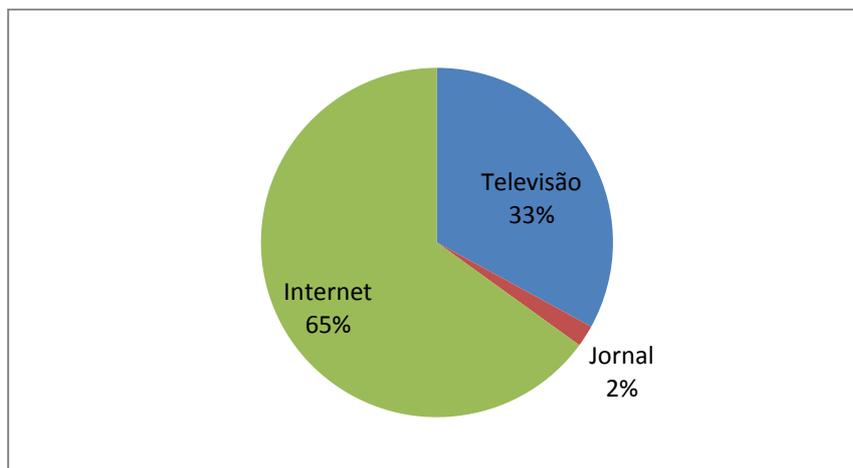
Pode-se observar que 90% das mães exercem algum tipo de ocupação. Chama atenção o fato de eles considerarem a função de dona de casa como atividade, o que sugere o reconhecimento do trabalho das genitoras nos afazeres domésticos. As que trabalham exercem atividades como doméstica, lavradora, merendeiras, entre outras.

Essas informações mostram que as famílias destes alunos vêm de uma classe trabalhadora, em funções de prestação de serviço, o que pode interferir no acompanhamento dos estudos dos filhos. Contudo, observou-se que, apesar disso, 24% destes educandos trabalham em turno oposto, em ocupações como lavrador ou ajudante de pintor, pedreiro ou soldador, o que demanda certo desgaste físico e compromete os estudos, já que alguns afirmam que não leem, por exemplo, porque chegam em casa cansados.

Embora a maioria dos alunos não tenha ocupações, o que pode ser constatado quando eles afirmam não trabalhar em turno oposto ao período de aulas, o que proporciona tempo livre para outras atividades, a exemplo do estudo e do lazer, o fato de alguns trabalharem pode comprometer o tempo que dedicam aos estudos.

Sobre as condições de moradia, segundo eles, têm a estrutura básica necessária, pois, além de possuírem em suas residências energia elétrica, água e saneamento básico, as casas possuem um aparato que lhes oferece certo conforto, a exemplo de geladeira, televisão e celular. Sobre os meios que utilizam para se informar, observa-se que utilizados de variados meios.

Gráfico 9 – Fontes de informação dos alunos



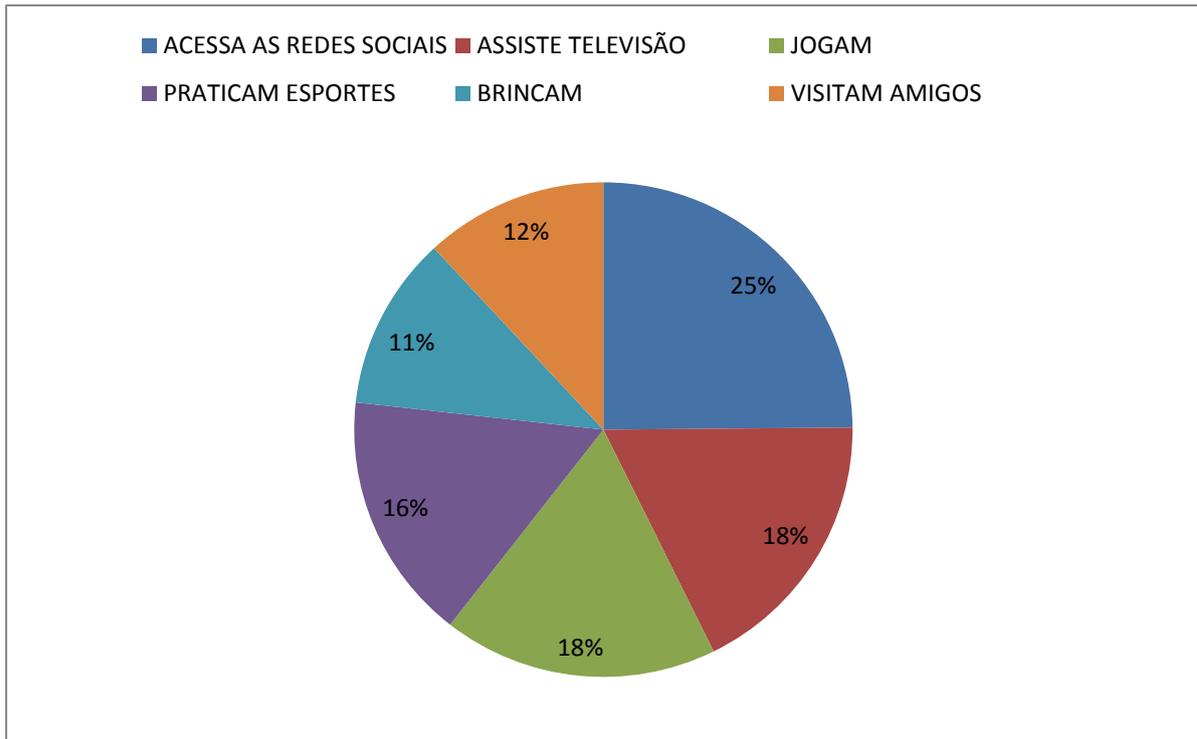
Fonte: Autora, 2018

65% informou que utiliza a internet como fonte de informação, acessada, na maioria das vezes, pelo celular. 70% dos alunos acessam a internet em casa, por meio dos smartphones e computadores e apenas dois estudantes afirmaram acessar a internet na escola. São alunos que têm acesso às novas tecnologias e que as utilizam constantemente, o que pode ser confirmado, quando se observa os

dados quanto ao que é feito nas horas livres, quando estão sem outras atividades a fazer.

Observa-se, conforme gráfico abaixo, que todos fazem várias coisas, mas a grande maioria afirma acessar a internet, de forma mais específica as redes sociais, a exemplo do facebook, instragram, entre outros.

Gráfico 10 - Atividades realizadas nas horas livres



Fonte: Autora, 2018

Ao analisar o gráfico acima, compreende-se que a variação de atividades se dá pela variação de faixa etária dos estudantes, já que a opção brincar foi citada, na maioria das vezes, por alunos com faixa etária até 15 anos. Apenas um aluno acima dessa idade afirmou brincar. Considera-se que a predominância do acesso a internet e a visita aos amigos sejam resultado da adolescência, fase em que a interação e identificação com outros jovens seja mais forte.

Outro aspecto a ser considerado, nestes dados, é a forte relação com a internet e o uso das redes sociais, o que pode trazer benefícios, a exemplo da ampliação de conhecimentos, como malefícios, a exemplo de interferência em outras atividades, como o tempo dedicado aos estudos.

A partir dessas informações, surgiu a necessidade de compreender o que eles entendem por horas vagas e se estas se referem a todo tempo fora da escola, já que essa questão pode trazer impactos com a forma como lidam com os estudos.

Observa-se que a maioria dos educandos utiliza o tempo livre em atividades de lazer, o que chama atenção, para o tempo dedicado ao estudo, que aparentemente é pouco, diante de outras atividades, já que nenhum deles mencionou que aproveita o tempo para estudar ou ler. Esta resposta reforça a necessidade de saber se eles entendem horas livres realmente como o tempo em que não tem outras ocupações ou como tempo em que estão fora da escola.

Diante das informações coletadas, que permitem conhecer o perfil da turma, é possível afirmar que se trata de um grupo de alunos bem heterogêneo, tanto quanto ao espaço em que vivem, quanto à sua idade, com traços de distorção idade/série e que apresenta traços socioeconômicos que podem interferir no seu aprendizado, como o fato de trabalhar em turno oposto ou a ausência da presença de um dos genitores. Vale mencionar que eles têm opções de lazer diversificadas, o que pode contribuir para o bom desenvolvimento destes educandos.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE O APRENDIZ E A LÍNGUA NA ESCOLA: DIFICULDADES E DESAFIOS

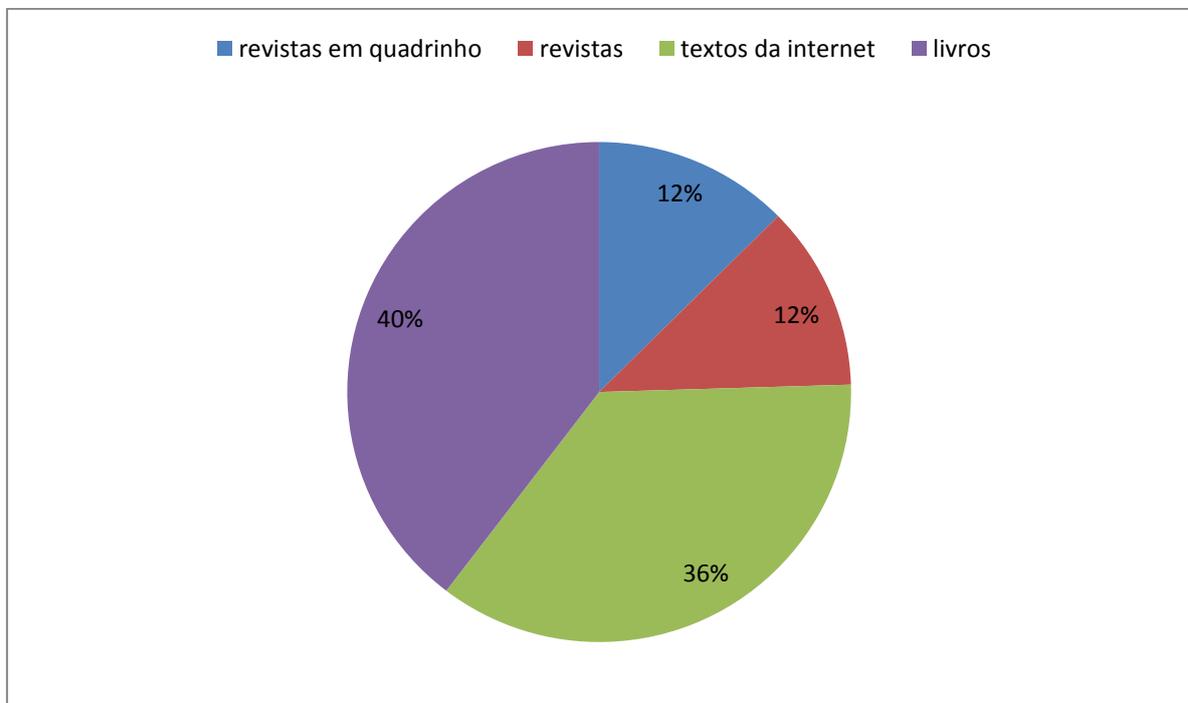
Em um segundo momento, foi aplicado o questionário psicopedagógico (Apêndice B), cujo objetivo geral era observar como estes educandos se relacionavam com as atividades escolares, quais as suas dificuldades de aprendizagem e, além disso, perceber como era o relacionamento destes com as atividades que envolvem língua portuguesa.

Com relação aos estudos, 83% dos alunos sempre estudaram na zona urbana. Há na classe um índice 17% de repetentes, informação que comparada aos dados obtidos no questionário socioeconômico reforça a ideia de casos distorção idade/série nesta turma. Vale salientar que este índice, embora seja baixo, preocupa, pois sugere que há alunos com possíveis dificuldades. O fato de este índice ser baixo pode não interferir diretamente nas atividades a serem realizadas, mas sugere que aqueles que se encontram nesta situação precisam de um olhar mais atento, já que nos anos anteriores, possivelmente, não alcançaram os

conhecimentos necessários que o levassem a aprovação e a conservação na série, e isso pode deixar o aluno desmotivado.

Quanto à prática da leitura, 67% afirmaram ter o hábito de ler em casa, porque, segundo eles, por meio da leitura eles aprendem mais, gostam, acham-na interessante e, além disso, a utilizam para distração. Para tanto, eles apontaram como principais leituras: livros diversos como a Bíblia e os livros didáticos, os textos de internet como os textos das redes sociais e revistas em quadrinho e revistas em geral.

Gráfico 11- Preferências de leitura dos estudantes



Fonte: Autora, 2018

Pode-se observar que a maioria destes estudantes afirma ler livros, o que sugere que o universo de leitura deles está relacionado, provavelmente, ao livro didático, o qual eles levam para casa e com o qual fazem a atividade, já que dentre as justificativas apresentadas para o hábito de ler, citaram a necessidade de responder as atividades de casa e obter conhecimento. Isso se confirma com a segunda preferência de leitura que são os textos de internet, em sua maioria, textos lidos nas redes sociais, que tanto oportunizam o acesso ao conhecimento quanto o lazer.

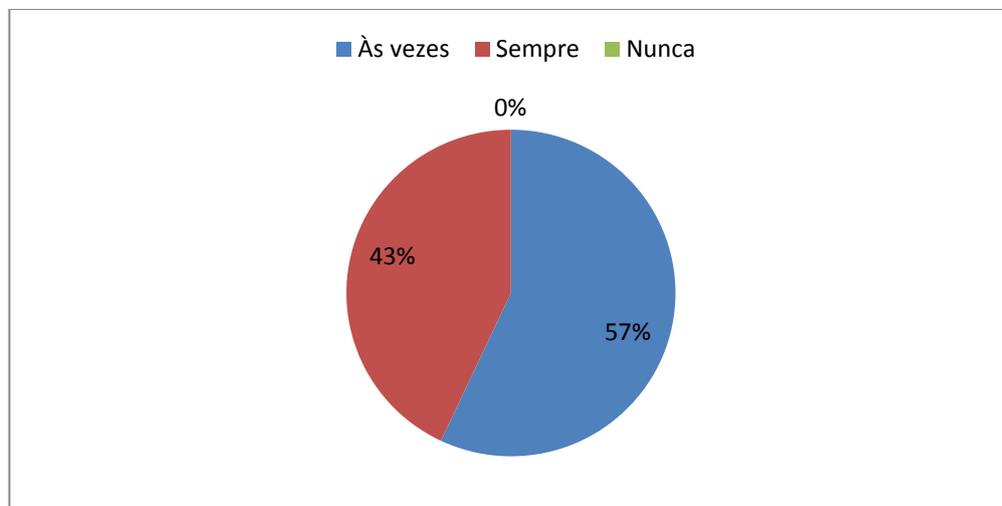
Ao considerar as informações que eles apresentam, podemos perceber que, comparando com os dados oferecidos pelo questionário socioeconômico, trata-se de

uma turma que realmente tem uma forte relação com a tecnologia e acessa frequentemente as redes sociais, haja vista que boa parte dos textos lidos é oriunda da internet². Analisa-se, neste aspecto, o fato de a internet ser a sua segunda maior fonte de informação e com a qual eles utilizam a maior parte do tempo, provavelmente para lazer e interação, por meio das redes sociais. É possível que a internet não seja a primeira fonte de leitura por nem sempre ser possível a eles o acesso a ela.

Diante destas informações, verifica-se que a maior parte dos alunos tem hábitos de leitura, o que pode contribuir nas atividades propostas, por esta ser uma competência a ser desenvolvida e explorada. Deve-se salientar que o ato de ler não é uma prática restrita à escola, mas cotidiana, envolvendo textos de diferentes gêneros, em diferentes situações. O aluno pode não ler os textos escolares, mas lê textos de outros gêneros fora da escola.

No contexto escolar, uma prática que tem relevância é a tarefa de casa. Por isso, tornou-se interessante saber como lidavam com as tarefas escolares que eram enviadas para casa e se havia disposição para respondê-las.

Gráfico 12- Realização das tarefas de casa:



Fonte: Autora, 2018

Estes educandos tem o costume de responder as tarefas de casa, apesar de não ser um hábito constante, já que a maioria fazer as atividades de casa às vezes, o que pode estar relacionado à falta do hábito de estudar no tempo livre ou no contra

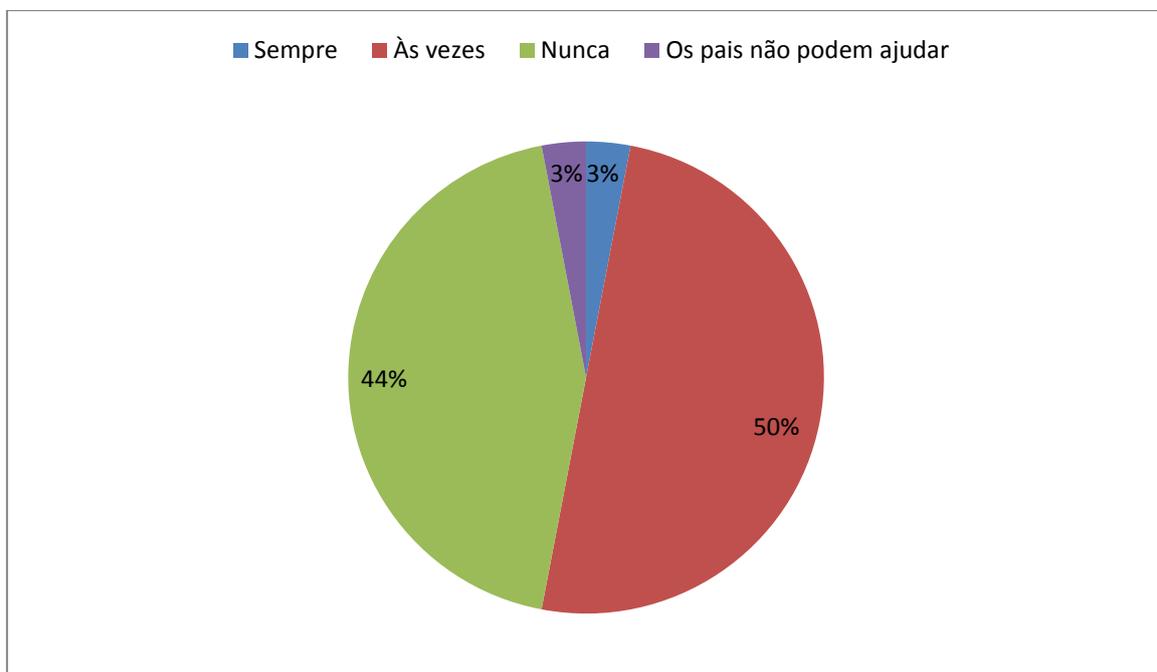
² O termo textos de internet se refere aos textos pertencentes às redes sociais (facebook, instagram, whatsapp) e encontrados em sites e blogs.

turno³, já que os mesmos afirmaram que utilizam este tempo com a prática de outras atividades. Outro aspecto relevante é que nenhum deles respondeu que nunca faz as tarefas.

O fato de a maioria não ter uma constância em responder as atividades de casa torna-se um pouco preocupante, quando se considera a importância desses exercícios para o aprendizado, conforme afirma Marzano (2008), quando lembra que tanto a lição de casa quanto a prática são técnicas de ensino que proporcionam aos alunos oportunidades de aprofundar seu entendimento e habilidades relativas ao conteúdo que lhes foi inicialmente apresentado. Desse modo, quando estas tarefas não são feitas, os alunos perdem oportunidade de reforçar os saberes trabalhados em sala.

Diante disso, é significativo inferir como se dá o acompanhamento e participação da família nos estudos domésticos e se eles solicitam esta contribuição ou fazem estas atividades de forma independente.

Gráfico 13- Solicitação de auxílio para responder às atividades escolares



Fonte: Autora, 2018

Percebe-se que a grande maioria dos educandos faz sua atividade de forma autônoma, sendo que alguns recorrem, às vezes, aos pais ou outras pessoas para

³ Esta informação será melhor analisada a partir da compreensão do que eles entendem sobre horas vagas ou livres.

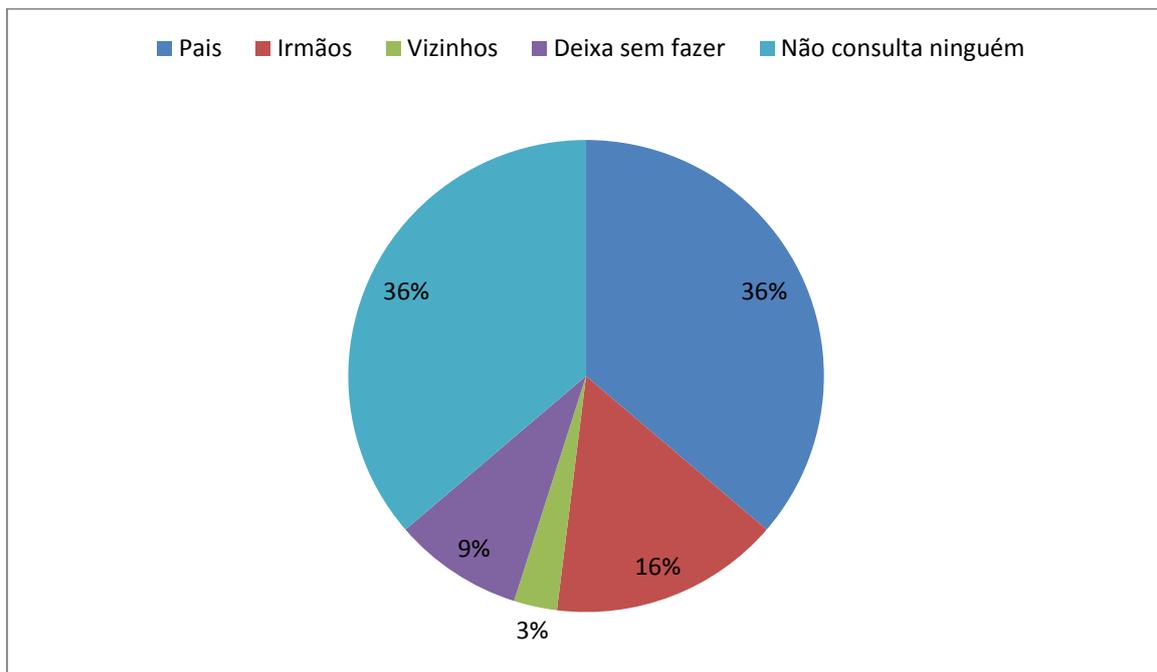
ajudá-los. Esta informação tem aspectos positivos, pois revela que eles externam seus aprendizados em sala dando conta das questões que lhes são apresentadas.

Todavia, também é relevante estar ciente de que muitos pais confundem as atitudes de ajudar nas tarefas com resolver para os alunos, o que interfere no desenvolvimento destes. Quanto mais elevada a série/ano, mais autonomia o educando deve ter em suas atividades, conforme Marzano (2008), que acrescenta o dado de que muitos estudos mostram efeitos mínimos e um pouco negativos quando os pais são solicitados a ajudar nas tarefas escolares.

Assim, a contribuição dos pais só é positiva quando não interfere na autonomia dos educandos, caso contrário impede-lhes de revisar e reforçar o aprendizado.

No desejo de compreender melhor este aspecto, perguntou-se a quem eles recorriam quando havia necessidade de auxílio nas tarefas escolares.

Gráfico 14- Quem auxilia nas tarefas escolares de casa



Fonte: Autora, 2018

Pode-se perceber que os alunos acham suporte na família para realização das atividades, sendo que os pais são, na maioria das vezes, aqueles que acompanham ou participam das atividades dos filhos. Entretanto, há um grupo considerável de alunos que não consulta ninguém para fazer as atividades.

Essas informações revelam que esses educandos têm o hábito de estudar sozinhos e, por isso, o reforço dos conteúdos trabalhados na escola deve ser sempre considerado, para que a aprendizagem aconteça. Esse dado pressupõe duas causas para isso, a citar: ou eles são autônomos em fazer as suas atividades ou eles não têm quem os auxilie. Ao relacionar estes dados à questão na qual se pergunta se eles solicitam auxílio para responder as atividades e um grande número disse afirma nunca pedir ajuda, subentende-se que, aparentemente, há autonomia quanto as atividades, o que pode ser um dado positivo.

Apesar disso, essa informação chama atenção quanto à necessidade de se observar se eles trazem ou não as atividades prontas e de fazer a correção na sala, observando os pontos que apresentam dúvidas, para que sejam retomados e reforçados durante o processo de aprendizagem.

Outro aspecto que deve ser considerado neste sentido é o de que a lição de casa é uma prática importante para o desenvolvimento dos educandos. Por isso, “os alunos e seus pais precisam entender os propósitos da lição de casa e as consequências de não fazer” (MARZANO, 2008, p. 60), pois esta é uma atividade prática, que proporciona a ativação na memória dos conteúdos trabalhados em sala, bem como oportuniza ao educando, reforçando os conhecimentos que ele já construiu, a preparação necessária para recepção dos novos conhecimentos com os quais ele vai se deparar.

Deve-se salientar ainda que:

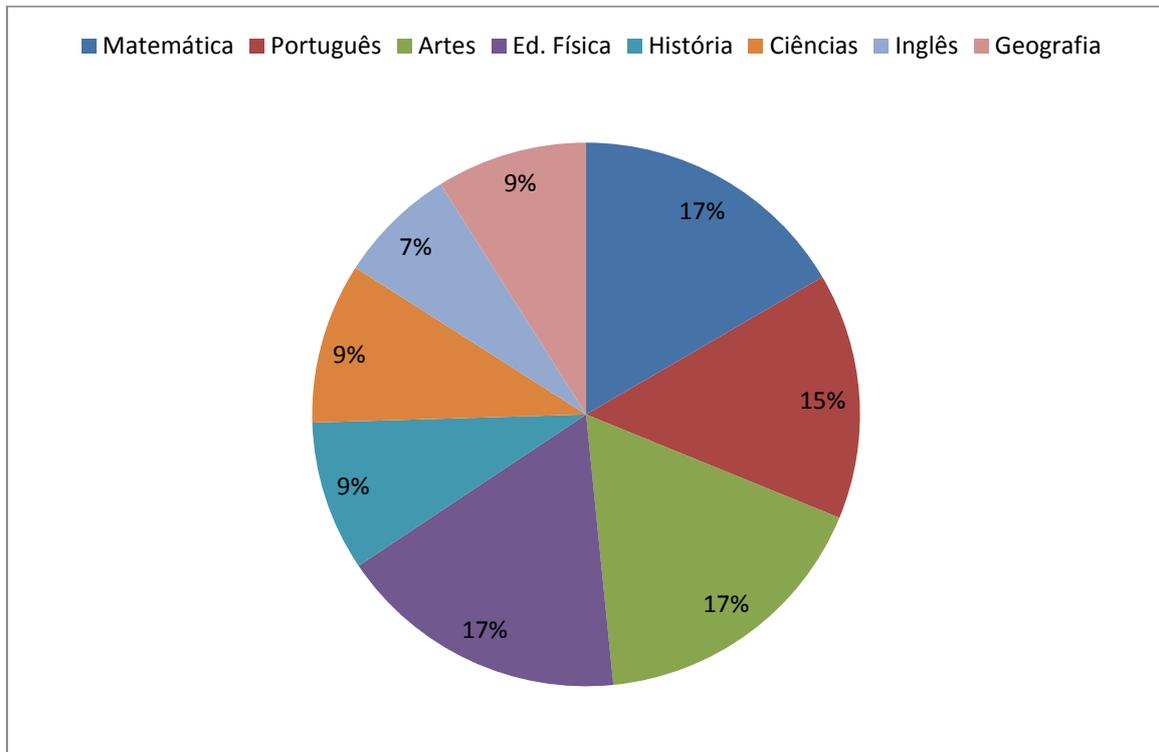
[...] os alunos devem adaptar as habilidades enquanto estão aprendendo. (...) Quando os alunos não têm um entendimento conceitual das habilidades, são propensos a usar os procedimentos de maneira superficial e ineficaz. (MARZANO, 2008, p.63).

Assim, com as atividades sejam elas de classe ou tarefas de casa, está se propiciando o desenvolvimento dos educandos. Quando não se faz isso ou ainda, quando se faz, mas não a trazem de volta à sala, por meio da correção, não está se permitindo que o educando coloque em prática o que aprendeu ou perceba, por meio das dificuldades, o que ainda precisa aprender e, deste modo, consiga desenvolver suas habilidades em vistas de sua progressão.

Perguntou-se, então, sobre a afinidade deles com as disciplinas com as quais se deparam na escola, pois quanto maior for a afinidade, maiores são as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, por meio das

respostas, foi possível saber se houve ou não afinidade por Língua Portuguesa ou por disciplinas afins, o que interfere diretamente no aprendizado da disciplina.

Gráfico 15 - Disciplinas que gostam:

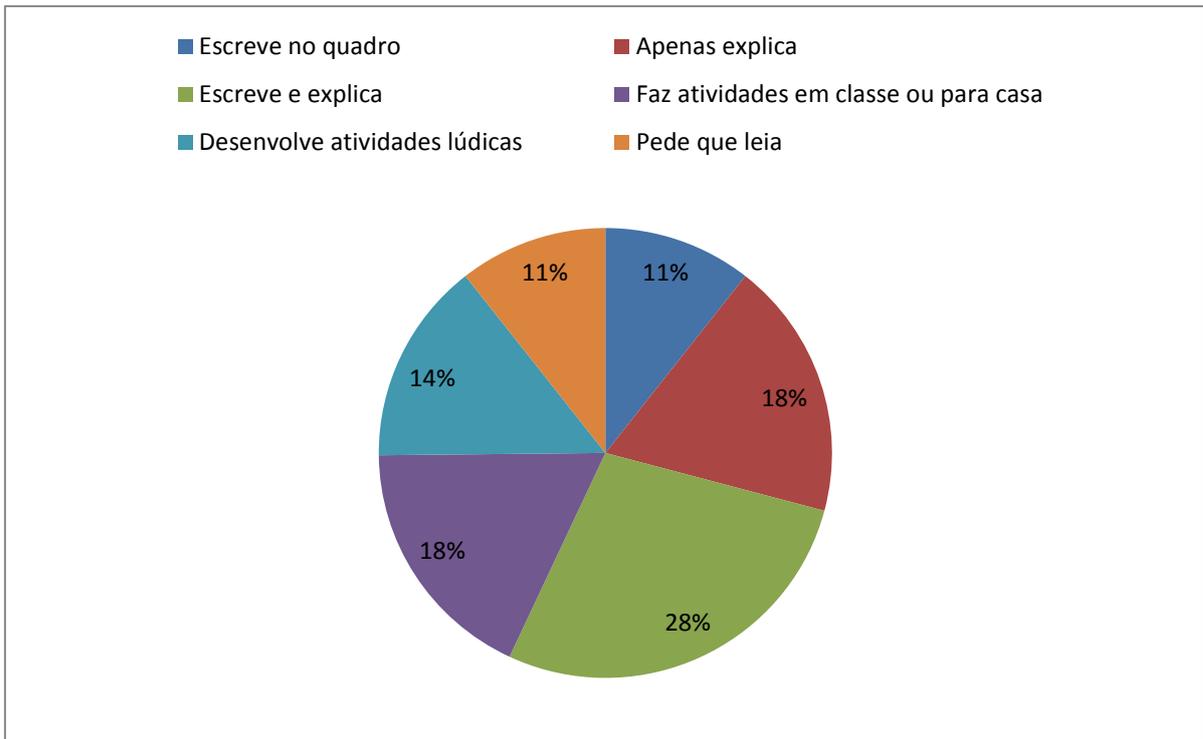


Fonte: Autora, 2018

Percebe-se que as disciplinas com as quais eles têm mais afinidade são Matemática, Educação Física, Artes e Português. O fato de alguns deles gostarem de português pode contribuir para o aprendizado. Quanto mais se gosta de uma determinada coisa, mais interesse se sente por ela. Assim, subentende-se que eles têm interesse em aprender língua portuguesa, por gostarem da disciplina.

Em seguida, perguntou-se sobre a forma como eles aprendem com mais facilidade, diante das diferentes metodologias que os professores podem utilizar em sala, pois esta informação contribui na forma de se pensar as atividades a serem desenvolvidas durante a aplicação do projeto.

Gráfico 16 - Estratégias de ensino mais eficazes



Fonte: Autora, 2018

De acordo com o que eles informaram, dentre as metodologias utilizadas pelos professores, a que mais surte efeito são as aulas explicativas, nas quais a escrita do conteúdo associada a explicação do professor contribui para a construção do conhecimento, bem como a aplicação das atividades. Esse dado nos leva a refletir se eles realmente aprendem mais quando o professor explica e escreve, além de aplicar atividades, por estas estratégias realmente serem eficazes ou por serem a que predomina nas vivências em sala. Deve-se salientar que, foi explicado, durante a aplicação do questionário, o que são atividades lúdicas, para que tivessem clareza ao responder a questão.

Além disso, eles também indicam como uma estratégia eficaz a aplicação de atividades. Esse dado se torna relevante, quando se consideram algumas informações dadas anteriormente e que se relacionam a este aspecto, pois eles afirmaram fazer as atividades de casa, com auxílio dos pais ou de forma autônoma. Percebe-se, com esse dado, que a busca da solução para as questões contribui para o aprendizado, pois de certa forma cria neles um reforço do conteúdo. O que reforça a importância das tarefas de casa.

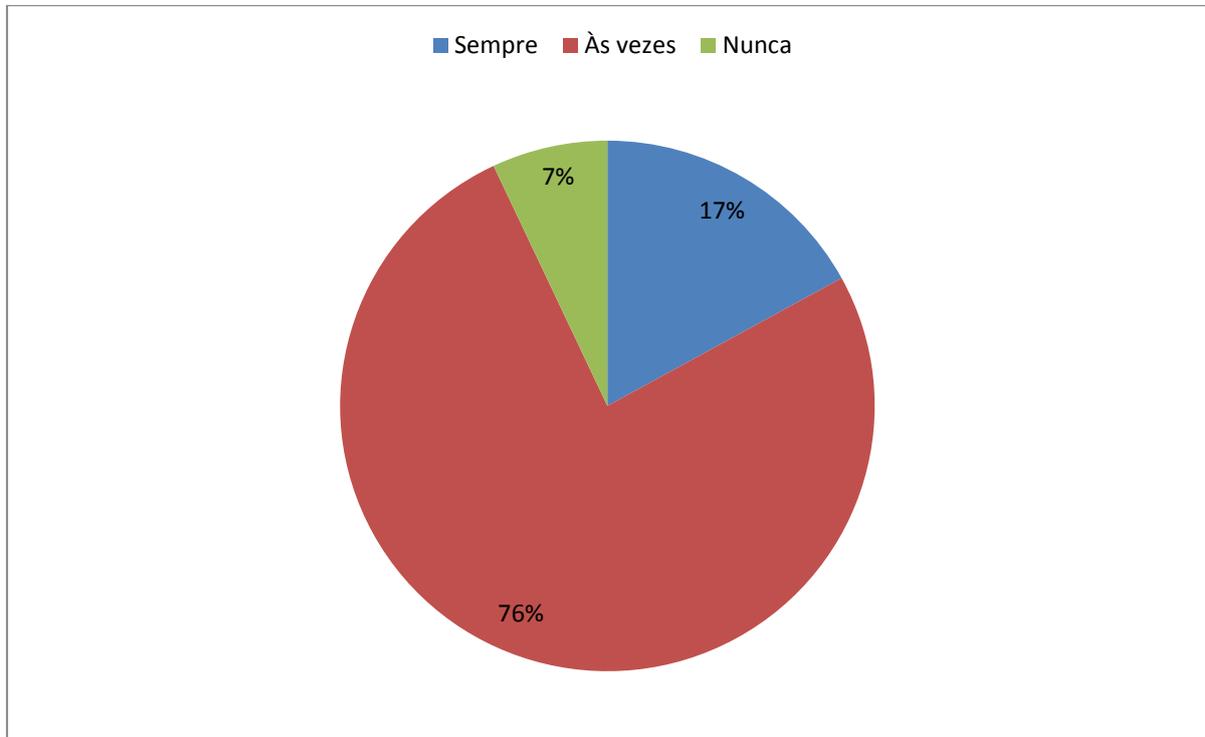
Outro aspecto relevante é o fato de que nesta fase, apresentam curiosidade e este desejo em conhecer e compreender as coisas, o que pode ser um caminho para despertar o interesse e consolidar o aprendizado. Diante dessa informação, relacionando-a com a frequência em responder as tarefas de casa, surge o questionamento de que se há este interesse em participar, porque o mesmo interesse não se repete nas tarefas escolares enviadas para casa? Será que os professores sempre solicitam as atividades para casa e qual o objetivo destas tarefas? Além disso, até que ponto estas atividades são determinantes ou importantes para o aprendizado? Estas observações deixam muitos questionamentos sobre se há ou não hábito de estudar em casa.

Segundo Coll (1998) uma das formas mais habituais de organizar uma atividade dirigida à aquisição de novos conceitos é a apresentação expositiva, seja através de um texto escrito ou de uma explicação. Mas chama atenção ao fato de que para aumentar as possibilidades de sucesso, nestas atividades de exposição, é preciso que o professor esteja certo de que há uma relação entre o conhecimento que o aluno já possui e o novo a ser adquirido, por meio da organização e estrutura da própria exposição.

Se o aluno consegue aprender através de aulas expositivas, seja pela explicação ou pela apresentação de textos, esta deve ser uma das práticas que deve explorar os saberes e preparar os educandos para os novos conhecimentos. Contudo, para que este efeito seja alcançado, é preciso que haja um planejamento do que será implementado, caso contrário acaba-se mantendo uma prática metalinguística.

Coll (1998) considera ainda que além de encontrar o significado do que faz, o aluno deve também buscar sentido no que aprende, esforçando-se para compreender. Este sentido só será percebido, com atividades que estejam relacionadas ao mundo que cerca este educando. Por isso, o cuidado em preparar as atividades de casa como uma forma de reforçar o que foi trabalhado em sala torna-se muito relevante. Mas se estas atividades forem feitas de forma aleatória, desconectadas do universo da criança, essas atividades esvaziam-se de sentido e tornam-se desinteressantes, o que faz com que os alunos percam o interesse em realizá-las.

Perguntou-se, então, se quando tinham dúvidas, as tiravam em sala ou não, como eles se comportavam diante delas.

Gráfico 17 - Frequência com a qual tira dúvidas em sala

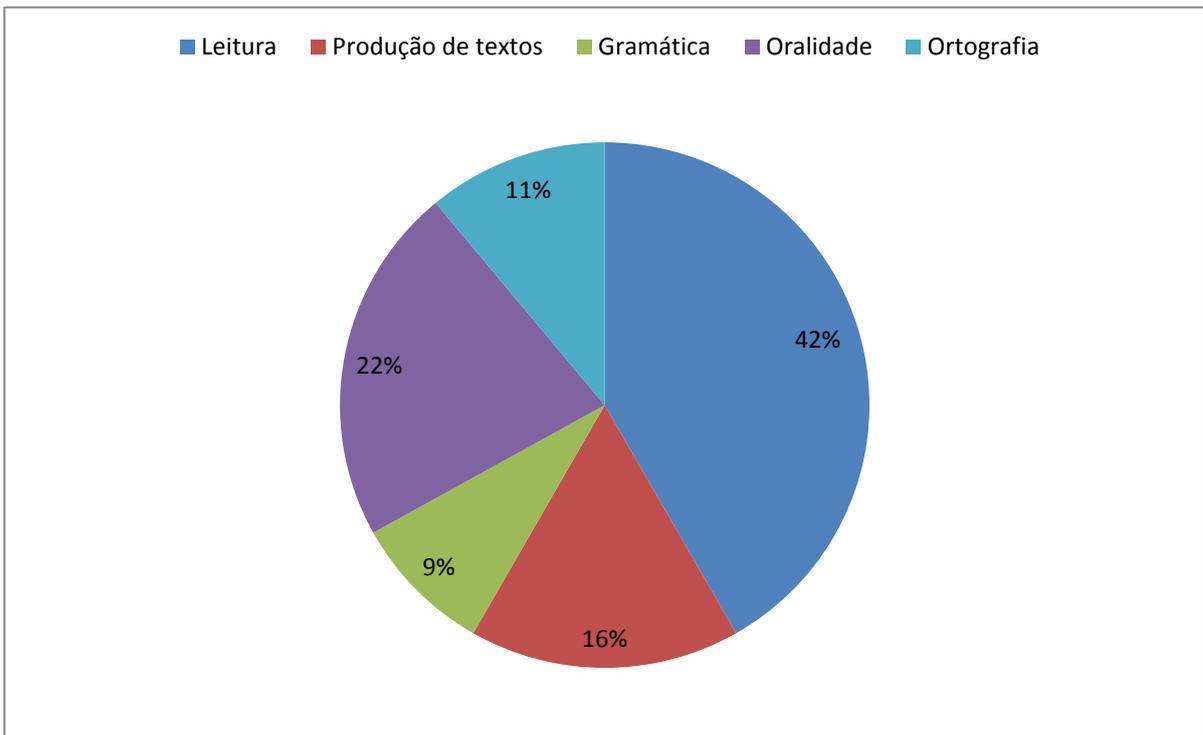
Fonte: Autora, 2018

Observa-se que a maioria dos alunos costuma tirar dúvidas durante as aulas, sendo que 76% dos educandos afirmaram tirar dúvidas às vezes, o que nos leva a refletir a motivação que faz com que tirem dúvidas eventualmente e pensar se realmente eles conseguem compreender o que é explicado na sala ou se sentem algum constrangimento diante dos colegas ou do professor. Outro dado informado foi que 17% sempre tira dúvidas, o que expressa vontade de aprender. Essa informação é relevante, por mostrar que há, por parte deles, interesse em participar das aulas, o que é um aspecto positivo. Caso contrário, não se incomodariam em perguntar.

Contudo, chama atenção o fato de um grupo formado por 7% dos alunos nunca tirar dúvidas, o que preocupa, pelo motivo de não saber as razões que fazem com que eles tenham essa postura, se são motivados pela timidez ou pelo desinteresse. Esse dado inquieta, pois quando a dúvida permanece, a aprendizagem fica comprometida, pois conhecimentos necessários para o desenvolvimento de outros saberes não podem ser compreendidos.

Foi perguntado, com relação à disciplina Língua Portuguesa e como eles se relacionavam com ela quanto a aprendizagem, já que percebeu-se que a turma gosta da disciplina.

Gráfico 18 - Atividades mais interessantes nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Autora, 2018

A maioria da turma afirma gostar das atividades de leitura e oralidade. Eles justificaram a preferência pela leitura por ser esta a habilidade com a qual eles aprendem e compreendem melhor, sendo que dos que afirmaram gostar de leitura, 93% utilizaram estas justificativas. Ou seja, gostam mais de leitura, por ser a atividade que eles pressupõem fazer e terem uma prática constante, além de ser a forma mais fácil, segundo eles, de aprender. Eles também apontaram a oralidade, considerando as discussões em sala como forma de se expressar.

Observa-se que alguns deles também afirmam gostar de produzir textos escritos. Contudo, dentre as atividades desenvolvidas em sala, a minoria apresenta afinidade com os aspectos gramaticais da língua, o que chama a atenção e indica a necessidade de uma intervenção neste sentido, no intuito de fazê-los perceber a importância dos conteúdos gramaticais, e de forma mais específica, dos elementos sintáticos da língua, na construção dos textos e na regularização dos usos do

português, respeitando as variações, mas também compreendendo a forma como a língua se estrutura e como os textos se constroem no sentido de prover a interação entre os indivíduos, tornando-se coerentes e significativos.

3.4 SABERES MORFOSSINTÁTICOS CONSTRUÍDOS NAS SÉRIES ANTERIORES

Num terceiro momento, consciente de que o conhecimento da língua perpassa por níveis e critérios, entende-se que, para compreender a sintaxe da língua, deve-se, a princípio, conhecer e identificar as classes de palavras (critério morfológico e semântico), para depois identificar a função destas palavras na estrutura oracional (critério sintático). Deste modo, a atividade diagnóstica perpassou questões que abordassem os conhecimentos morfológico e sintático, para que fosse possível se compreender quais saberes já haviam sido consolidados ou não, para, por conseguinte, elaborar a proposta de intervenção.

Para tanto, organizou-se uma atividade diagnóstica (Apêndice C), composta por dez questões nas quais se explorava os aspectos morfológicos, como classes de palavras (substantivo, adjetivo, pronome e verbo) e suas flexões e aspectos sintáticos (sujeito, predicado, complementos). Nestas questões eles tinham que reconhecer ou identificar determinada classe ou elemento sintático.

A elaboração deste instrumento foi feita a partir da necessidade de saber quais os conhecimentos que eles já haviam construído nas séries anteriores e que seriam importantes para continuidade dos estudos das séries seguintes. Essa avaliação diagnóstica fundamenta-se nos saberes gramaticais, por estes serem essenciais ao estudo da língua, pois permite compreender seu funcionamento.

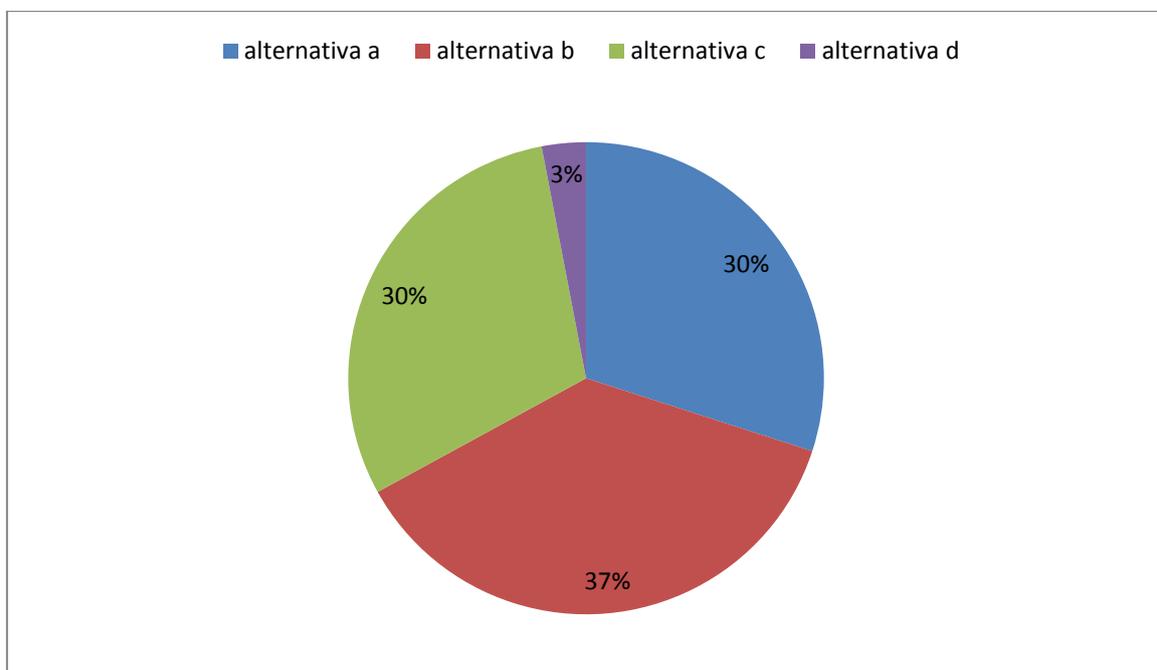
A aplicação das duas atividades diagnósticas foi realizada num período de quatro aulas, em dias diferentes. O primeiro passo foi a realização de uma conversa inicial, na qual explicou-se o objetivo da atividade. Após isso, foi entregue a primeira parte da atividade, composta de questões mistas sobre aspectos morfossintáticos, e foi solicitado a eles que a respondessem de forma autônoma.

A escolha dos itens abordados na avaliação diagnóstica foi feita considerando os conhecimentos morfossintáticos. Assim, a primeira questão tinha como objetivo saber se eles diferenciavam frase e oração. As questões dois e três exploravam o uso do pronome pessoal, nos aspectos morfológico e sintático. A

quarta questão buscava identificar os saberes sobre verbo e a quinta questão, ainda explorava a classificação dos verbos, quanto a sintaxe objetivava saber se eles conseguiam identificar se o verbo era transitivo, intransitivo ou de ligação. A questão seis e sete investigava os conhecimentos morfossintáticos relacionados à classificação morfológica das palavras, a flexão delas quanto a gênero e número e a concordância. As questões de oito a dez buscava explorar os conhecimentos sintáticos sobre sujeito, predicado e suas divisões.

A questão 01 propunha analisar se eles conseguiam diferenciar frase nominal de oração, o que dependeria do reconhecimento da presença do verbo. A alternativa correta (letra c) apresentava o verbo estar na terceira pessoa do singular do presente. As alternativas incorretas (distratores) não possuíam verbo e a alternativa b utilizava o pronome demonstrativo *esta*. Esperava-se que eles reconhecessem que o vocábulo *está* era verbo e se diferenciava de “esta” pronome, ou ainda que o erro se realizasse por estes confundirem as duas palavras, sabendo que as outras alternativas não possuíam verbo. Isso se confirmou, já que eles apresentaram as seguintes respostas, com relação à identificação da oração.

Gráfico 19- Respostas à questão 1 – Identificação de oração

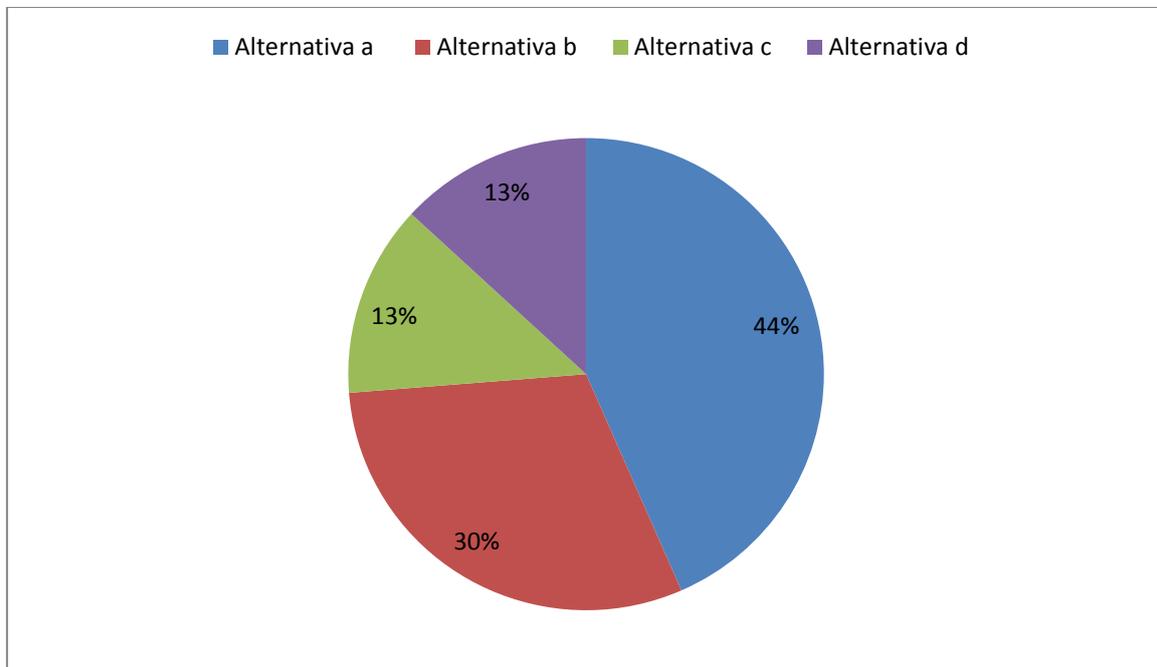


Fonte: Autora, 2018

Ao analisar esta questão, pode-se considerar dois elementos importantes: a primeira que eles apresentam dificuldade para reconhecer o verbo da oração, já que 70% dos estudantes erraram a questão. O segundo elemento é que eles têm dificuldade em diferenciar o pronome e o verbo, que exerce a função sintática de núcleo do predicado e que caracteriza a oração, pois 37% dos estudantes respondeu a letra b (Esta menina tão bonitinha) como a correta, ao invés da alternativa c (Hoje está um dia ensolarado). Logo, o erro consiste na dúvida de classificação destas duas palavras.

A questão 02 tinha como objetivo identificar a palavra nós como pronome pessoal do caso reto. Pode-se perceber que um grupo formado por 44% dos educandos conseguiu assinalar a resposta certa. Esse dado indica que quase a metade da sala reconhece os pronomes pessoais do caso reto. Outra informação importante é que 43% identifica a palavra como pronome, mas não consegue classificá-la corretamente e 13% dos educandos não reconhece a palavra como pronome pessoal, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 20- Resposta à questão 2 – Classificação dos pronomes

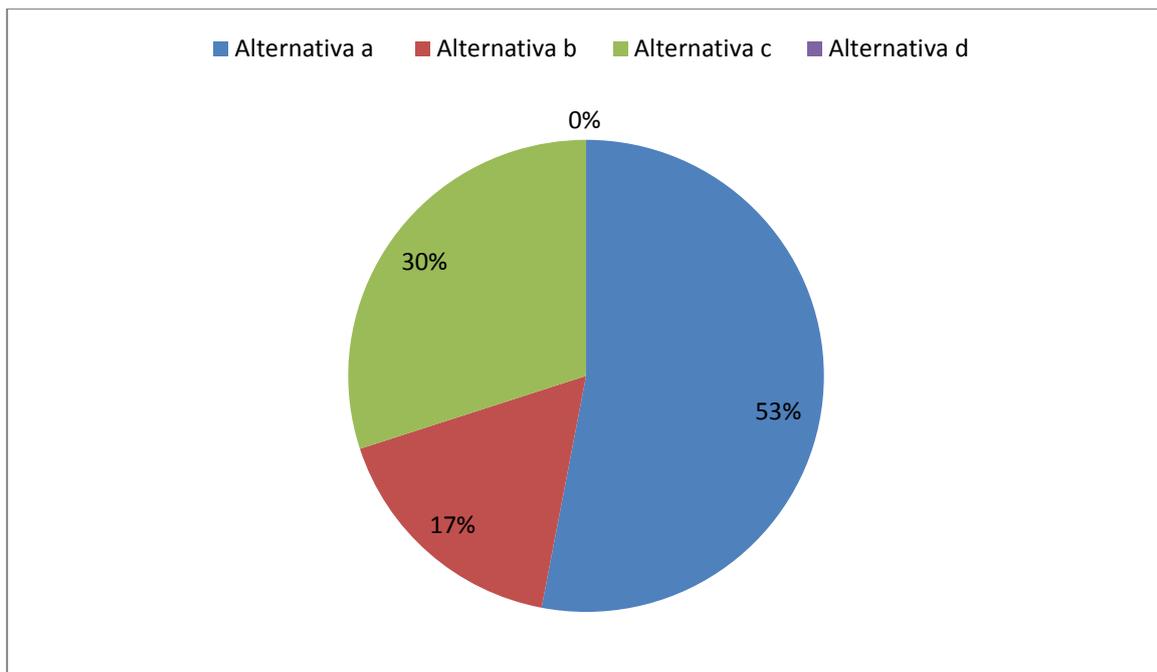


Fonte: Autora, 2018

Esses dados supramencionados informam que a maior parte da turma reconhece os pronomes, embora tenha dificuldades em classificá-los, conhecimento que pode contribuir para a compreensão da função sintática da palavra.

Ao analisar a questão 03, que discutia sobre a função sintática do pronome pessoal do caso reto *ele*, que exerce função de sujeito, pode-se perceber que um grupo formado por 53% escolheu a resposta certa (alternativa a). No entanto, pode-se perceber que a maioria dos que erraram (33% dos alunos), escolheram a alternativa na qual identificavam o pronome não como sujeito (alternativa c), mas como objeto direto. Este dado sugere que a maioria da turma reconhece quais as funções sintáticas da palavra *ele*, no entanto confundem o sujeito e o objeto direto, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 21- Resposta à questão 3– Função sintática dos pronomes



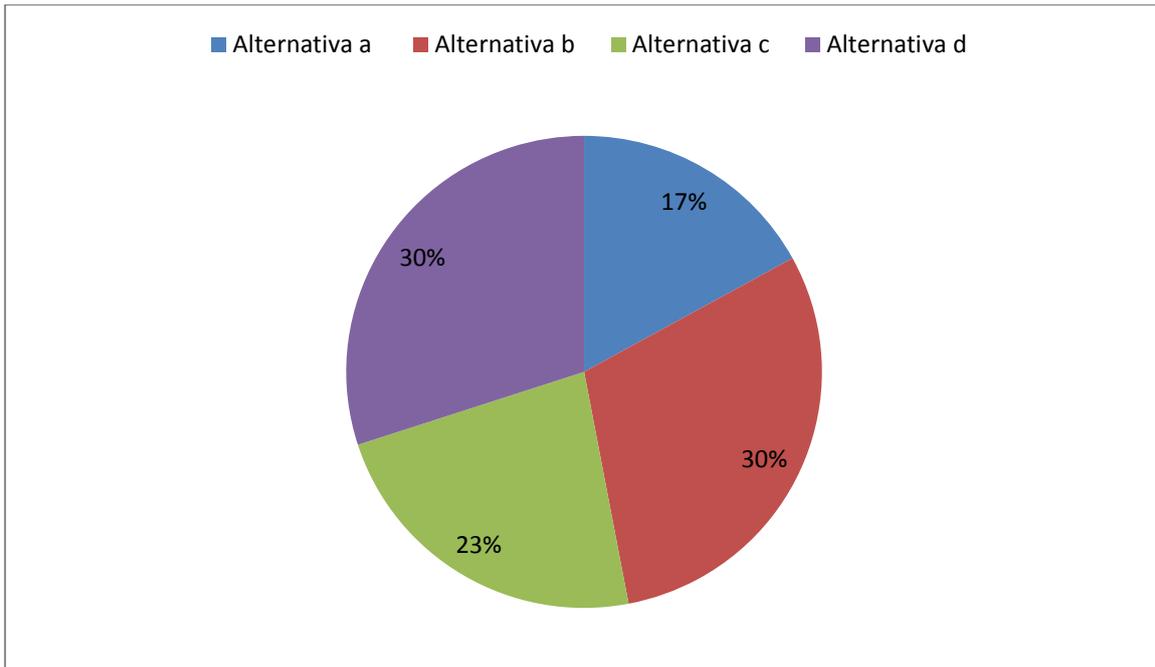
Fonte: Autora, 2018

Ainda com relação à questão 03, chama a atenção o fato de que nenhum aluno marcou a alternativa d, o que leva a pensar se não marcaram porque desconheciam o objeto indireto ou se realmente sabiam, que a palavra “*ele*” não era objeto indireto.

Na questão 04, pedia-se que eles identificassem a classe gramatical da palavra “*gostam*”, o que mostraria se eles reconhecem os verbos nas frases ou não.

Nesta questão, houve uma margem de acertos de 30%, o que demonstra que a maioria não consegue reconhecer o verbo, e confirma a ideia de que os erros da questão 01 consistiam na dúvida em classificar as palavras *esta/está* e reconhecê-las como classes diferentes, tanto quanto no reconhecimento de qual palavra é o verbo.

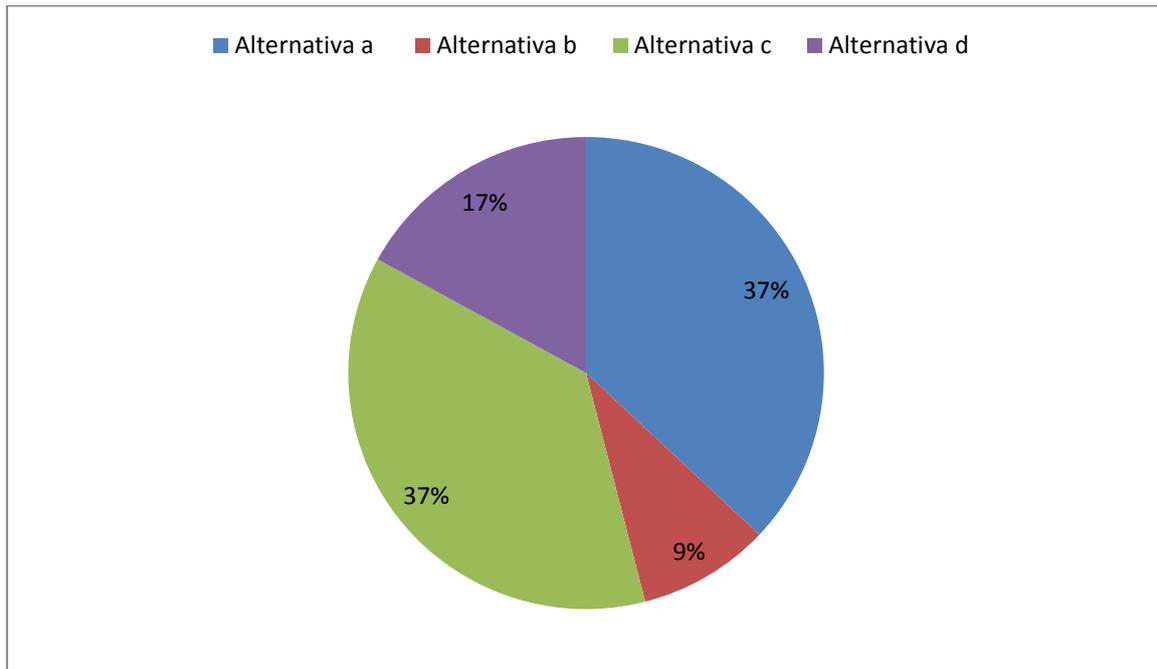
Gráfico 22- Resposta à questão 4– Identificação do verbo da frase



Fonte: Autora, 2018

Observa-se que a maioria dos que erraram que corresponde a 30% dos educandos, classificou a palavra *gostam* como adjetivo, e 23% classificou como pronome, o que demonstra o desconhecimento da classe gramatical da palavra.

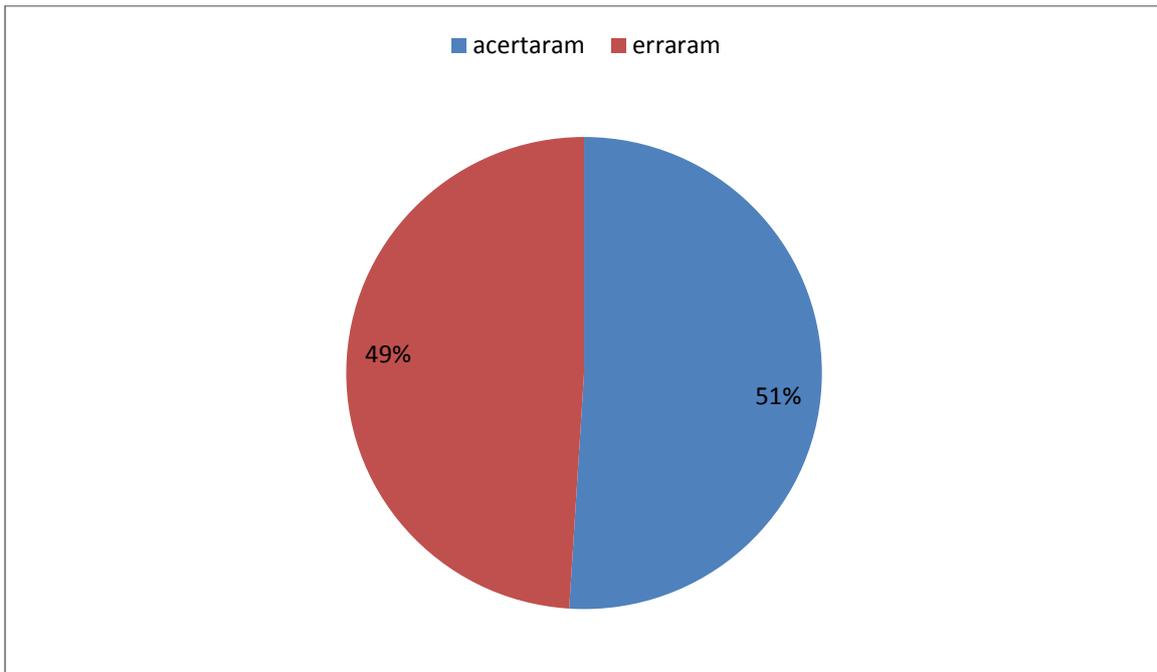
A questão 05 pedia-se que classificassem o verbo de acordo com a predicação, com a função sintática, no intuito de perceber se eles tinham este conhecimento construído, ou seja, se conseguiam identificar se o verbo era transitivo, intransitivo ou de ligação. Pode-se observar nas respostas que a maioria dos estudantes não consegue identificar os verbos, sendo que apenas 37% dos alunos acertaram a alternativa.

Gráfico 23-Resposta à questão 5– Classificação dos verbos quanto a predicação

Fonte: Autora, 2018

A dificuldade em reconhecer os verbos pode ser confirmada quando se observa que a alternativa que concentrou o maior número de respostas erradas, a letra c, que sugeria se tratar de um verbo de ligação, obteve o mesmo percentual de respostas que a alternativa correta. Este dado sugere a necessidade de um reforço com relação a esse conteúdo.

A questão 06 continuava a investigar o reconhecimento das classes gramaticais. Para tanto, apresentou-se uma pequena frase na qual havia algumas palavras destacadas. Em seguida, foi pedido que eles identificassem a classe gramatical dessas palavras, informando se eram substantivo, adjetivo, verbo ou pronome. A escolha dessas classes deu-se pelo fato delas exercerem função sintática (ainda pensando nos níveis morfológico, semântico e sintático). A maioria dos alunos conseguiu acertar (51%) e a quantidade de erros foi menor (49%). Contudo, a quantidade de erros foi praticamente igual a quantidade de acertos, o que pode ser entendido como dificuldades da turma em reconhecer a classe morfológica das palavras.

Gráfico 24- Resposta à questão 6– Classificação morfológica das palavras

Fonte: Autora, 2018

Seguida a análise geral, fez-se também uma análise por classe de palavra.

Tabela 1 - Resultado da questão 06: Classificação das palavras quanto a classe.

Palavra/classe	Substantivo	Adjetivo	Verbo	Pronome
Meninos	25	1	0	4
Ganharam	5	14	9	2
Coloridas	6	18	4	2
Receberam	5	7	14	4
Divertidos	5	14	10	1
Eles	12	5	4	9
Brinquedos	19	4	3	4
Novos	7	16	2	5

Fonte: Autora, 2018

Diante destes resultados, pode-se observar que um grupo dos alunos conseguiu identificar corretamente a classe gramatical das palavras, o que sugere que eles conseguiram construir este conhecimento, mas que ainda faz-se necessário um reforço já que eles demonstraram dificuldades em reconhecer os

verbos, pronomes e revelaram dúvidas na classificação dos vocábulos eles e ganharam. Provavelmente, eles não conseguiram estabelecer a relação das palavras com a função que exercem na frase, o que sugere o fato de que não reconhecem o conceito e logo não sabem utilizar (saberes conceituais e procedimentais).

Na questão 07, buscou-se perceber se eles conseguiam flexionar as palavras, considerando gênero, número e tempo verbal (no caso das letras que propunham um verbo). De modo geral, a grande maioria conseguiu realizar corretamente as flexões, especialmente no que se tratava de gênero e número. No entanto, nas alternativas que pediam que flexionassem o verbo quanto ao tempo, houve um alto índice de erro.

Tabela 2 - Resultado da questão 07: Concordância das palavras.

Flexão	Acertos	Erros
a.Flexão do verbo comprar na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.	20%	80%
b.Flexão de número do substantivo baleia	80%	20%
c.Flexão de gênero do substantivo rei	87%	13%
d.Flexão do verbo viajar na terceira pessoa do plural do futuro do presente do indicativo	13%	87%
e. Flexão de gênero e número do pronome aquele	56%	44%

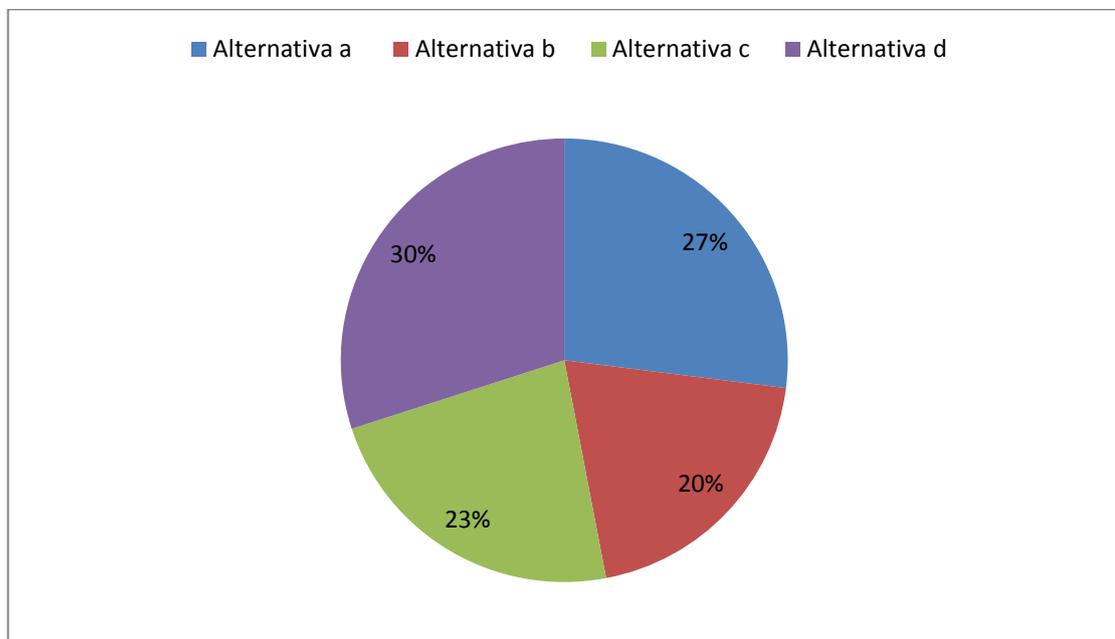
Fonte: Autora, 2018

Os dados acima revelam a dificuldade dos educandos par flexionar os verbos, pois foram estas as situações que mais apresentaram erro. Na questão que pedia que flexionassem o verbo comprar no tempo presente, 80% dos alunos não conseguiu flexionar no tempo certo, ora utilizando passado, ora utilizando futuro. Com relação ao verbo viajar, no tempo futuro do indicativo, o erro (87% das respostas) foi gerado pela troca das desinências de passado e futuro: viajaram/viajarão. Este dado deixa em dúvida se a troca ocorreu por desconhecimento do tempo ou por uma questão ortográfica. Mas o fato é que estes dados sugerem a existência de uma dificuldade na flexão verbal.

Essas informações dialogam com as questões 04,05 e 06 no que diz respeito ao conhecimento dos verbos, seja na identificação destes nas frases, seja nos usos em nível morfológico ou sintático, ou ainda seja nas flexões modo temporais. Isso sugere a necessidade de reforço para que possam construir melhor o conhecimento acerca dos verbos.

A questão 08 buscava identificar se eles reconheciam alguns tipos de sujeito e os resultados revelaram que a maioria da turma não conseguiu identificar a resposta certa. A sentença trabalhada na questão foi “Vamos ficar estranhos também”. Trata-se de uma oração que está no plural, mas que possui sujeito oculto (nós). As alternativas consistiam sujeito oculto, oração sem sujeito, sujeito simples e sujeito composto. A maioria das alternativas incorretas marcadas foi a **letra d**, sujeito composto, o que sugere que o fato de a frase estar no plural faz com que eles reconheçam a existência de mais de um núcleo do sujeito, não realizando a concordância verbal (NÓS – VAMOS).

Gráfico 25-Resposta à questão 8– Classificação dos tipos de sujeito



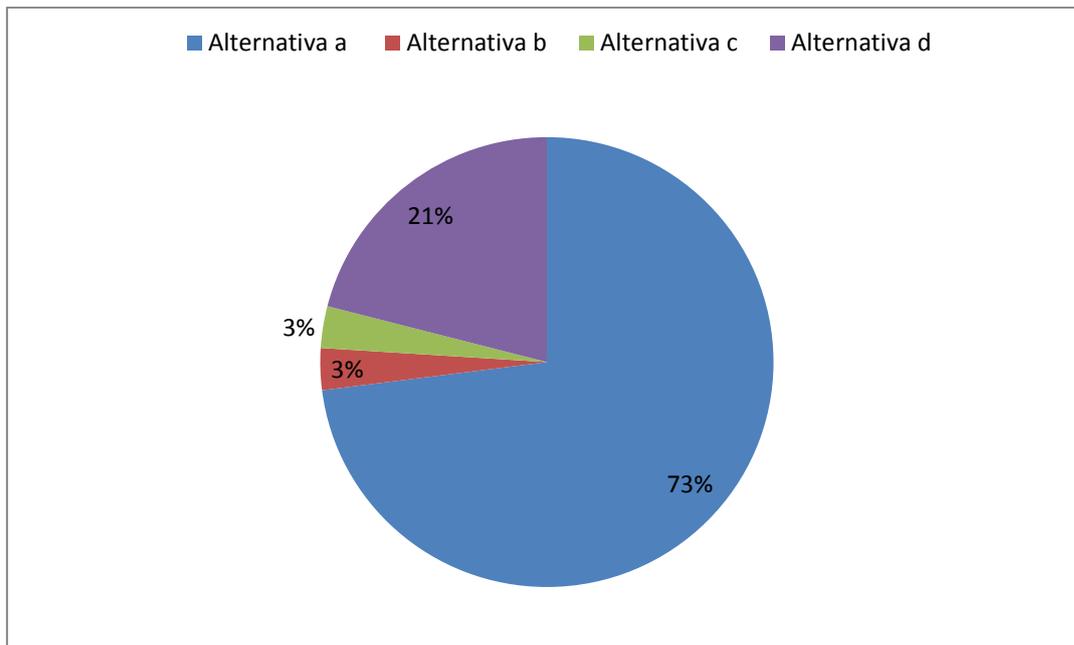
Fonte: Autora, 2018

Diante das informações relacionadas à questão 8, tivemos 27% de acertos, para 73% de respostas incorretas, o que demonstra o desconhecimento da

possibilidade de um sujeito oculto, observado apenas as relações de número (singular e plural)

A questão 09 pedia que identificassem o sujeito composto e houve 73% de acertos, o que reforça informações já identificadas em questões anteriores, com relação à flexão de número (singular, plural) e ao sujeito composto. Embora eles não identifiquem com clareza os tipos de sujeito, conseguem compreender a concordância de número, o que, possivelmente contribuiu para a grande quantidade de acertos, já que no enunciado a ser analisado na questão “Junior e Leiloca estão muito estranhos”, aparecem dois nomes, o que dá ideia de plural, alternativa apresentada na letra a.

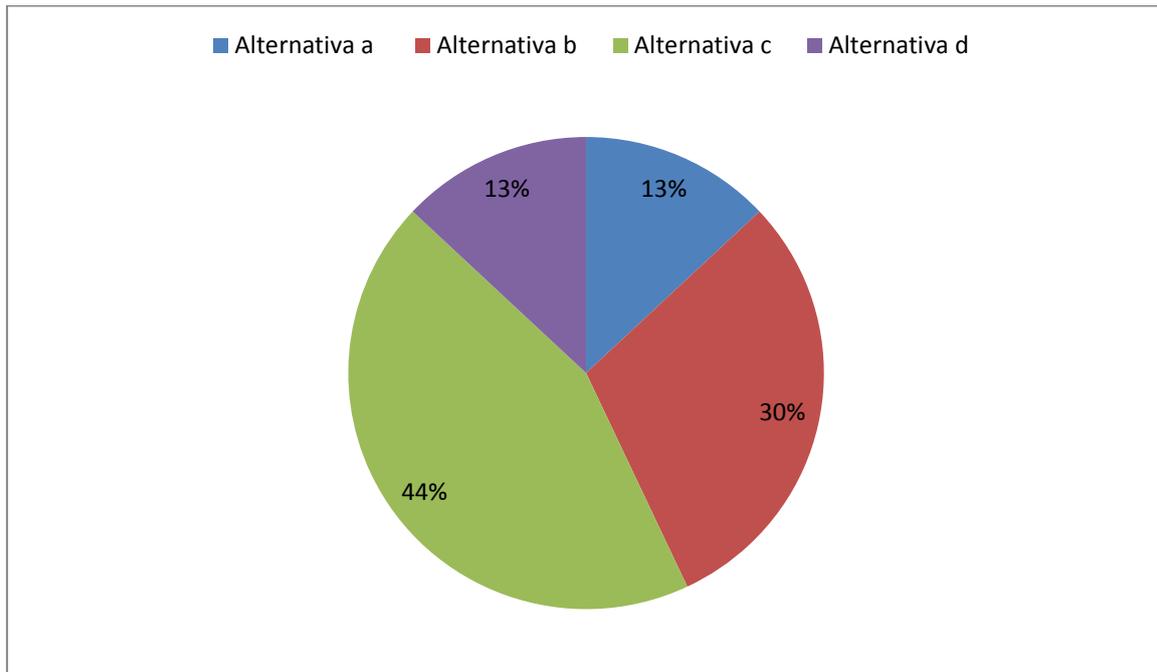
Gráfico 26-Resposta à questão 9– Identificação do sujeito composto



Fonte: Autora, 2018

Esta questão deixou como dúvida se para eles era composto o que estava no plural ou o que possuía mais de um núcleo, quando se faz a relação entre as respostas apresentadas nesta questão e na questão 08.

A questão 10 buscava perceber se eles conseguiam identificar o predicado da frase, questão que foi respondida corretamente por 44% dos alunos. Com esta questão, pode-se reafirmar a dificuldade em identificar o verbo das frases, conforme já foi observado em questões anteriores, já que mesmo com um percentual grande de acertos, a maioria não conseguiu responder corretamente a questão.

Gráfico 27-Resposta à questão 10– Identificação do predicado

Fonte: Autora, 2018

Ao verificar estas questões, pode-se perceber que eles ainda apresentam dificuldades em morfologia, o que sugere a necessidade de uma melhor consolidação desses conhecimentos e também demonstram dificuldades com relação à sintaxe. Compreende-se a necessidade de um reforço com relação a flexão dos verbos e ao uso dos pronomes pessoais, que sintaticamente, podem exercer a mesma função dos nomes. Esta percepção sugere que é preciso que sejam retomados conteúdos e associados a novas informações, partindo do que eles já conhecem, para ser possível tornar estes assuntos significativos em experiências futuras.

De modo geral, a avaliação diagnóstica apresentou o seguinte resultado:

Tabela 3 - Resultado da atividade diagnóstica

Questão/conteúdo	Acertos	Erros
1. Orações: Reconhecer as orações, diferenciando-as das frases nominais.	30%	70%
2. Pronomes pessoais: Identificar os pronomes pessoais do caso reto	44%	56%
3. Pronomes pessoais: Reconhecer o pronome	53%	47%

como núcleo do sujeito		
4. Verbo: identifica o verbo da frase	30%	70%
5. Tipos de verbo de acordo ao tipo de predicado: Consegue reconhecer alguns tipos de verbo.	37%	63%
6. Classes de palavras: Reconhece a classe da palavra no contexto de uso⁴	51%	49%
7. Flexão das palavras: Consegue flexionar corretamente as palavras⁵	60%	40%
8. Tipos de sujeito: Consegue identificar os tipos de sujeito	27%	73%
9. Sujeito composto: Identifica quando o sujeito é composto	73%	27%
10. Predicado: É capaz de reconhecer o predicado da frase	44%	56%

Fonte: Autora, 2018

A análise destes questionários trouxe elementos interessantes para a construção desta proposta, pois como se buscava perceber quais os saberes construídos, foi possível observar as possíveis dificuldades que estes educandos apresentam. Foi possível detectar limitações nos conhecimentos morfossintáticos, o que pressupõe a necessidade de uma intervenção para a superação destas dificuldades. Contudo, foi possível perceber também as habilidades que os educandos possuíam, o que serviu de subsídio para o planejamento.

No segundo dia, foi feita uma pequena produção textual. A princípio explicou-se a atividade, para depois aplicá-la. Nesta foi solicitado que produzissem um pequeno texto escrito, no qual falassem sobre quais eram os seus sonhos. Esta atividade permitiria observar como eles utilizam estes elementos na produção escrita e quais as dificuldades por ele apresentadas, além de permitir que se percebesse, a partir da produção escrita deles, as suas possíveis áreas de interesse, o que poderia ser usado na seleção de textos que seriam levados para as atividades em classe nas aulas de português.

⁴ Nesta questão, estabeleceu-se uma estimativa, já que foram analisadas palavras de classes diferentes. Esta questão será discutida mais à frente.

⁵ Idem

Os sonhos revelados demonstram os desejos que esses educandos trazem, a exemplo de melhoria das condições de vida, viagens e profissões que desejam assumir no futuro, a exemplo de jogador de futebol, médico, entre outras.

Com relação à estrutura dos textos, os problemas mais comuns observados estão relacionados à estrutura sintática e à concordância, pontuação e uso de elementos coesivos (conjunções), conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 4–Análise da produção textual

Informante /questão	Problemas de concordância	Problemas de pontuação	Uso adequado de conectivos	Estrutura oracional
In 01		x	x	x
In 02	x	x		x
In 03	x	x	x	x
In 04	x	x	x	x
In 05	x	x	x	x
In 06		x		x
In 07		x		
In 08		x	X	x
In 09	x	x	x	
In 10				
In 11		x	x	
In 12				
In 13		x	x	x
In 14	x	x	x	
In 15	x	x	x	x
In 16	x	x	x	x
In 17		x	x	
In 18			x	x
In 19		x		x
In 20				
In 21	x			
In 22		x	x	x
In 23	x			
In 24	x	x	x	x

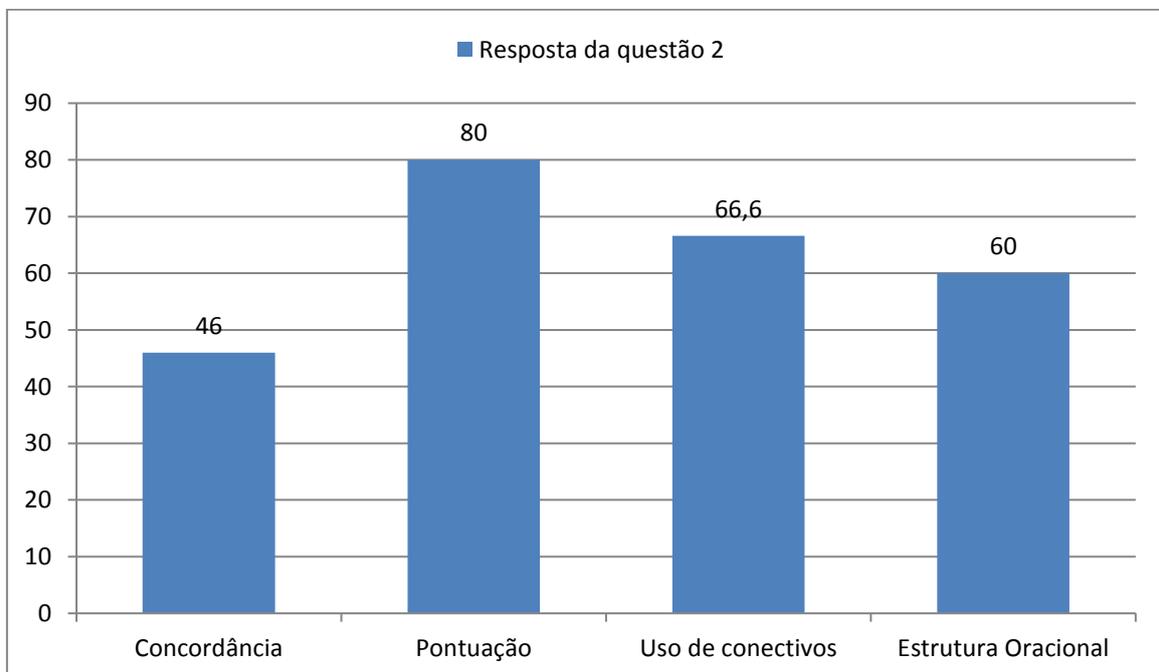
In 25	x	x	x	x
In 26	x	x	x	x
In 27	x	x	x	x
In 28		x		
In 29		x	x	x
In 30		x	x	

Fonte: Autora, 2018

Percebe-se nos textos que os alunos conseguem expressar ideias, mas sentem dificuldade em organizá-las, o que compromete a compreensão do texto. Problemas como falta de pontuação e organização das orações e, por conseguinte dos textos são os problemas que mais se repetem. Quando se considera que eles não conseguem identificar com clareza sujeito e predicado e articulá-los, compreende-se a dificuldade observada em organizar as ideias.

Estas informações podem ser melhor apresentadas pela análise de dados de forma percentual.

Gráfico 28-Problemas apresentados na primeira produção textual



Fonte: Autora, 2018

Alguns trechos extraídos dos textos ilustram o que foi supramencionado:

(I 01)Eu gostaria di ganhar um carro *Aprender pilotar motos.*

Este trecho apresenta problema de conexão, seja pelo uso de um conectivo ou de pontuação.

(I 02) meu sonhos é todas as peossoa fala no facebook e cumita 3.000 e o instagram 4.000 meu sonho é bom

Este trecho apresenta problemas de concordância, estrutura oracional, pontuação...

(I 05) *ficar de manho arrumar um trabalho ficar livre da escola por que e chato conhecer varios lugares.*

Este trecho revela a ausência de qualquer elemento de conexão entre os períodos, exceto a conjunção explicativa porque. Observa-se que isso compromete o texto por não deixar claro se é chato conhecer vários ou lugares ou se a escola é chata.

Este trecho apresenta problema de concordância:

(I 21) *Meu sonhos e ser jogardor de futebol e ter um carro de luxo.*

Este trecho apresenta problemas concordância nominal.

(I 25) O meo sonhos eu gostaria de conhece outras sidade diferentes e conhece muitas pessoas é ter muitos amigos meo sonho e estudar muito e ser muito feliz muitas coisas momentos feliz e meo pai e meo irmãos muitas feliz para senpre.

Este trecho apresenta problema de concordância, pontuação, ausência de conectivos e estrutura gramatical.

A presença destes desvios reafirma a necessidade de se fazer uma intervenção, no sentido de possibilitar um melhor conhecimento das estruturas gramaticais, especialmente dos elementos sintáticos a fim de conhecer o melhor funcionamento e estrutura da língua e assim melhorar a produção textual. Outro elemento que chamou atenção foi a grande dificuldade da turma com relação à ortografia, na qual são percebidos muitos problemas

A realização desta análise situacional foi importante, pois contribui, por meio dos diferentes instrumentos utilizados, para a identificação do perfil da turma nos aspectos socioeconômicos (questionário 1), psicopedagógico (questionário 2), bem como os conteúdos aprendidos por eles, durante o percurso escolar (análise situacional).

O questionário socioeconômico objetivava compreender a realidade externa dos alunos e, de forma específica, verificar a realidade e os recursos destes educandos, conhecer a situação em que vivem e saber se eles têm acesso à informação e de que modo, além de verificar o que fazem nas horas livres. Com este

questionário foi possível verificar que a turma é composta por estudantes de idades diversificadas, havendo distorção idade série, com a maioria de meninas. É uma classe que tem várias atividades de lazer.

O questionário psicopedagógico objetivava perceber as relações estabelecidas entre estes educandos e o processo de aprendizagem, investigando se têm hábito de leitura, de que tipo de leitura preferem e porque, como lidam com a tarefa de casa e como aprendem e quais atividades mais gostam na aula de português e porque. Com este questionário foi possível perceber que a maioria da turma gosta de ler, que apresenta certa autonomia com relação às tarefas de casa, embora nem sempre as leve prontas para escola. Gostam de participar da aula e gostam de português, especialmente as atividades de leitura, produção textual e oralidade. Foi possível inferir que eles aprendem quando o professor explica e escreve.

Na avaliação diagnóstica, buscava-se verificar como eles se relacionavam com os conteúdos gramaticais, buscando identificar quais os conteúdos, em relação à morfossintaxe, que eles tinham aprendido em seu processo de escolarização, em quais tinham dificuldades. Para tanto, desejou-se perceber se eles eram capazes de reconhecer as orações, verbos, classes gramaticais e suas flexões e saber se identificavam os termos da oração e suas classificações.

Luckesi (2011, p.280 apud Santos, 2016a, p.16) lembra que todo processo de intervenção deve ser iniciado pela avaliação diagnóstica, pois o desempenho dos estudantes, ao responderem os instrumentos ou ao agirem, permitem saber se eles aprenderam. Logo, os instrumentos utilizados na análise situacional, permitem a compreensão da realidade dos educandos.

A avaliação diagnóstica, nesta perspectiva, contribui para a percepção da aprendizagem e para o acompanhamento desse processo, pois oferece informações a respeito dos saberes prévios dos educandos e indica quais saberes precisam ser trabalhados.

Logo, Luckesi (2009, p.81) apresenta a relevância da avaliação diagnóstica por ela se constituir em um instrumento que permite saber em qual estágio o educando se encontra, informação primordial para a definição das ações que serão implementadas a fim de possibilitar o avanço do processo de aprendizagem. Deste modo, ao realizar essa avaliação diagnóstica, buscou-se compreender em que estágio de aprendizagem estes educandos se encontram, para, a partir destas

informações, ter condições de planejar uma intervenção que contribua com o aprendizado e a superação das dificuldades, partindo das reais necessidades identificadas.

Diante dos resultados oferecidos por estes instrumentos, foi possível detectar objetivos da intervenção, com relação a aprendizagem:

- Aspectos atitudinais: desenvolver o hábito da leitura, estimular a realização das tarefas de casa, perceber a importância da aprendizagem da língua em seus aspectos gramaticais, incentivar a participação nas aulas;
- Aspectos conceituais: Compreender as classes gramaticais, identificando o conceito e a função de cada classe nos usos da língua; Compreender e identificar a oração e seus termos, compreender a concordância, identificar os diferentes tipos de oração;
- Aspectos procedimentais: produzir textos coesos, utilizar corretamente as desinências verbais; utilizar corretamente os conectivos, pontuar corretamente os textos.

Após a conclusão dessa análise situacional, vale mencionar que a maior dificuldade para elaborar os instrumentos foi a construção das questões, de acordo com a compreensão de quais eram as informações realmente relevantes para a construção de um perfil destes estudantes. Elaborar estes instrumentos exigiu reflexão, especialmente na atividade diagnóstica, pois houve um amadurecimento do olhar, especialmente no que diz respeito às alternativas das questões, que era feita de forma aleatória, e após a orientação, que fomentou uma maior reflexão sobre as questões e alternativas, pensando também na qualidade dos distratores, considerando o que aquele erro queria dizer. Não elaborei mais alternativas aleatórias, mas todas com uma direção.

Durante a elaboração, uma das questões que mais era considerada pelo orientador e que buscava a reflexão era saber se o conteúdo a ser explorado já havia sido estudado pelos educandos e o que as alternativas erradas queriam dizer. Assim a maior dificuldade da metodologia para mim foi compreender que era necessário fazer uma reflexão acerca das questões, antes de elaborá-las. Pensar no que eu pretendia com elas. E isso fez com que eu amadurecesse muito.

Após a aplicação do questionário, estas questões ficaram ainda mais claras para mim, mudando a minha postura profissional. Entendi que todas as atividades

feitas em sala devem ser fruto de uma reflexão coordenada do que se objetiva e que todas as ações realizadas devem ter um sentido.

Deste modo, é possível afirmar que a elaboração, aplicação e análise destes instrumentos, mais do que o cumprimento de uma tarefa em vistas de uma intervenção, ajudou a amadurecer a minha capacidade reflexiva, bem como a minha prática docente.

4 TRABALHANDO A INTERFACE SINTAXE TEXTO EM SALA

Definir uma proposta de ensino é consequência de uma profunda reflexão sobre as necessidades de aprendizagem do educando, aquilo que a escola propõe e as competências que se deseja que o aluno desenvolva. Para tanto, repensar o planejamento é de suma importância, considerando que devem ser explorados os saberes que o aluno já possui, para que seja possível construir uma relação entre os saberes prévios e os saberes novos, tornando a aprendizagem significativa.

Por muitas vezes, o planejamento realizado prioriza a proposta do material didático, sem dar a devida atenção àquilo que o aluno apresenta como necessidades, e busca-se atender a um planejamento, num tempo previsto, sem se perceber se a aprendizagem dos novos saberes tem ou não se consolidado.

De acordo com Perrenoud (2013, p.36),

A questão dos conhecimentos pertinentes remete sempre a intenção de agir, ou seja, há situações nas quais um ou mais atores desejam compreender um sistema para estabilizá-lo, fazê-lo evoluir. (...) Portanto, para identificar os saberes necessários para vida, seria necessário fazer um inventário das situações em que os seres humanos precisam de conhecimento para agir racionalmente e, dessa forma, ter condições de explicitar tais conhecimentos, antes de se questionar quanto à necessidade de inseri-los, total ou parcialmente nos conteúdos escolares.

Entende-se que, antes de se planejar as atividades a ser implementadas nos planejamentos escolares, é necessário conhecer a realidade dos alunos, para que assim, se escolham os saberes que realmente respondam às suas necessidades e se organize um plano de ação ou uma proposta pedagógica significativa.

Coll, ao discutir como se promove uma aprendizagem que seja significativa, reforça as ideias de Perrenoud, quando afirma:

A ideia essencial para promover a aprendizagem significativa, seria, então, levar em consideração os conhecimentos factuais e conceituais que o aluno já possui - assim como as suas atitudes e procedimentos- e como vão interagir com a nova informação proporcionada pelos materiais de aprendizagem. (COLL, 1998, p. 32-33)

Diante desta perspectiva, ao se idealizar esta proposta de intervenção, alguns fatores foram considerados relevantes, a citar: o perfil dos educandos, o conteúdo da série que cursarão, os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores

(determinados a partir do diagnóstico aplicado), a necessidade de tornar os saberes significativos e, desta forma, possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, em vistas da formação de usuários da língua que sejam capazes de refletir os seus usos.

Para tanto, serão considerados os diferentes níveis da gramática (morfológico, sintático, semântico, textual, pragmático), bem como os conteúdos conceituais (saber o que é) e procedimentais (saber fazer), no intuito de promover uma prática mais globalizada, correlacionando os níveis linguísticos.

4.1 DESCRREVENDO A INTERVENÇÃO

A experiência em sala de aula é algo que vai permitindo que o docente amadureça e aprenda com suas próprias práticas. É deste modo que se torna possível pensar em ações que busquem sanar as dificuldades apresentadas pelos educandos no cotidiano escolar, em vistas de sua preparação para o futuro.

Voltando o olhar ao meu percurso enquanto educadora, é possível perceber como tenho amadurecido em minhas concepções de ensino, compreendendo que o planejamento das atividades pedagógicas deve estar voltado àquilo que os educandos precisam aprender e não ao seguimento obediente dos conteúdos selecionados pelo livro didático, sem explorar outras necessidades.

Com esta experiência foi possível compreender que o planejamento sempre deve estar preocupado com direitos de aprendizagem ou com os níveis da língua. De igual modo, relacionar-se ao desenvolvimento das competências e saberes no ensino de gramática. A percepção destas necessidades e a mudança das práticas em sala foi resultado das leituras e reflexões no decorrer da trajetória, na busca daquilo que realmente objetivava, que era o aluno aprender.

Com essas mudanças de concepções e perspectivas, frutos também dos estudos oriundos do PROFLETRAS, foi possível buscar um objeto que realmente fosse coerente à realidade da escola e da turma selecionada, para o qual pudesse se realizar uma intervenção que propiciasse não só um melhor desenvolvimento da turma, mas que também pudesse colaborar para reflexão da prática de outros profissionais.

Dentre muitas necessidades, foi possível perceber a existência de limites no que diz respeito à competência discursiva dos educandos, fruto do pouco

conhecimento e domínio das estruturas morfossintáticas. É relevante considerar que há muitas inquietações entre os docentes sobre como proceder ao ensino de gramática. Assim, pensar esta proposta de intervenção é trazer estas inquietações e limites e a eles dar respostas, a partir da busca de propostas de ensino que considerem os saberes e competências, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na construção de caminhos para uma didática do ensino de Língua Portuguesa.

A presente proposta foi pensada, então, a partir da reflexão dos dados apresentados pelo diagnóstico, que expressam as necessidades de aprendizagem apresentadas pela turma do oitavo ano C, do turno vespertino, com relação ao conhecimento e utilização da sintaxe na construção textual, pensando sobre as interfaces existentes entre estes dois eixos.

A BNCC torna-se um instrumento relevante a este trabalho por ser um documento que orienta as práticas de ensino na Educação Básica, o que faz dele uma referência para reflexão, cujos conteúdos orientam o delineamento desta proposta de intervenção pedagógica. Salienta-se que a BNCC (2017, p. 8) propõe as aprendizagens essenciais necessárias ao desenvolvimento das competências que asseguram aos estudantes os seus direitos de aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Assim, quando se pensa numa proposta de intervenção que possibilite a estes discentes o desenvolvimento de seus saberes, deseja-se que lhes seja propiciado o seu desenvolvimento integral pelo qual perpassa a competência discursiva. Para tanto, a BNCC retoma a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre a concepção a linguagem como elemento de interlocução que se realiza nas diferentes práticas sociais do cotidiano e apresenta uma proposta de ensino partindo da centralidade do texto.

Se o texto é o elemento a ser trabalhado quando se pensa na perspectiva discursiva, faz-se necessário também que se estudem, em sala, os elementos sintáticos que contribuem para sua construção. Contemplando aquilo que é proposto para ser trabalhado nos aspectos textuais e linguísticos no oitavo ano do Ensino Fundamental, percebe-se a correlação dos conteúdos que se tornam objeto desta proposta de intervenção e as orientações trazidas pela BNCC (2017).

Nesse sentido, este documento norteia as reflexões para a construção dessa proposta de intervenção pedagógica, quando discute a concepção de competências,

e saberes, cuja relevância permite aos alunos ultrapassar as paredes da escola e utilizá-los nas práticas sociais de seus educandos, pois a:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

É possível compreender que a escola é responsável em preparar os educandos para as práticas sociais e vivências de seu cotidiano e vida futura, apresentando-lhes conhecimentos que só ganham sentido para o educando quando estão relacionados à vida. Outrossim, no campo da linguagem, eles se tornam relevantes e despertam interesse quando correlatos às práticas sociais.

Para tanto, é preciso, ao se planejar as atividades, ir além do que propõem o livro didático e acrescentar, ao que este traz, elementos que contribuam para a construção de saberes que os discentes precisam conhecer para o desenvolvimento da sua competência discursiva. A BNCC considera que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Compreender a necessidade de desenvolver as competências dos alunos é ter a consciência de que se trata de um processo, no qual a aprendizagem destes e a consolidação dos saberes realizam-se à medida que as intervenções vão acontecendo. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, ao contemplar as reais necessidades de aprendizagem, deve relacionar estes conteúdos a fim de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, tornando-o autônomo, crítico e reflexivo. Para tanto, o desenvolvimento da competência discursiva, deve utilizar todos os conhecimentos necessários para que este sujeito seja capaz de empregá-los conscientemente nas práticas da vida.

Logo, a forma como as intervenções vão sendo implementadas, favorece o planejamento e organização de ações coerentes e significativas para o

desenvolvimento da competência discursiva, partindo da análise linguística e da produção textual, valorizando as interfaces existentes entre os aspectos sintáticos e o texto.

Para BNCC (2017), os aspectos gramaticais são apresentados no Eixo da Análise Linguística e Semiótica, estando relacionados aos processos de leitura e produção textual, na perspectiva de associá-las às práticas de uso. Entende-se que esses três eixos dialogam entre si, nas diferentes situações comunicativas, que exigem do indivíduo o conhecimento da língua para compreender, organizar e produzir textos que se adéquem aos contextos.

Essa concepção apresentada pela BNCC permite que se compreenda a interface existente entre os elementos gramaticais e o texto, uma vez que os aspectos de textualidade, como coesão, coerência e a própria progressão textual, dependem da boa organização gramatical, bem como do uso adequado dos conectores e elementos lexicais, para que aquele texto se torne significativo.

Segundo a BNCC (2017), esses conhecimentos linguísticos serão construídos no decorrer do Ensino Fundamental, desenvolvendo a competência reflexiva do estudante, que à medida que se vai conhecendo os conceitos e regras, torna-se capaz de diferenciar os diferentes usos das palavras quer seja nos níveis discursivos e pragmáticos, quer seja nos níveis semânticos e morfossintáticos.

Não obstante ao que a BNCC apresenta, deve-se salientar que ainda há muitas dúvidas sobre a necessidade de ensinar gramática e a melhor forma de fazê-lo. Diante disso, é preciso que se considere que o conhecimento dos aspectos linguísticos ou gramaticais contribui tanto na estruturação, quanto na compreensão e construção de sentido do texto, se utilizados de forma adequada, o que pressupõe o domínio desses aspectos.

É preciso ainda que seja observado o fato que os aspectos linguísticos ou gramaticais, a produção de texto e a própria leitura não são elementos dissociados, mas que perpassam um ao outro e a reflexão dessa relação ocorre à medida que o usuário da língua vai se conscientizando do conhecimento linguístico.

Desse modo, escolheu-se o nível sintático por este estar diretamente relacionado à estruturação e progressão textual, bem como por se observar o desenvolvimento dos educandos no decorrer das experiências e vivências em sala de aula, quando foram percebidos alguns problemas de ordem estrutural a exemplo de concordância nominal e verbal, pontuação, entre outros.

Estas necessidades puderam ser compreendidas com mais clareza após a aplicação do diagnóstico, realizado a fim de selecionar os objetos que deveriam ser pensados nesta proposta, com a certeza de que somente com o estudo e reflexão da estrutura linguística, tais dificuldades serão superadas, bem como pela prática de escrita.

Considerando o que Dolz e Scheneuwly (2004, p. 97) afirmam:

No plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais frequentemente nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas, falta de variedade na construção das frases; utilização da coordenação mais do que a subordinação; pontuação insuficiente. Essas inabilidades, frequentemente resultantes da interferência da sintaxe oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar os elementos.

Após a aplicação do diagnóstico, foram evidenciados problemas como concordância, pontuação, reconhecimento dos termos que compõem as orações, o uso de períodos com problema de elaboração, utilização inadequada de conectivos e relações morfossintáticas, que comprometem a produção textual.

Se os discentes apresentam essas dificuldades, é preciso realizar atividades interventivas, a fim de promover a superação destes problemas que prejudicam a produção escrita dos educandos. Não obstante isso, a relevância dos conhecimentos do nível morfológico, sintático, fonográfico, pragmático, semântico, discursivo e textual também deve ser considerada nesta perspectiva.

Considerando esses níveis supramencionados, é imprescindível que se explorem gêneros textuais como meio de aprimoramento da atividade discursiva, uma vez que os gêneros são produzidos para atender a determinadas finalidades ou propósitos, em um dado contexto no qual os usuários têm uma intenção e interagem com outros sujeitos, necessitando, por vezes, adequar suas produções às suas práticas sociais, a fim de torná-las significativas.

Segundo Santos (2016b, p.247), para promover a produção escrita, que se concretiza nos gêneros textuais, considerando os aspectos gramaticais da língua, faz-se necessária:

[...] uma abordagem complementar entre ensino de leitura/escrita e ensino de gramática, que garanta a especificidade dessas práticas de ensino, reservando-se momentos específicos para o tratamento das questões gramaticais que não estão relacionadas com gêneros textuais específicos,

mas que formam um conjunto de saberes que devem ser acionados em todas as práticas de leitura e escrita.

Parte-se, assim, da funcionalidade dos gêneros textuais para o desenvolvimento da prática discursiva destes educandos, escolhendo aqueles que atendam ao contexto do público-alvo, valorizando outros saberes necessários como os gramaticais e a competência leitora.

Para tanto, em cada unidade letiva, será eleito um gênero adequado às necessidades deste público, a fim de que os discentes possam apropriar-se da sua estrutura, produzi-los não apenas como atividade escolar, mas nas práticas cotidianas, quando for necessário.

Vale ressaltar que esta é uma atividade que leva tempo e exige atividades de escrita e reescrita, realizadas de forma paulatina, associada aos outros saberes desenvolvidos na unidade, sempre relacionando aspectos linguísticos e textuais.

Outro aspecto relevante e que deve ser considerado nesta proposta de intervenção diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os modos de aprender. A aprendizagem não acontece de forma automática, mas num processo no qual à medida que os educandos vão consolidando os saberes, vão também transformando as suas atitudes, vistas do seu amadurecimento. Segundo Perreault (2009, p.18), “a aprendizagem consiste em se apropriar dos saberes, dos ‘saberes fazer’, dos ‘saberes-ser’”. Percebe-se deste modo, o quanto a aprendizagem influencia na transformação do aprendiz, não apenas em suas atitudes, mas também em sua identidade.

Deste modo, o conhecimento vai sendo construindo de forma paulatina, mediada, e o aluno vai desenvolvendo competências e consolidando saberes, tornando-se autônomo e reflexivo. Assim, a presente proposta seguiu uma concepção interacionista, na qual foi promovida a interação entre o aluno, os saberes e os demais envolvidos no processo (professor e colegas). Interagir com o outro, compartilhar experiências, possibilita o desenvolvimento conjunto, que não acontece de forma mecânica ou por repetição, mas pela reflexão e pelo diálogo com os outros e com os saberes, de forma a tornar-se autônomo.

Perreault (2009, p. 18-19) considera, nesse sentido, que:

[...] a interação, fonte de aprendizagem, deixa de ser aquela que vincula o sujeito ao meio (inclusive o objeto de saber) e passa a ser aquela que

vincula o sujeito a outrem. Sua interação torna-se um dispositivo capaz de melhorar a aprendizagem de cada um dos lados.

O processo ensino-aprendizagem adotado nesta proposta fundamenta-se nessa concepção, compreendendo que a aprendizagem dos saberes e das atitudes acontece por meio da interação, por esta facilitar a aquisição do conhecimento, pois o aluno interage por todo o tempo e nesse processo assimila os saberes que vão construindo e consolidando o seu conhecimento.

Ao considerar os dados dos questionários e do diagnóstico, nos quais os educandos expressaram a forma como aprendem, é perceptível a necessidade de interação, quando eles afirmam aprender quando o professor explica, pois é no ato de explicar que acontece a interação. Observa-se ainda a necessidade de concretização desses saberes por meio da escrita, até mesmo para que visualizem estes conhecimentos.

A partir da definição da concepção de ensino-aprendizagem que subsidiou esta proposta de intervenção, refletiu-se sobre os objetivos a serem definidos. Um objetivo é entendido como aquilo que se quer alcançar enquanto uma competência, segundo a BNCC, seria uma mobilização de conhecimentos a um domínio de saberes que pode ser utilizado para se alcançar um determinado desempenho. Assim, o objetivo primordial desta proposta nasce da ideia do desenvolvimento de competências para que os alunos desempenhem-se cada vez melhor nas práticas cotidianas de comunicação e compreendam a estrutura da língua, de modo a perceber a interface existente entre a sintaxe e o texto.

Para tanto, os conteúdos já foram selecionados, consideram os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, com uma metodologia planejada a partir dos dados obtidos pelos questionários, elementos essenciais para a escolha das estratégias a serem aplicadas, bem como da avaliação da sua eficácia no processo de aprendizagem. Segundo Perrenoud (2013, p.36) a identificação dos saberes necessários é resultado do levantamento das reais necessidades de aprendizagem, o que se realiza por meio dos instrumentos investigativos.

Planejou-se que essa intervenção, ao considerar os saberes necessários e o desenvolvimento das competências discursivas dos educandos, pudesse favorecer o processo de ensino-aprendizagem, na formação de sujeitos reflexivos e conscientes sobre o uso da língua, na superação das dificuldades comunicativas e no crescimento enquanto estudante e enquanto cidadão.

4.2 OBJETIVOS PROPOSTOS

Os objetivos definidos nesta proposta estão expressos por meio das competências, atendendo as orientações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular. Segundo esse documento, as competências estão relacionadas tanto aos saberes como à capacidade de mobilizá-los e aplicá-los. Perrenoud corrobora a proposta da Base Nacional e afirma que a competência se dá por meio de uma aprendizagem e fundamenta a ação humana. Assim, ao se definir as competências a serem desenvolvidas por meio dos objetivos, se busca possibilitar determinados desempenhos, que neste trabalho estão relacionados à competência discursiva e ao domínio dos elementos linguísticos.

Assim, nas práticas pedagógicas, a realidade e a vida concreta sempre são o contexto essencial para a busca de possibilidades que norteiem o processo educacional. Todas as ações interventivas que se realizam ocorrem no viés da melhoria da qualidade e das condições de ensino, pensando em oportunizar ao educando meios para o seu desenvolvimento. Diante disso, essas ações só se tornam verdadeiramente significativas quando podem contribuir de forma ampla e coletiva para que isso ocorra.

Nesta perspectiva, a BNCC afirma que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2017, p.137)

Ao se pensar em qualquer proposta de ensino, deve-se ter em vista o desenvolvimento da capacidade comunicativa, o que perpassa as competências linguística/gramatical e a textual, pois assim possibilita-se ao aluno que conheça e compreenda a estrutura da língua, bem como os seus diferentes usos. De acordo com a BNCC, “[...] a seleção de habilidades está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (BRASIL, 2017, p.137).

Compreende-se que o objetivo do ensino de língua materna perpassa o que podemos chamar de “*continuum*” entre o desenvolvimento das competências linguística/gramatical e discursiva/textual, tendo em vista as diferentes situações de

uso e interação. Deste modo, ao se pensar nesta proposta interventiva, alguns objetivos foram estabelecidos, no sentido de promover ações que contribuam com o educando.

Considerando os objetivos específicos para o ensino de língua portuguesa, bem como as necessidades de aprendizagem dos educandos, a partir do que orienta a Base Nacional Comum Curricular, deve-se salientar que os objetivos apresentados nesta proposta foram desenvolvidos em forma de competências, habilidades e saberes (conceituais, procedimentais e atitudinais).

Ao se pensar nas competências a serem desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, é preciso retomar que o texto ganha centralidade ao se definir habilidades e conteúdos, segundo orienta a BNCC, que afirma ainda que cabe a esse ensino promover experiências que contribuam para o desenvolvimento linguístico (práticas de letramento), a fim de que o indivíduo participe de forma significativa das práticas sociais.

Diante disso, podem ser consideradas competências a serem desenvolvidas, partir do que propõe a BNCC, a possibilidade de apropriar-se da escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. Para tanto, será necessário compreender e utilizar corretamente os aspectos linguísticos.

Deste modo, a BNCC sinaliza:

[...] os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2017, p.137)

Ao considerar os campos de atuação do ensino da língua, diante do que se desejou com esta proposta, bem como do nível de escolaridade dos educandos, que a habilidade a ser desenvolvida visa, de acordo com as orientações da BNCC, a utilização dos conhecimentos linguísticos e gramaticais para produção de textos, a exemplo do uso das concordâncias, regências, pontuação, ortografia, a fim de

escrevê-los de forma correta e adequada ao contexto sociocomunicativo, atendendo a norma-padrão da língua nas estruturas sintáticas no nível da oração e do período.⁶

Diante disso, objetivou-se com essa proposta, que os alunos possam:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.(Brasil, 2017, p.9)
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.(Brasil, 2017, p.9)
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.(Brasil, 2017, p.9)

Na presente proposta de intervenção, a concepção de objetivos e conteúdos é voltada para o desenvolvimento de competências, visando contribuir para que o aluno seja capaz de compreender, refletir e utilizar a língua, relacionando adequadamente as informações de acordo com determinados contextos. Para que essas competências se desenvolvam, é preciso que os conteúdos estejam relacionados a elas, sendo escolhidos em vistas do que se deseja colaborar para o desenvolvimento desses discentes.

Compreender esta mudança foi algo paulatino, haja vista que estes saberes são novos e, diante disso, senti um pouco de dificuldade em entender realizar esta relação, pois em minha formação inicial, apreendi a ideia de conteúdo estava relacionada a um assunto e não a um saber a ser construído.

⁶ Esta habilidade é citada na Base Nacional Comum Curricular na página 185, sendo utilizada por estar em consonância com esta proposta.

Com as leituras e reflexões, foi possível perceber que o que se pretende com todas as propostas de ensino é que o aluno desenvolva competências, em vistas de um desempenho no qual ele aprenda o que é, saiba fazer e que este aprendizado seja inserido como uma atitude.

4.3 CONTEÚDOS A SEREM EXPLORADOS

Desde o início da nossa formação, quando ainda cursava o antigo curso de Magistério, aprendi que conteúdo era o assunto a ser trabalhado na sala, e que o aluno deveria apenas aprender o conceito do que lhe era apresentado. A seleção destes assuntos dava-se de acordo com o livro didático, dividindo aquilo que ele propunha de acordo às unidades letivas (como ainda acontece em muitas escolas), sem considerar a relação que estes conteúdos estabeleciam entre si ou as reais necessidades de aprendizagem do aluno.

Após o ingresso no PROFLETRAS e com as leituras e reflexões, foi possível perceber que não poderia se desenvolver a aprendizagem com conteúdos dissociados uns dos outros ou seguindo uma sequência que não considerava o diálogo entre os saberes. Percebi a importância de pensar nesta relação e a partir de então, não penso mais os conteúdos de forma isolada, mas no diálogo entre os saberes na construção do conhecimento.

Ao considerar o resultado dos diagnósticos, as necessidades de aprendizagem dos alunos, foram definidas como conteúdos:

4.3.1 Conteúdos conceituais:

- Conhecer as classes de palavras em seus conceitos e funções;
- Conhecer os termos da oração;
- Relacionar o uso dos modalizadores à construção do sentido dos textos, funcionando como adjuntos adverbiais;
- Conhecer os elementos das classes gramaticais com funções sintáticas do texto;

- Compreender os diferentes efeitos de sentido causados por palavras sinônima, antônimas e pelas figuras de linguagem, especialmente nas relações de substituição dos termos;
- Conhecer frases nominais e oracionais;
- Relacionar os termos da oração, estabelecendo concordância nominal e verbal entre eles;
- Perceber as diferentes situações de uso da vírgula;
- Compreender o uso dos recursos coesivos e articuladores textuais na relação entre períodos;
- Conhecer as conjunções coordenativas;

4.3.2 Conteúdos procedimentais:

Os conteúdos procedimentais foram escolhidos dentre as habilidades definidas na BNCC para o ano em que os alunos se encontram. Sendo eles:

- (EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento. (Brasil, 2017, p.183)
- (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.(Brasil, 2017, p.185)
- (EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).(Brasil, 2017, p.187)
- (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.(Brasil, 2017, p.187)
- (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.(Brasil, 2017, p.187)
- (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.(Brasil, 2017, p.187)
- (EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.(Brasil, 2017, p.187)
- (EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.(Brasil, 2017, p.187)

- (EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (Brasil, 2017, p.189)

4.3.3 Conteúdos atitudinais:

- Refletir sobre os usos da língua nas diferentes práticas sociais;
- Expressar-se com clareza nas diferentes situações comunicativas;
- Interagir com os outros usuários da língua, de forma oral ou escrita, atendendo à estrutura da língua;
- Apropriar-se dos elementos morfossintáticos e semânticos da língua, para utilizá-los nas diferentes situações de uso;
- Aprender a ouvir os colegas e dialogar, respeitando os turnos da fala;
- Conviver em grupos, participando das decisões destes por meio dos diálogos e respeitando a diferença de opiniões;
- Expressar suas opiniões e respeitar a opinião dos outros.

Deste modo, diante das discussões estabelecidas e considerando as orientações da BNCC e o planejamento da unidade escolar, definiu-se como habilidades a serem desenvolvidas entre a segunda e quarta unidades letivas, tendo como objeto de ensino a morfossintaxe e a produção textual:

- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (EF08LP06)
- Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. (EF09LP05)
- Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente. (EF08LP07)
- Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”. (EF09LP06)
- Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos. (EF08LP09)
- Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos. (EF08LP10)
- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (EF08LP11)
- Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. (EF09LP08)
- Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. (EF08LP13)

- Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (EF08LP16)(BRASIL, 2017, p.187)

A escolha destas habilidades atendeu às reflexões feitas a partir das observações em sala e do resultado do diagnóstico, os quais possibilitaram perceber que os educandos possuem conhecimento prévio de alguns saberes dos níveis morfológicos (substantivos, adjetivos, pronomes e verbos) e sintáticos (oração, sujeito e predicado) e algumas dificuldades, quando precisam analisar ou contextualizar estes saberes, a exemplo das flexões verbais, tipos de sujeitos, entre outros.

4.4 ESTRUTURA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente proposta de intervenção foi aplicada numa turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II e foi pensada a partir da realidade das turmas, dos saberes que devem aprender e das necessidades de aprendizagem percebidas durante a aplicação do diagnóstico.

De acordo com o que o diagnóstico revelou, sobre a forma como eles aprendem e considerando as formas de ensino diferenciadas, decidiu-se por utilizar uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno a conhecer a estrutura e funcionamento da língua, refletir sistematicamente os aspectos desta língua, buscando-se ensinar novas habilidades linguísticas, aproveitando os conhecimentos que o aluno já possui.

Essa proposta perpassou o ano letivo de 2018, sendo desenvolvida em três unidades letivas, respondendo às necessidades de aprendizagem apresentadas e identificadas nas atividades diagnósticas.

A avaliação consiste na verificação dos avanços obtidos no processo de aprendizagem. À medida que o educando demonstra compreender os conhecimentos que lhe são apresentados e utilizá-los de forma adequada quando for solicitado, é possível avaliar se ele aprendeu ou não. A forma como ele se desenvolve nas unidades letivas e como ele se envolve na relação construída entre os saberes que ele já possui e os novos saberes foram elementos relevantes para o processo de avaliação.

Além disso, esta avaliação, entendida como qualitativa, por considerar os aspectos que identificam os conhecimentos construídos e não apenas a nota, estará relacionada com as avaliações pontuais propostas pela escola, a exemplo da avaliação escrita do final da unidade, onde serão retomados os conhecimentos trabalhados em sala.

4.4.1 Planejamento das etapas

Como a unidade de ensino na qual esta proposta de intervenção será implementada já possuía um programa de ensino definido, para o oitavo ano do Ensino Fundamental, esta se integrou ao referido programa, a fim de não desconsiderar o que a escola possuía, mas ressignificar o seu programa.

Após selecionar as habilidades, os conteúdos foram distribuídos considerando os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

4.4.1.1 PLANO DAS UNIDADES LETIVAS DA UNIDADE ESCOLAR

Quadro 01–Plano da II Unidade

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<p>Conhecer a estrutura sintática padrão da língua, reconhecendo sujeito e predicado;</p> <p>Compreender frases nominais e verbais;</p> <p>Inferir o uso dos pronomes nas estrutura oracional;</p> <p>Conhecer os tipos de sujeito;</p> <p>Diferenciar os tipos de predicado pelos usos dos</p>	<p>(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).</p> <p>(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-</p>	<p>Refletir sobre os conhecimentos linguísticos;</p> <p>Adequar os usos da língua nas práticas sociais;</p> <p>Utilizar corretamente os vocábulos, considerando as relações semânticas.</p>

<p>diferentes verbos;</p> <p>Conhecer o efeito de sentido causado pelo uso de palavras sinônimas, antônimas e homônimas, na organização sintática do texto.</p> <p>Relacionar os termos da oração, inferindo a concordância nominal e verbal;</p> <p>Compreender as locuções verbais e os tempos compostos;</p>	<p>predicativo.</p> <p>(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.</p>	
---	---	--

Fonte: A autora, 2018

Quadro 02–Plano da III Unidade

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<p>Reconhecer os diferentes tipos de predicado, em textos diversificados;</p> <p>Conhecer os diferentes complementos verbais e demais termos integrantes, relacionando-os ao predicado verbal;</p> <p>Relacionar o uso dos modalizadores à construção de sentido do texto;</p>	<p>(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.</p> <p>(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos</p>	<p>Refletir os usos da língua nas diferentes práticas sociais; Expressar-se com clareza nas diferentes situações comunicativas; interagir com os outros usuários da língua, de forma oral ou escrita, atendendo à estrutura da língua; apropriar-se dos elementos morfossintáticos e semânticos da língua, para utilizá-los na diferentes situações de</p>

<p>Compreender os efeitos de sentido causados a partir da linguagem conotativa e denotativa.</p> <p>Compreender o advérbio como elemento modificador;</p>	<p>com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).</p>	<p>uso;</p>
---	--	-------------

Fonte: A autora, 2018

Quadro 03–Plano da IV Unidade

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
Conhecer as conjunções coordenativas,	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de	Refletir os usos da língua nas diferentes práticas

<p>percebendo sua função no estabelecimento das relações entre os períodos e relacionando o seu uso às regras de pontuação.</p> <p>Conhecer o período composto, reconhecendo a presença mais de uma oração e relacionando sua estrutura ao uso dos sinais de pontuação.</p>	<p>produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.</p> <p>(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.</p> <p>(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.</p> <p>(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).</p>	<p>sociais; Expressar-se com clareza nas diferentes situações comunicativas; interagir com os outros usuários da língua, de forma oral ou escrita, atendendo á estrutura da língua; apropriar-se dos elementos morfossintáticos e semânticos da língua, para utilizá-los na diferentes situações de uso;</p>
---	---	--

Fonte: A autora, 2018

4.4.1.2 Planejamento geral da etapa I

Para a realização da primeira etapa, considerei a necessidade de compreender melhor os aspectos morfológicos, a partir das classes de palavras, analisando a relação que essas classes gramaticais estabelecem entre si na construção do sentido da oração. Além disso, observei as dificuldades ortográficas que a turma apresenta, para que pudessem ser contemplados os níveis fonotográfico e morfossintático, contribuindo para a construção de saberes. No primeiro planejamento, realizo uma atividade ortográfica, para treinar explorar a ortografia, bem como a análise dos elementos morfológicos presentes em frases, a relação de concordância nominal e verbal entre eles e o uso de letras maiúsculas e minúsculas adequadamente.

Assim, foram trabalhados os conceitos de substantivo, adjetivo e verbo, bem como a sua função na construção de sentido e a relação que estabelecem entre si, concordando em gênero, número e pessoa. Para tanto, a princípio, os alunos receberam cinco frases, nas quais eles deveriam identificar se há ou não problemas, a citar problemas de concordância, letras maiúsculas e minúsculas usadas de forma inadequada. Em seguida, foi pedido que eles fizessem a correção das frases. À medida que estas frases forem corrigidas, foi explicado o motivo do erro. Após a realização desta atividade, eles receberam um código para usar nas palavras (círculo para substantivo, quadrado para adjetivo e triângulo para verbo). Depois que codificarem as palavras, foi pedido que os alunos, um por vez, fizessem a codificação das palavras no quadro para que se possa perceber se identificam ou não as classes. Ao final deste primeiro momento, foi aplicada uma atividade para casa, a fim de perceber se a turma o responderá ou não e como ela lidou com o que foi trabalhado na sala.

PLANEJAMENTO GERAL DA ETAPA I	
ETAPA I: Relacionando as classes de palavras	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 12 aulas de 50 minutos.
TÍTULO:	

COMPETÊNCIAS DISCENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conceitos de substantivo, adjetivo, pronome e verbo; • Reconhecer o substantivo, o adjetivo e o verbo nas frases; • Distinguir as situações de uso de letras maiúsculas e minúsculas; • Distinguir substantivo, adjetivo, pronome e verbo, a partir de suas funções respectivas de nomear, qualificar e expressar ação ou relação nome/característica; • Relacionar as palavras, por meio das concordâncias nominal e verbal. • Explorar a ortografia da língua, pelo uso dos dígrafos.
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar corretamente as letras maiúsculas e minúsculas; • Analisar as classes das palavras presentes em frases; • Relacionar corretamente as palavras, na construção de frases; • Escrever corretamente as palavras que possuem dígrafos;
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião do outro, quando este expressar seus conhecimentos na correção da atividade, escutando o que ele diz e aguardando a vez de se pronunciar;
METODOLOGIA
<p>Para execução dessa etapa, optou-se, no primeiro momento, por uma abordagem interacionista, na qual seria possibilitado ao aluno expressar seus conhecimentos prévios, buscando a construção ativa dos saberes do educando. Para tanto, num primeiro momento, ele receberá as frases com problemas e, a partir do seu conhecimento, ele identificará e corrigirá os ditos erros. Em seguida, após contato com as frases escritas corretamente, ele fará a autocorreção, percebendo o que</p>

acertou e o que errou. Desse modo, ele estará exercitando a capacidade de refletir sobre os seus saberes e utilizá-los de forma autônoma. Essa atividade também contribuirá para o conhecimento da ortografia, explorando os dígrafos.

Na segunda parte da atividade, na qual ele também terá autonomia para usar os seus conhecimentos, foi solicitado que identifique as palavras de acordo à classe gramatical a qual pertencem (substantivo, adjetivo, pronome e verbo).

Com isso, será possível saber se eles conhecem ou não as classes de palavras e se há necessidade de retomar estes conhecimentos prévios ou de construí-los.

Será trabalhado o texto “A queixa do pavão”, tanto para discutir a formação de valores, quanto para a identificação das classes gramaticais num contexto.

Após isso, será dada uma aula expositiva sobre substantivos (conceito/função), chamando atenção para o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Será aplicada uma atividade para reforçar o que foi explicado.

Nas aulas seguintes se fará a mesma coisa com adjetivo, pronome e verbo, discutindo sempre a concepção, a concordância, a fim de perceber a relação entre as palavras.

A escolha desta metodologia se dá a partir da percepção resultante da atividade diagnóstica, na qual se notou certa dificuldade para reconhecer as classes gramaticais. A metodologia escolhida, que favorece a construção ativa e a interação com os colegas e professores se dá, por se tratar de uma turma que já possui autonomia apresentada nos questionários psicopedagógicos, quando afirma, em sua maioria fazer as atividades sozinha, o que possibilita a exploração dessa autonomia para o desenvolvimento deste educando.

JUSTIFICATIVA:

As dificuldades percebidas no diagnóstico, no que diz respeito ao nível morfológico foram a justificativa da escolha destes conteúdos para o início desta proposta de intervenção, pois para que sejam desenvolvidas novas habilidades com respeito ao conhecimento sintático e a inserção de novos saberes nesta perspectiva, faz-se necessário que eles conheçam as classes gramaticais.

Iniciou-se, então, a aplicação da proposta de intervenção pelos aspectos morfológicos para que os alunos pudessem lembrar estas classes gramaticais, que desempenham também função sintática nas orações, possibilitando na sequência da intervenção, perceber a interação existente entre os diferentes níveis da língua,

quando se constroem sentenças adequadas a um contexto. O trabalho com os aspectos ortográficos é relevante, por ter se percebido uma grande incidência de erros que precisam ser corrigidos, para a melhoria da competência escrita.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada através das atividades escritas (Apêndice D), na qual estarão listadas as cinco frases da atividade inicial da etapa, bem como nos apêndices E, F e G, quando serão aplicadas atividades nas quais os conhecimentos relativos às classes de palavras trabalhadas serão reforçados e foi possível perceber o aprendizado e desenvolvimento dos saberes a partir da quantidade de acertos.

Além disso, foram consideradas as respostas orais, na correção a ser feita, juntamente com a participação e o envolvimento na execução das atividades.

4.4.1.3 Planejamento geral da etapa II

Na segunda etapa, foram desenvolvidos conteúdos relacionados à sintaxe. A princípio, foram apresentados os aspectos conceituais de frase e oração, enfatizando o sentido das frases nos contextos e a oração como frase verbal. Em seguida estudados os termos da oração, partindo do princípio de sujeito e predicado e dos tipos de verbo. Também se analisou a relação entre esses termos por meio da concordância e o uso da pontuação de forma adequada, de acordo ao conteúdo, o que implicou nos conteúdos conceituais e procedimentais com relação ao planejamento.

PLANEJAMENTO GERAL DA ETAPA II	
ETAPA II: UM ENCONTRO COM A SINTAXE	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 08 aulas de 50 minutos
TÍTULO:	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir 	

conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações que as palavras estabelecem na construção sentido; • Conceituar frase e oração; • Diferenciar frase nominal e frase verbal; • Conhecer os termos da oração; • Compreender a relação dos termos da oração em gênero, número e pessoa; • Compreender o uso da vírgula entre os termos da oração; • Reconhecer os tipos de sujeito; • Diferenciar os tipos de sujeito;
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar corretamente a vírgula; • Relacionar os termos da oração, fazendo uso da concordância adequada; • Identificar o sujeito e o predicado da oração. • Analisar sentenças, classificando-as em frases nominais e oracionais;
CONTEÚDOS ATITUDINAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Agir de forma coletiva, discutindo opiniões e respeitando o modo de pensar das outras pessoas;
METODOLOGIA
<p>Nessa etapa, continuei a se fazer uma abordagem interacionista, na qual objetivou-se fazer com que o aluno expressasse seus conhecimentos e interaja durante as atividades, de forma a construir novos saberes partindo dos seus conhecimentos prévios e do uso desses conhecimentos para a vida prática, tornando-os significativos.</p> <p>Para tanto, num primeiro momento, a sala foi arrumada em círculos e, ao som de uma música, eles receberam um saco no qual estavam contidas várias frases nominais e oracionais, de extensão variada. À medida que a música para, cada um deles devia tirar uma delas e falar o que tem escrito. Dizer se esta expressão faz sentido ou não. Depois se discutiu os conceitos de frase e oração. Depois aplicou-se as atividades.</p> <p>Num segundo momento, foi trabalhada a concepção de sujeito e predicado.</p>

<p>Explicando a relação de concordância verbal entre eles. Depois foram formados grupos e cada grupo organizou frases a partir de palavras soltas, separando sujeito e predicado e colocando as partes no lugar adequado. Em seguida, cada grupo construiu algumas orações, para completar os espaços, separando sujeito e predicado. Nessa atividade, serão orientados quanto ao uso da vírgula.</p> <p>Num terceiro momento, serão explorados os tipos de sujeito, considerando sujeito simples, composto e oculto. Para isso, a princípio, foram apresentadas três orações, cada uma com um tipo de sujeito. Pediu-se que eles identificassem o sujeito de cada oração e, em seguida, que observassem e sinalizassem a existência de alguma diferença entre os sujeitos. Esperou-se que eles observassem as diferenças. Em seguida, foram explicados os tipos de sujeito e aplicada atividade.</p>
<p>JUSTIFICATIVA</p> <p>A partir do que foi percebido no diagnóstico, com relação à identificação de frase e oração e dos termos da oração (sujeito e predicado), o reconhecimento dos tipos de sujeito e as dificuldades dos educandos, justifica-se a organização desta etapa, como meio de contribuir para que eles compreendam a sintaxe da língua, reconhecendo sujeito e predicado e a relação que estes termos estabelecem na construção do sentido e na construção de textos, pois à medida que conseguem identificar o sujeito, por exemplo, são capazes de relacionar as informações na construção textual, bem como analisar estas informações nas atividades de leitura.</p>
<p>AValiação</p> <p>A avaliação foi realizada a partir das atividades dos apêndices E, F, G e H, bem como pela observação da interação desses educandos durante as atividades em grupo. Foi também considerada a coerência das respostas dadas por eles durante as atividades, a fim de se perceber até que ponto compreenderam ou não o conteúdo desenvolvido.</p>

4.4.1.4 Planejamento geral da etapa III

Na terceira etapa, após serem trabalhados os conceitos iniciais da sintaxe, trabalhou-se a predicação. Serão apresentados os tipos de verbo e a sua função e os tipos de predicado. Serão também discutidos os complementos verbais (objeto direto e indireto e predicativo do sujeito).

PLANEJAMENTO GERAL DA ETAPA III	
ETAPA III: A pregação	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 10 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Conhecendo o predicado	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os tipos de predicado; Conhecer diferentes tipos de predicado; Diferenciar predicado verbal e predicado nominal; Compreender a relação existente entre os verbos e seus complementos; 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os complementos verbais; Classificar o predicado de acordo com o que ele expressa; Diferenciar objeto e predicativo. Analisar sentenças, classificando-as os predicados das orações; 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> Escutar e discutir opiniões coletivamente, aprendendo a ouvir e respeitar opiniões; 	
METODOLOGIA	
<p>Nessa etapa, foi mantida a abordagem interacionista, já que desse modo, consegue-se fazer com que os alunos participem ativamente das atividades, integrando-se a proposta, expressando o que sabe e permitindo que se façam intervenções imediatas às dificuldades apresentadas.</p> <p>A princípio, fez-se uma retomada do conteúdo anterior, sobre partes da oração e tipos de sujeito. Aplicou-se uma atividade. Em seguida, foram explicados os tipos de sujeito e aplicada atividade (Apêndice I). À medida que a atividade for sendo corrigida, vai se percebendo como eles estão dominando ou não o conteúdo.</p>	

Num segundo momento, foram apresentadas frases nas quais eles analisaram o predicado, a partir do que o verbo expressa. A partir das colocações foi apresentando os predicados verbal e nominal.

No terceiro momento, foi trabalhado os tipos de verbo. A princípio o verbo de ligação e o predicativo do sujeito. Aplicou-se atividade (Apêndice J). Em seguida, foram trabalhados os verbos transitivo e intransitivo e os objetos. Depois das aulas expositivas, foram aplicadas atividades para reforçar o conteúdo.

JUSTIFICATIVA

A partir do que foi percebido no diagnóstico, com relação ao conhecimento do predicado, que eles deveriam ter estudado na série anterior. Diante disso, dando continuidade ao conhecimento dos elementos da sintaxe, fez-se necessário a elaboração de uma etapa que consistisse na apresentação e aprofundamento desses conteúdos, de forma a construir estes saberes necessários a construção do sentido do texto. .

AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada a partir das atividades dos apêndices I e J, bem como pela observação da interação desses educandos durante as atividades em grupo. Foi também considerada a coerência das respostas dadas por eles durante as atividades, a fim de se perceber até que ponto compreenderam ou não o conteúdo desenvolvido.

4.4.1.5 Planejamento geral da etapa IV

Na quarta etapa, após serem trabalhados os conceitos iniciais da sintaxe, fez-se um trabalho onde foram explorados conhecimentos da semântica, da pragmática da morfologia e da sintaxe, envolvendo e relacionando diferentes níveis da língua, de forma a fazer o discente refletir sobre a construção do sentido do texto.

PLANEJAMENTO GERAL DA ETAPA IV	
ETAPA IV: A construção do sentido do texto	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 07 aulas de 50 minutos
TÍTULO: A construção do sentido do texto	

COMPETÊNCIAS DISCENTES:
<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o uso das palavras sinônimas, antônimas e homônimas; • Conhecer os advérbios e compreendê-los como modificadores textuais; • Reconhecer as conjunções coordenativas; • Compreender o adjunto adverbial como um modalizador; • Compreender o uso da vírgula no adjunto adverbial deslocado. • Compreender o que é um período
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Empregar corretamente sinônimos e antônimos em textos; • Utilizar as palavras homônimas corretamente, inferindo o seu sentido de acordo com o contexto; • Identificar os advérbios nas frases; • Identificar os adjuntos adverbiais; • Perceber o emprego dos adjuntos adverbiais deslocados; • Utilizar corretamente as vírgulas, com o adjunto adverbial deslocado; • Construir períodos compostos, utilizando corretamente as conjunções coordenativas; • Diferenciar mas e mais. • Empregar corretamente as conjunções coordenativas;
CONTEÚDOS ATITUDINAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar informações com colegas, discutindo opiniões de forma respeitosa e tolerante;
METODOLOGIA
<p>Para esta etapa, permaneceu-se com a abordagem interacionista, pois se permite aos alunos uma melhor integração e participação nas atividades propostas, envolvendo os discentes a partir dos conhecimentos que eles já dominam e que por</p>

conhecerem, sentem-se livres para participar.

No primeiro momento, foi colocado um cartaz na parede, no qual estará escrita a oração: “Os alunos trancaram a porta”. Eles foram convidados a, no cartaz, reescreverem as frases, substituindo a palavra grifada por outro que dê o mesmo sentido. Após a dinâmica, explicou-se a eles o que é um sinônimo. Em seguida, eles receberão uma cartela de bingo e uma lista de palavras, na qual eles deveriam escrever na cartela o contrário dessas palavras. Depois as palavras antônimas serão sorteadas e ganhará o aluno que conseguir acertar todos antônimos. Em seguida será explicado o que é um antônimo. Num terceiro momento, eles receberão uma folha (Apêndice L) e nessa folha estarão algumas frases incompletas, as quais eles deverão completar com uma das opções. Após a correção, será explicado a eles o que é um homônimo.

Num segundo momento, se trabalhará com conotação e denotação. Desenvolveu-se o conteúdo em uma aula expositiva, com o uso do data show, para explicar, a partir de exemplos e imagens o que é uma conotação e uma denotação, e a importância de se considerar o contexto da frase para que estes conceitos sejam compreendidos.

No terceiro momento, se discutirá o que são advérbios. Em seguida, eles receberão o texto “Esconde bem demais”, no qual terão que identificar os advérbios. Em seguida, se explicará a função destas palavras como adjuntos adverbiais e o adjunto adverbial deslocado. Neste momento, será explicado o uso da vírgula no adjunto adverbial deslocado.

No quarto momento, será trabalhado, por meio de aula expositiva, o conceito de período, a sua classificação entre simples e composto e a coordenação, apresentando as conjunções coordenadas e o sentido que elas têm. Em seguida, cada aluno recebeu um pedaço de papel metro e um envelope com várias orações e outro com conjunções. Em grupo, construíram períodos compostos que se relacionavam por meio das conjunções. Após isso, será apresentada a diferença entre mas e mais.

JUSTIFICATIVA

As atividades a serem desenvolvidas na presente etapa se justificam por considerar a necessidade de superar as dificuldades observadas no diagnóstico, bem como ampliar os conteúdos trabalhados até o momento, de forma a desenvolver a

compreensão do sentido que se dá ao texto, a partir do uso adequado de determinadas palavras.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada a partir das atividades do apêndice L e do envolvimento dos alunos nas atividades individuais e em grupo trabalhadas na sala, de forma a perceber o nível de compreensão e os passos seguintes ao trabalho. A participação nas atividades e nas aulas, o nível de dificuldade para cumprir as tarefas e a forma como respondem as atividades, serão elementos essenciais para se avaliar a aprendizagem dos educandos.

4.4.2 Avaliação

Quando se avalia, deseja-se reconhecer se a ação implementada trouxe resultados positivos ou negativos, ou ainda, até que ponto as atividades realizadas contribuíram para a transformação do indivíduo. Deste modo, a avaliação não pode acontecer num momento isolado de um processo ou percurso, mas no decorrer deste, verificando a eficácia do que é feito e percebendo a necessidade de mudança ou redirecionamento do que se faz, tendo em vista o sucesso.

Deste modo, as avaliações não devem se realizar na escola para rotular o aluno, mas para ajudar o professor a refletir a sua práxis, bem como perceber se o educando consegue compreender os conhecimentos e saberes que lhe são apresentados ou quais as dificuldades que eles apresentam no processo. Ela indica se há necessidade de mudança do que se planeja.

Segundo Luckesi (2011, p.263) “a avaliação da aprendizagem é um recurso disponível ao professor para que ele auxilie seu aluno na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida”. Percebe-se que a avaliação está além de notas ou conceitos, servindo como um instrumento de identificação dos elementos necessários à construção da aprendizagem.

Deste modo, ao se definir o objeto desta proposta de intervenção, fez-se necessário avaliar a realidade dos educandos, para perceber a viabilidade de se aplicar ou não esta atividade, considerando as informações oferecidas pelos questionários e pela atividade diagnóstica. Somente após a avaliação destas informações, foi possível definir o que deveria ser trabalhado de acordo à necessidade destes educandos.

A realidade dos discentes, seus saberes e necessidades devem ser considerados ao se avaliar a turma. Para Luckesi (2011, p.270),

A avaliação da aprendizagem, para cumprir o seu papel, exige essa disposição de acolher a realidade como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado. O desejo consciente de investir em soluções novas e adequadas na busca do sucesso de nossas ações educativas implica em acolher a realidade como ela é; esta é a condição do próprio ato de avaliar.

Logo, ao pensarmos esta proposta, pensamos em quais os tipos de avaliação que poderiam ser implementadas tanto no planejamento da proposta quanto nas etapas de sua aplicação. Assim, além da avaliação diagnóstica, que foi realizada a partir da coleta de informações nos questionários e atividade diagnóstica, definiu-se, no decorrer da aplicação, uma avaliação processual, que apresenta também características diagnósticas, por possibilitar perceber como os alunos vão consolidando os saberes e formativa, por depois destas observações, as leituras e reconstruções das atividades realizadas, sejam elas exercícios ou produções textuais, permitirão a reflexão dos acertos e erros e a consolidação de um conhecimento.

Espera-se que os resultados deste trabalho, após a aplicação e avaliação do mesmo, constituam elementos significativos para a prática educativa do Ensino de Língua Portuguesa.

5 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

A proposta de intervenção surgiu como resposta às dificuldades apresentadas pelos educandos e identificadas durante a aplicação da atividade diagnóstica, no que se refere aos conhecimentos sintáticos e sua interface com a produção textual. Cada etapa planejada propunha caminhos para aprofundar o conhecimento da sintaxe da Língua Portuguesa, de modo a torná-la mais interessante, na certeza de que, quanto mais eles conseguirem compreender a relação entre os termos da oração, melhor será a sua produção textual.

Para aplicação da proposta, por meio de uma abordagem metodológica interacionista, pensou-se em estabelecer uma relação entre o que os estudantes já sabiam e aquilo que eles precisavam aprender, explorando os conhecimentos prévios e apresentando os conhecimentos novos, tornando-os sujeitos ativos do processo, que interagem com os novos conhecimentos, quer seja nas discussões dos conteúdos, quer nas atividades propostas de forma individual ou coletiva.

Tomamos como ponto de partida os conhecimentos morfológicos e fono-ortográficos e, a partir destes, avançamos para os conhecimentos sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais, envolvendo os níveis, para que diversos aspectos envolvidos nas produções textuais fossem compreendidos e trabalhados, sem serem separados.

Deste modo, desenvolvemos atividades que envolvessem os alunos, de forma que estes participassem ativamente e compreendessem melhor a estrutura da língua e, assim, pudessem produzir cada vez melhor os seus textos.

5.1 PLANEJAMENTO DIÁRIO DA ETAPA I

Na primeira etapa foram realizadas atividades que explorassem aspectos fono-ortográficos (dígrafos) e morfológicos (substantivo, adjetivo, pronome e verbo), o que contribuiu para o reconhecimento das classes gramaticais.

5.1.1 Planejamento e desenvolvimento da aula 01

PLANO 01: Ortografia dos dígrafos

PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 01 aula de 50 minutos.
TÍTULO: Ponto de partida: refletindo a ortografia	
COMPETÊNCIAS DISCENTES	
<ul style="list-style-type: none"> •Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a escrita correta/incorreta das palavras que possuem dígrafo; • Compreender o uso correto das letras maiúsculas e minúsculas. 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ler as frases corretamente; • Aplicar o conhecimento ortográfico na identificação dos possíveis erros; • Corrigir as palavras que apresentam problemas; • Escrever as palavras que apresentam problema de forma correta. 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com o colega para discutir conhecimentos e ampliar saberes. 	
METODOLOGIA	
1º MOMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓Após os alunos se acomodarem, o professor explicará como a atividade será feita. Em seguida, eles receberão as frases, numa folha de papel (apêndice D), que serão lidas de forma coletiva; ✓ Após a leitura das frases, deverão identificar se há ou não erros e reescrever as frases de forma correta; 	
2º MOMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓Após todos terminarem a atividade, os educandos ditarão as frases para que o professor as escreva no quadro. Em seguida, um por vez, os discentes corrigirão essas frases. Após cada correção, a turma será convidada a se posicionar quanto 	

<p>as respostas, concordando ou sugerindo mudanças. Aquelas que foram corrigidas com erro deverão ser recorrigidas na folha. Assim, os educandos estarão explorando sua autonomia e desenvolvendo o conhecimento da escrita correta das palavras.</p>
<p>JUSTIFICATIVA:</p> <p>A realização desta atividade se justifica pela necessidade de, a partir da observação do resultado da atividade diagnóstica, perceber que há forte incidência de desvios de escrita, o que necessita de atividades interventivas.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>
<p>A avaliação será realizada a partir da observação das respostas corretas tanto escritas na atividade (cf. Apêndice F), quanto discutidas nas avaliações.</p>

5.1.1.1 Relato da ação

No primeiro momento, já que a aula era no primeiro horário, acolhi os estudantes e organizei a sala em círculo, o que facilitaria a atividade. Em seguida, entreguei a cada um deles o material impresso e pedi para que, sem comentar, lessem os enunciados em silêncio. Após a leitura das frases, perguntei se eles percebiam algum problema na escrita delas e orientei que, caso identificassem, grifassem onde ele estava. Em seguida, nas linhas de baixo, solicitei que, caso encontrassem um erro, os reescrevessem de forma correta.

No segundo momento, pedi que ditassem as frases para mim enquanto as escrevia no quadro. E à medida que iam fazendo isso, nas palavras onde estavam as dúvidas ortográficas, perguntava-lhes como ela era escrita, a fim de promover a interação e observar até que ponto eles conheciam ou não a escrita destas.

Esse momento foi interessante porque eles iam reconhecendo as dificuldades com frases como: “*Eu sempre escrevi assim*”. Ou “*é com ch e não com x*”. Em seguida, pedi que eles procurassem outras palavras que tivessem essa ortografia, para que pudéssemos produzir um cartaz na próxima aula, encerrando assim a atividade.

5.1.1.2 Reflexão sobre a ação

Ao analisar os dados dos questionários e do diagnóstico, especialmente quando é solicitada uma produção textual, foi possível perceber que além das dificuldades encontradas com relação ao nível sintático, havia dificuldades no aspecto ortográfico, o que motivou uma intervenção que explorasse este nível da língua.

Segundo Coll (1998, p. 20) deve-se extrapolar o conceito, pois “ é necessário não somente conhecer dados, mas dispor de conceitos que deem conhecimento a esses dados”. É preciso estabelecer uma relação de sentido com o que se estuda, compreender o uso, refletir sobre ele, o que só é possível quando se pensa em estratégias que não apenas ofereçam o conceito, mas também permitam a reflexão e o uso consciente deste.

Assim, optei em iniciar com uma atividade mais simples e com palavras do cotidiano, a fim de que pudessem refletir a grafia das palavras que usam constantemente, para, em etapas posteriores, ir ampliando o vocabulário pela inserção de palavras novas.

Ao pedir que fizessem a autocorreção e depois ditassem as frases para que eu as escrevesse no quadro, imaginei que eles realmente corrigiriam as palavras que apresentassem erro de escrita, mas para minha surpresa, mesmo tendo feito a correção no quadro e discutido com eles a grafia correta, observei que muitos deles optaram por uma escrita que já estava assimilada, o que gerava a não correção.

Essa ideia foi confirmada quando um aluno trouxe o caderno para que fosse dado o visto e ao corrigir uma palavra ele questionou a correção, alegando que tinha escrito corretamente. A princípio fiquei surpresa com a situação. O ideal, neste momento, seria o uso de um dicionário, para ele verificar a escrita da palavra, como na escola não tinha naquele momento e eu não tinha levado, percebi a necessidade de levar um exemplar para as aulas.

Entendi também que seria importante sempre aplicar atividades ortográficas, para que pudesse ir aproximando esses alunos da escrita correta das palavras, já que havia dados que elencavam dificuldades na grafia de alguns vocábulos, o que seria feito com as atividades das sequências desse projeto, no intuito de favorecer a aprendizagem e a superação das limitações, pois

A questão dos conhecimentos pertinentes remete sempre à intenção de agir, ou seja, a situações concretas nas quais um ou mais atores querem compreender um sistema para estabilizá-lo, fazê-lo evoluir ou, até mesmo destruí-lo. Portanto, para identificar os saberes necessários para a vida, seria necessário fazer um inventário das situações em que os seres humanos precisam de conhecimentos para agir racionalmente. (PERRENOUD, 2013, p. 36)

Pude perceber que promover uma metodologia interacionista permite que estes educandos sintam-se “protagonistas” das aulas, participando com mais motivação e dinamismo e envolvendo-se mais nas atividades, já que o desenvolvimento de algumas atividades dependia muito deles.

Segundo Perraudeau (2009, p. 17-18),

A interação, fonte de aprendizagem, deixa de ser aquela que vincula o sujeito ao meio (inclusive ao objeto de saber) e passa a ser aquela que vincula o sujeito a outrem. Sua interação torna-se um dispositivo capaz de melhorar a aprendizagem de cada um dos lados.

Logo, acredita-se que a promoção da interação entre os sujeitos facilitará a aprendizagem e os envolverá cada vez mais na proposta, contribuindo para a aprendizagem.

5.1.2. Planejamento e desenvolvimento das aulas 02 a 04

PLANO 02: Revisão de substantivo	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 03 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Quem é que dá nome as coisas?	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar substantivo, como palavra que nomeia os seres; • Compreender os contextos de uso dos nomes; • Compreender o uso das letras maiúsculas e minúsculas para diferenciar nomes próprios e comuns. 	

<p>CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os substantivos em diferentes textos; • Diferenciar os substantivos de outras classes gramaticais; • Perceber a presença dos substantivos no cotidiano;
<p>CONTEÚDOS ATITUDINAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os colegas, discutindo saberes e opiniões. • Desenvolver a capacidade de ouvir e respeitar a opinião do outro;
<p>METODOLOGIA:</p>
<p>1º Momento: Retomada da atividade da semana anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois que os alunos se acomodarem, será pedido que peguem as palavras que trouxeram e coleem no quadro que estará afixado na parede, observando qual o dígrafo que a palavra possui. <p>2º Momento: Apresentação do conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste momento, será apresentado o conteúdo. Para tanto, se fará primeiro perguntas sobre coisas do cotidiano: Qual animal de estimação você tem ou gostaria de ter? Qual sua cor favorita? Qual sua comida favorita? Depois disso, será perguntado se eles já ouviram falar em substantivo e será explicado que o substantivo é uma palavra que nomeia as coisas. Depois será escrito no quadro para que escrevam um pequeno texto sobre a explicação. (Essa prática se dá considerando a resposta do questionário psicopedagógico, no qual eles afirmam aprender melhor quando escutam a explicação do professor e escrevem). • Em seguida será explicado que o substantivo pode ser próprio e comum e será feito o reforço do uso das letras maiúsculas e minúsculas a partir da concepção de substantivo próprio ou comum. • Depois disso, será aplicada a atividade de fixação. • Na aula seguinte, será entregue a eles o texto “A queixa do pavão” (Apêndice E). Serão discutidos os aspectos textuais para análise do texto e apresentado um exercício que trabalha com a identificação de informações implícitas e explícitas do texto. • Após a correção da atividade, será solicitado que os alunos analisem a presença de substantivos no texto e a relação que estabelecem com as

outras palavras, a partir de sentenças presentes no próprio texto.
JUSTIFICATIVA:
A presente atividade foi realizada considerando o resultado do diagnóstico, no qual se percebeu que a turma apresentou alguma dificuldade no que diz respeito à identificação das classes gramaticais. Como a presente proposta objetiva compreender a sintaxe da língua e sua relação com o texto, faz-se necessário que relembrem as classes de palavra (nível morfológico), para que depois conheçam a função dessas palavras (nível sintático), considerando que o substantivo, no nível sintático, exerce função de núcleo do sujeito e de núcleo do objeto. Deste modo, esta justifica-se como meio de contribuir para desenvolver melhor os saberes dos educandos.
AValiação
A avaliação desta atividade se realizará por meio da observação da interação dos educandos com a atividade proposta, bem como pela identificação do nível de dificuldade sentida por elas tanto na participação durante a explicação, quanto durante as atividades escritas.

5.1.2.1 Relato da ação

No primeiro momento, no dia nove, a aula acontecia depois do intervalo. Foi necessário aguardar os alunos retornarem e se acomodarem, pois estavam agitados. Pedi, então, que observassem o quadro que estava fixado na parede. Ele era dividido em quadros menores, cada um sinalizado com um dígrafo diferente. Foi solicitado que, um aluno por vez, lesse a palavra que havia trazido e fosse colando no quadro adequado. Após a colagem, perguntei se eles tinham observado se algum dos vocábulos trazidos tinha uma escrita diferente daquela a qual eles estavam acostumados. Chamou a atenção, um aluno que disse “*nem sempre a gente escreve como fala.*”.

Concluída a atividade, comecei a apresentar o conteúdo, com perguntas informais sobre coisas do cotidiano: “Qual o nome do seu melhor amigo?”. “Qual a sua brincadeira favorita?”, “Você tem animal de estimação, que animal você tem?”. Eles começaram a responder as perguntas com nomes. Após isso, expliquei que todas essas palavras que eles disseram estavam dando nome às coisas/pessoas

que estão ao nosso redor. Expliquei que, por nomear os seres, recebem o nome de substantivo.

Após a explicação, escrevi no quadro um pequeno texto explicando o que era substantivo.

Depois que eles escreveram o texto, expliquei que o substantivo pode ser comum ou próprio e que quando for próprio, deve ser escrito com letra maiúscula, a exemplo do nome de pessoas, cidades... Após fazer essa explicação, retomei o uso das letras maiúsculas, quando temos substantivos próprios ou início de frase.

Após isso, foi feito para casa um exercício de fixação, no qual se explorava elementos que foram trabalhados na aula, a exemplo nome de seu estado, nome de sua comida favorita...

No terceiro momento, que aconteceu no dia 10 de maio, em uma aula de cinquenta minutos, levei o texto “A queixa do pavão”. Após a leitura do texto, pedi que os alunos respondessem a atividade na qual eram coletadas informações implícitas e explícitas do texto. Corrigimos a atividade.

Em seguida, observamos a ocorrência de alguns substantivos e como eles se relacionavam com relação às outras palavras do texto, a exemplo do nome da deusa Juno ser escrito com letra maiúscula, a concordância nominal (singular e plural), sem usar a nomenclatura de concordância, mas que as palavras que acompanham e se relacionam ao nome combinam com ele em gênero e número. Após esta atividade, a aula foi encerrada, sendo solicitado que os meninos trouxessem o texto na aula seguinte.

5.1.2.2 Reflexão sobre a ação

A aplicação desta sequência objetivava lembrar a concepção de substantivo e explorar os conhecimentos que eles já possuíam, para que estes servissem de suporte para o desenvolvimento dos novos saberes e superação das dificuldades apresentadas e percebidas na atividade diagnóstica, como em alguns casos para reconhecer o substantivo, utilizar corretamente as letras maiúsculas (problema comum do cotidiano escolar da turma), concordância nominal.

Foi possível realizar todo planejamento, porque os alunos envolveram-se em todas as atividades que lhes foi proposta.

Além disso, a atividade buscava ativar os saberes relacionados à concepção de nome, para que depois pudessem perceber a função sintática do mesmo em contextos oracionais. Pela ativação desses conhecimentos, estimula-se uma aprendizagem significativa, que se baseia num processo pelo qual

O que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz daquilo que já sabemos. Não basta somente reproduzir informação nova, também é preciso assimilá-la ou integrá-la aos nossos conhecimentos anteriores. Somente assim compreendemos e adquirimos novos significados e conceitos. (COLL, 1998, p. 38)

Deste modo, à medida que retomamos um conhecimento já adquirido e unimos a ele a conceito novo, a aprendizagem torna-se significativa e insere o educando no processo de aprendizagem.

A atividade foi pensada numa abordagem interacionista, na qual os educandos são levados a interagir entre si, com o professor e com o conteúdo, de forma a explorar e expandir saberes, a partir dos conhecimentos e vivências já experimentados.

Na ocasião da elaboração dessa tarefa, a princípio pareceu-me ser muito simples para a série dos alunos, já que se trata de um oitavo ano, mas a forma como eles interagiram, por se tratar de contextos próximos à sua realidade, contribuiu bastante para o êxito da mesma.

Iniciou-se com coisas e situações do cotidiano deles para, a partir disso, explorar aspectos gramaticais como a concordância e fono-ortográficos como o uso das maiúsculas e minúsculas. A relação entre conteúdos afins, nos diferentes níveis linguísticos, também foi algo muito positivo, porque eles percebem que os saberes estão relacionados e facilita o aprendizado, tornando-o aprendizado mais prático. Deve-se considerar ainda Coll (1998), quando afirma que os diferentes conhecimentos estão relacionados entre si.

Considerando o que eles haviam sinalizado no questionário psicopedagógico, no qual afirmaram aprender mais quando o professor explica e eles escrevem o conteúdo, fiz uso da aula expositiva e elaborei um pequeno texto, contendo as informações mais relevantes sobre o assunto. Não demonstraram em momento algum recusa em copiar o assunto do quadro, o que levou a pressupor que eles sentiam-se confortáveis por se tratar de uma atividade a qual estavam habituados e isto não os incomodava.

Os momentos de interação também foram interessantes, pois apesar de haverem alguns alunos que são tímidos e inibidos, a grande maioria sentia-se feliz em participar das atividades, e envolvia-se efetivamente nas tarefas propostas. Chamou atenção que a atividade escrita feita sobre o assunto, embora simples, foi respondida por todos, sem apresentar maiores queixas e com uma grande quantidade de acertos, o que indicou que os educandos haviam compreendido o conteúdo.

Alguns alunos agiam de forma dispersa, conversando paralelamente. Um grupo formado por quatro alunos apresenta grande dificuldade ortográfica, o que foi percebido claramente nas atividades com questões subjetivas. Uma aluna demonstrou dificuldade em produzir respostas abertas, pois embora leia bem, tem dificuldades para escrever,

Ao avaliar a atividade em linhas gerais, ela foi considerada positiva, com a interação dos alunos e a participação, respaldando a aprendizagem quando se pode observar uma alta incidência de acertos nas atividades realizadas.

5.1.3. Planejamento e desenvolvimento das aulas 05 e 06

PLANO 03: Adjetivos	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Caracterizando o nome	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de adjetivo. • Reconhecer o adjetivo como um caracterizador do nome; • Compreender a relação entre adjetivo e nome (concordância) 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os adjetivos nos diferentes contextos; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar adjetivos e nomes a partir do que expressam;
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as diferenças de opinião em trabalhos em grupo; • Ouvir com atenção a opinião do outro;
METODOLOGIA:
<p>1º Momento:</p> <p>Será solicitado aos alunos que peguem o texto “A queixa do pavão” (apêndice E). Depois que todos estiverem com o texto, será feita uma nova leitura compartilhada do texto, para que o maior número de alunos possa participar da atividade de leitura.</p> <p>Depois da leitura, os alunos serão divididos em duplas e será pedido a eles que identifiquem no texto palavras que expressem características e que relacionem estas características com o nome ao qual se referem.</p> <p>Em seguida, será pedido que as duplas informem as características e os nomes com os quais relacionaram a atividade.</p> <p>2º Momento: Apresentação do conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste momento, começará a apresentação do conteúdo, explicando o que é um adjetivo e mostrando que ele se relaciona com o nome e combina com esse nome em gênero e número. • Em seguida se discutirá que é preciso estar atento para que se perceba se aquela palavra utilizada está de fato funcionando como uma característica, para que seja identificada como adjetivo. • Após a explicação, será escrito um pequeno apontamento no quadro para que copiem e em seguida aplicada uma atividade de fixação, que será respondida e corrigida na sala.
JUSTIFICATIVA:
<p>A realização desta atividade se justifica a partir da atividade diagnóstica na qual alguns alunos apresentaram dificuldade em reconhecer as classes de palavras (função morfológica). Além disso, no nível sintático, os adjetivos exercem função de predicativo ou de adjunto adnominal (o que não será explorado nesta intervenção), conhecimento necessário para os estudos de sintaxe. A escolha em começar</p>

verificando os adjetivos no texto se dá pela necessidade de se contextualizar as palavras na situação na qual elas estão sendo empregadas e a relação que estabelecem entre si. A escrita de um pequeno texto sobre o assunto, após a aplicação do conteúdo, se dá em virtude dos educandos sinalizarem que aprendem melhor quando o professor escreve e explica.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará pela observação da participação dos educandos nas atividades propostas, bem como na forma como responderam as atividades, analisando o grau de dificuldades que sentiram nas atividades propostas e como se envolveram. O exercício aplicado contribuirá para o reforço da atividade realizada.

5.1.3.1 Relato da ação

A aplicação destas atividades ocorreu no dia 17 de maio, com a presença de 27 alunos. A turma estava um pouco agitada, por conta de terem chegado da aula de Educação Física. Pedi a eles que ajudassem a organizar a sala em círculos. Em seguida, solicitei que dissessem como havia sido a aula de Educação Física em uma palavra. Alguns falaram coisas boas como: boa, ótima, legal. Outros disseram que fora cansativa ou chata.

Depois que os alunos disseram como havia sido a aula, pedi que todos pegassem o texto que havia pedido para trazer esta semana: “A queixa do pavão” (Apêndice E). Alguns alunos haviam esquecido. Como tinha algumas cópias restantes, distribuí com alguns alunos. Como a quantidade que tinha não era suficiente, sugeri que aqueles que estavam sem o texto acompanhassem a leitura com o colega.

Fizemos a leitura do texto, com a participação de todos, sendo que seria pedida a continuidade da leitura de forma aleatória. Essa atividade tinha o objetivo de fazer com que eles relembassem o texto e também estivessem atentos às informações contidas nele. Ao fim da leitura, pedi que em duplas, identificassem palavras que expressassem características e a quem o autor atribuía aquela característica que eles haviam encontrado.

Depois que todos concluíram, eles disseram as características que haviam encontrado e a quem elas eram atribuídas. À medida que faziam isso, ia escrevendo-as no quadro.

Na sequência, expliquei que as palavras que atribuem uma característica a um ser recebem o nome de adjetivo. Comentei também que as características devem concordar com esse nome, sempre observando se o nome está no singular ou plural, masculino ou feminino. E que quando vamos utilizá-las, precisamos sempre estar atentos a quem ela se refere para fazer a combinação correta.

Após a exposição do conteúdo, pedi que escolhessem rapidamente um dos personagens da história e dessem a ele a característica que achassem adequada pela compreensão que tinham tido da história. Essa atividade foi interessante, porque explorou o vocabulário e o conhecimento de mundo deles.

Após este momento, solicitei que escrevessem um pequeno apontamento com as informações mais importantes sobre o conteúdo e em seguida apliquei uma atividade de fixação, para ser respondida em sala. Todos os alunos responderam a atividade e trouxeram para que fosse dado o visto. Pedi que aguardassem um pouco até que todos concluíssem o exercício e, em seguida, corriji no quadro, para que assim fosse possível dar o visto nos cadernos e liberar a turma.

5.1.3.2 Reflexão sobre a ação

Falar sobre adjetivo é fácil, porque a prática de atribuir características a seres é algo comum. Logo, num primeiro momento, tem-se a ideia que este será um conteúdo simples. Mas nem sempre é assim, porque alguns alunos ainda tem dificuldade de compreender o sentido da palavra no texto e, por isso, apresentam dificuldades para reconhecê-la de acordo à sua classe gramatical.

Quando apliquei a sequência, o fiz pensando na dificuldade que os educandos apresentaram na atividade diagnóstica para reconhecer as classes gramaticais das palavras num determinado contexto, às vezes confundindo o adjetivo com o substantivo ou outras classes. Foi partindo desta dificuldade que pensei em utilizar um mesmo texto, no qual pudessem ser explorados os substantivos e os adjetivos que eles já conhecessem, pois isso tornaria mais fácil a compreensão dos alunos.

A atividade aplicada foi interessante, porque, por meio dela, pude promover a interação e desenvolver a capacidade de atribuir característica aos seres, observando o que eles têm em comum.

De acordo com Travaglia (2009, p.107), “quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (...) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e entender o outro”. Assim, os conhecimentos deixam de ser apenas memorizados e começam a ser refletidos.

Nesta perspectiva, chamou atenção o fato de que, quando começamos a falar da aula de educação física, até os mais calados se expressaram, e enquanto alguns diziam que havia sido divertida, outros disseram que era chata, o que abriu espaço para fazer uma pequena intervenção, dizendo que aquilo que era interessante para alguns, para outros era menos, porque temos opiniões diferentes sobre as coisas e que estas opiniões devem ser respeitadas.

A observação da forma como eles olhavam e buscavam os adjetivos e nomes no texto também foi gratificante, porque eles interagem com o outro, discutindo as opiniões, embora alguns optaram por fazer sozinhos. Mas todos conseguiram identificar os adjetivos do texto e atribuí-los a um nome.

Apesar de indicarem que aprendem quando o professor explica, alguns conversaram e se dispersaram um pouco durante a explicação, o que preocupou, pois interferia na aprendizagem, sendo necessário chamar atenção para a explicação, o que fiz por meio de perguntas direcionadas. Durante a escrita do conteúdo não houve queixas, dando a sensação que copiar o conteúdo do quadro os deixa mais satisfeitos, mesmo com as conversas paralelas.

Por fim, na explicação da atividade, pode-se observar que a grande maioria conseguiu acertar todas as questões, o que demonstrou aprendizagem e que a sequência cumpriu seu papel. As atividades planejadas foram concretizadas, o que contribuiu para o êxito da sequência e possibilitou a observável do desenvolvimento dos estudantes.

5.1.4. Planejamento e desenvolvimento das aulas 07 e 08

PLANO 04: Verbos	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: O papel dos verbos	

COMPETÊNCIAS DISCENTES:
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de verbo. • Reconhecer os tempos verbais e as mudanças que esses tempos sofrem (passado/futuro); • Compreender o que o verbo expressa (ação, estado, fenômeno da natureza); • Diferenciar as desinências <i>ão</i> e <i>am</i>, como marcas de futuro e passado, respectivamente;
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os verbos nos diferentes contextos; • Adequar o verbo no contexto comunicativo de utilização; • Diferenciar verbos de outras classes gramaticais (e/é; esta/está). • Reconhecer, por meio dos verbos, o tempo da ação. • Diferenciar as diferentes informações expressas pelo verbo: ação, estado ou fenômeno da natureza.
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as diferenças de opinião em trabalhos em grupo; • Ouvir com atenção a opinião do outro;
METODOLOGIA:
<p>1º momento:</p> <p>Após os alunos se acomodarem, serão apresentadas a eles três frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choveu muito noite passada. • As crianças estão muito felizes. • Os alunos responderão os exercícios. <p>Em seguida será pedido aos alunos que identifiquem nestas frases os nomes e adjetivos. Após terem feito isso, solicitarei a eles que encontrem palavras que expressem ação, fenômeno da natureza e estado. Após a isso, será explicado o conceito de verbo e o tempo presente, passado e futuro.</p>

Orientarei que eles, a partir dos verbos das frases anteriores, identifiquem os tempos verbais expressos por aqueles verbos. Será explicado aos educandos que as desinências *ão* (futuro) /*am* (passado) marcam tempo e que é preciso ter atenção ao utilizá-las.

Após isso, será solicitado que os alunos escrevam um pequeno apontamento sobre o assunto.

2º Momento:

Após terminarem de escrever esta atividade, será explicado que, às vezes, as palavras se parecem com as outras, mas são diferentes. Serão apresentados os vocábulos *e/é* e *esta/está*, explicando que se trata de palavras de sentidos diferentes e que *é/está* são verbos e que estejam atentos para o acento. Após isso, será aplicado um exercício no caderno.

JUSTIFICATIVA:

A retomada dos conhecimentos sobre verbo se justifica por, durante a atividade diagnóstica, ser percebido que os educandos apresentaram dificuldades com relação ao verbo, tanto na sua identificação em frases quanto a dificuldade em utilizar a terceira pessoa do plural do futuro e do passado, por confundirem as desinências *ão* e *am*. Além disso, o verbo é o elemento que caracteriza a oração e, dessa forma, é preciso que eles estejam seguros do conteúdo para que seja possível avançar nos estudos sintáticos.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta atividade se dará considerando a interação dos alunos nas atividades propostas, pois à medida que interagem, vão deixando perceptível o que já sabem e os conhecimentos que vão sendo construídos no decorrer da atividade. Além disso, serão observados pela forma como responderão as atividades enviadas para casa, pois as dificuldades apresentadas nesta revelarão a necessidade de retomar ou não o conhecimento proposto.

5.1.4.1 Relato da ação

Esta aula aconteceu com a presença de vinte e sete alunos, o que caracteriza o fato de ser uma turma frequente. Apesar disso, nota-se a ausência de alguns

estudantes, o que foi comunicado à gestão da escola, a fim de que ela tome as devidas providências.

Iniciei a aula, perguntando o que eles entendiam por verbo. Surgiram muitas respostas, como por exemplo: “*Verbo é um nome/palavra*”, “*Eu não lembro*”, “*Verbo é ação*”. Após terem respondido, pedi que prestassem atenção às três frases que escreveria no quadro: “*Choveu muito noite passada*”. “*As crianças estão muito felizes*”. “*Os alunos responderão os exercícios*”. Em seguida, solicitei que eles escrevessem as três frases no caderno, solicitando que fizessem um quadrado ao redor do nome, um círculo ao redor do adjetivo e grifassem as palavras que achassem ser verbo.

Quando concluíram a atividade, pedi que fossem indicando as marcações que haviam feito e pude perceber que boa parte deles reconheceu o nome e o adjetivo. No entanto, alguns confundiram o verbo como na primeira oração, que marcaram *choveu* e *passada* como verbos, apesar de que o vocábulo *passada*, em alguns contextos, represente o particípio verbal.

Outra observação foi que na segunda oração muitos disseram não ter verbo, pois não reconheceram *estão* como tal. Pedi, então, que observassem se nas orações havia palavras que expressassem ação, fenômeno da natureza ou como algo ou alguém estava. Quando dei este comando, eles conseguiram reconhecer os verbos, mas alguns ainda mantiveram a dificuldade com a palavra *estão*.

Ao concluir esta atividade, comecei a explicar o conceito de verbo e os tempos verbais. Mostrando o que o verbo pode expressar. Depois falei sobre as terminações *ão* e *am* e sobre os pares *é/e*, *esta/está*. Ao concluir a explicação, fiz uma dinâmica, denominada “Responda rápido” na qual, eles teriam que identificar o verbo da frase que eu diria e qual o seu tempo verbal. A atividade foi bem sucedida. No segundo momento, eles teriam que dizer se aquele verbo terminaria em *ão* ou *am*, o que foi uma prática que proporcionou muita interação e deixou a aula mais participativa, pois todos queriam acertar as respostas. Essa atividade foi bem positiva e reforçou a explicação, já que alguns estavam conversando, quando o assunto era explicado.

Solicitei aos alunos que escrevessem o apontamento no caderno e em seguida apliquei uma atividade de fixação para casa, que deveria ser feita no caderno.

5.1.4.2 Reflexão sobre a ação

Esta sequência didática tinha o objetivo de ampliar os conhecimentos da turma acerca de verbo, pois este havia sido um dos conteúdos em que, na atividade diagnóstica, haviam apresentado dificuldade, confundindo esta/está, às vezes não identificando o verbo na frase.

Coll (1998, p. 40) afirma que

(...) um dos fatos que deve ser levado em consideração para promover a aprendizagem escolar a partir dos conhecimentos prévios será fomentar, em primeiro lugar, a tomada de consciência dos alunos em relação às suas próprias ideias, já que, somente tornando-as explícitas e sendo conscientes das mesmas, conseguirão modificá-las.

Logo, discutir com eles o verbo, não seria apresentar um assunto novo, mas contribuir para que recordassem os conhecimentos já construídos no decorrer das outras séries, bem como pudessem aprofundá-lo, superando as dificuldades e antecipando os novos aprendizados relacionados à sintaxe, já que o que caracteriza a existência da oração é a presença do verbo.

Esta atividade foi muito produtiva porque além de ter cumprido o seu papel no que diz respeito ao aprendizado dos educandos, que nas participações, à medida que a aula se desenvolvia, respondiam de forma satisfatória, como por meio da interação, que através das dinâmicas, envolvia os alunos e despertava neles o desejo de participarem.

As dificuldades que foram apresentadas na atividade diagnóstica, durante as práticas em sala e no exercício aplicado, quando este foi corrigido, se mostraram sanadas, já que tanto identificavam o verbo das frases, como o seu tempo, sem maiores problemas. Eles também não confundiam mais as terminações *ão* e *am*, quando estas determinam passado e futuro.

Ao concluir a atividade, percebi o quanto foi importante retomar as classes morfológicas, pois havia conhecimentos que precisavam ser retomados e explorados para que pudessem ser ampliados e consolidados.

Ainda preocupa o grupo de cinco alunos que, devido à dificuldades que trazem de séries anteriores, ainda apresentam algumas carências, pois compreendem as atividades, mas tem problemas com a escrita, o que às vezes

compromete as respostas. Espera-se que, à medida que o projeto seja aplicado, essa problemática possa ser diminuída, senão superada.

5.1.5. Planejamento e desenvolvimento das aulas 09 e 10

PLANO 05: Pronomes Pessoais	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Substituindo nomes	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os pronomes pessoais. • Reconhecer os pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo; • Compreender a função dos pronomes pessoais como palavras que substituem o nome; • Compreender a relação de número e gênero entre o nome e o pronome e entre estes e o verbo. • Compreender os contextos de uso do pronome de tratamento 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os pronomes pessoais; • Relacionar corretamente nome e pronome; • Diferenciar pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo; • Utilizar os pronomes para substituir os nomes na produção textual, evitando as repetições. 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção a opinião do outro; • Aguardar a vez para expressar a opinião. 	
METODOLOGIA:	

1º Momento:

A sala será arrumada em círculo e nele serão apresentadas cinco frases:

- Os meninos venceram a partida.
- Participo de todas as atividades.
- José está muito feliz.
- As estudantes foram premiadas.
- Ana preparou nossos lanches.

Cada frase possui o nome móvel e, ao lado das frases, as palavras eu, ele, ela, eles e elas. Será pedido aos meninos que leiam as frases e identifiquem os nomes. Em seguida, serão escolhidos cinco voluntários, os quais deverão escolher uma das palavras e utilizá-la no lugar que acharem adequados. Ao concluírem a atividade, a turma poderá opinar se concordam ou não com as substituições. Após isso, a turma será reorganizada e será explicado que as palavras que substituem os nomes são chamadas de pronomes pessoais.

A explicação será continuada, apresentando a classificação dos pronomes pessoais em caso reto e caso oblíquo, observando que dependem da função da palavra, para determinar qual o tipo de pronome e que devem considerar o gênero e o número.

Será também explicado o pronome de tratamento, enfatizando o uso do pronome você, e o uso dele concordando com a terceira pessoa, recordando as pessoas verbais.

Após a explicação, eles escreverão um pequeno apontamento.

2º Momento:

Neste segundo momento, será entregue aos alunos o texto “Alimentos que previnem gripe?” (Apêndice F). Após a leitura silenciosa do texto, será pedido que eles identifiquem os pronomes pessoais que estejam presentes e os classifiquem em caso reto, oblíquo e de tratamento.

Após a conclusão, fizemos a correção da atividade, discutindo os pronomes, a palavra que eles estão substituindo e compreendendo como eles se relacionam no texto com estas palavras. Por fim, será aplicada uma atividade para casa, para que possam retomar o assunto, revisando-o até a próxima aula.

JUSTIFICATIVA

A presente atividade justifica-se pela necessidade de compreenderem os pronomes pessoais, pois os mesmos são importantes na produção e compreensão textual, tanto por terem função sintática, quanto pelas relações anafóricas que constituem nos textos, o que pode favorecer a compreensão textual e o seu uso nas produções textuais.

Na atividade diagnóstica eles não apresentaram grandes dificuldades em reconhecer o pronome pessoal do caso reto, mas confundiram os pronomes com outras classes de palavras, especialmente o nome e o adjetivo, o que chamou a atenção e influenciou a inclusão deste conteúdo na proposta, já que a primeira etapa desta consiste em revisar as classes gramaticais (nível morfológico), antes de iniciar o trabalho com a sintaxe.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará a partir das respostas dadas durante as atividades aplicadas, bem como observando a forma como interagem durante as explicações, respondendo as questões propostas, bem como fazendo perguntas ou colocações quando incentivados para isso.

5.1.5.1 Relato da ação

Após a arrumação da sala em círculo, pedi aos meninos que prestassem bastante atenção às frases que eu estava colocando no centro. Após fazer isso, (Os meninos venceram a partida; Participo de todas as atividades; José está muito feliz; As estudantes foram premiadas; Ana preparou nossos lanches).

Pedi que as lessem silenciosamente, sem comentar nada. Alguns perguntaram para que era aquilo. Pedi que apenas lessem, pois iriam entender. Alguns retrucaram por não estarem entendendo a atividade. Após a leitura, perguntei se percebiam algum nome nas frases e eles começaram a dizer quais palavras eram nome. Depois disso, coloquei os pronomes: eles, eu, ele, elas ela, espalhados ao redor das frases e pedi cinco voluntários. Cada um deveria pegar uma daquelas palavras e colocar em cima da palavra que poderia ser substituída pelo pronome.

Após os voluntários se candidatarem, eles começaram a colocar as palavras sobre as outras sem problemas. O aluno que pegou a palavra eu, a princípio, ficou

sem saber o que fazer com ela, mas depois percebeu que ela viria no início da frase. Quando todos terminaram, discutimos o que havia ocorrido. Na discussão, um estudante afirmou que trocamos o nome por uma palavra que dizia a mesma coisa. Então perguntei o que eles achavam sobre o eu e disseram que a palavra eu não tem substituto.

Expliquei então que os pronomes pessoais são as palavras que usamos para substituir outras, evitando que se repitam. Continuei então a explicar o que era pronome pessoal, sua classificação em caso reto, oblíquo e tratamento e a sua importância num texto, evitando as repetições. Expliquei também sobre os pronomes de tratamento e como usualmente são usados para nos dirigirmos as pessoas, das mais simples formas, como você, senhor, senhora, até as mais respeitadas, como vossa majestade, vossa excelência, meritíssimo....

Chamou a atenção quando pedi que dessem exemplos de palavras que usávamos para tratar as pessoas e o aluno usou a palavra “tia” como pronome de tratamento. Ao explicar que era nome, ele disse que não, pois usava a palavra tia para tratar as pessoas na feira onde trabalhava. Ele tanto compreendeu a explicação, quanto a extrapolou, adequando-a ao contexto de uso.

Apesar de boa parte da turma estar participando da aula, havia um pequeno grupo conversando e disperso, o que exigiu que se fizesse uma intervenção, por meio de uma reclamação e anotação do nome na caderneta,

Após a explicação, que foi muito participativa, pois fui apresentando exemplos comuns de sala, tive mais cuidado com os pronomes oblíquos. Após a explicação, escrevi um pequeno apontamento, para que eles estivessem com os assuntos no caderno.

Depois que acabaram de escrever, entreguei-lhes um pequeno texto: “Alimentos que previnem a gripe?” para que pudessem ler e, em seguida, responder algumas questões sobre o assunto. Quando concluíram a atividade, corrigimos, comparando com o texto e tirando as dúvidas.

Em seguida, apliquei uma atividade para casa, a ser corrigida na aula seguinte⁷. Como eles costumam, em sua maioria, trazer as atividades prontas, fica mais fácil, aplicá-las e, durante a correção ir tirando dúvidas.

⁷ Como eram cinco aulas, em três eram desenvolvidas as atividades do projeto e nas outras duas eram desenvolvidas as correções das atividades solicitadas.

5.1.5.2 Reflexão sobre a ação

A aplicação desta sequência foi muito positiva, porque envolveu a grande maioria da sala, fazendo com que participassem e interagissem durante as atividades. Preocupa ainda os alunos que apresentam dificuldade e um grupo que está disperso durante as explicações, embora participe durante as tarefas práticas. A grande maioria faz as atividades e cobram que seja dado o visto. Tenho notado que eles gostam de receber o visto no caderno.

A utilização de dinâmicas tem deixado as aulas mais prazerosas e participativas, além de ser uma estratégia interessante para explorar os saberes que eles já possuem, o que diferencia um pouco do costume de apenas apresentar conteúdos e possibilita que haja interatividade entre as aulas e os alunos possam participar de forma mais ativa.

Segundo Perraudeau (2009, p.30) “esse tipo de situação, em que o aluno é o autor primeiro da construção em cooperação com seus colegas, inclui uma fase mais geral, de trocas, coletiva, que visa a construir uma cultura comum”. Essa cultura comum pode ser chamada de aprendizagem, pois se pressupõe uma mudança, um amadurecimento deste educando ante o conhecimento adquirido.

Como estas foram as penúltimas aulas da primeira etapa do projeto, pude perceber que parte das expectativas com relação aos objetivos propostos tem sido alcançadas, pois paulatinamente eles têm se apropriado de saberes relacionados ao uso da língua, não sendo apenas algo conceitual, mas reflexivo, levando-os a pensar sobre o uso que fazem das palavras.

É interessante perceber que se pode trabalhar a partir de um conteúdo central outros relacionados, valorizando os diálogos que os saberes estabelecem entre si, tornando os conhecimentos integrados e não fragmentados, o que nos leva a reafirmar a ideia de que a boa escrita depende também do conhecimento da gramática, das regras que conduzem o funcionamento da língua.

5.1.6. Planejamento e desenvolvimento das aulas 11 e 12

PLANO 06:	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 03 aulas de 50

	minutos
TÍTULO: Revisando os conceitos	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações que as classes gramaticais exercem entre si; 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as classes gramaticais em diferentes contextos; • Diferenciar as classes gramaticais de acordo ao que expressam; 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças. 	
METODOLOGIA:	
<p>1º Momento:</p> <p>No início da aula, será feita uma rápida revisão, retomando as classes gramaticais que foram estudadas anteriormente: substantivo, adjetivo, pronome e verbo, lembrando a ideia de nome, característica, ação e substituição do nome. Esta revisão será feita utilizando exemplos.</p> <p>Ao concluir a revisão, a sala será arrumada em círculos e eles farão uma dinâmica, na qual será passado um saco, no qual haverá várias frases e em cada frase uma palavra grifada. Eles sortearão a palavra e deverão identificar se a palavra grifada é substantivo, adjetivo, pronome ou verbo. Eles deverão ler a frase, a palavra e a turma confirmar se ele acertou ou errou. Para cada acerto, ele receberá uma estrela. O aluno que conquistar mais estrelas, ganha a brincadeira.</p> <p>2º Momento:</p> <p>Após a aplicação da dinâmica, a turma será dividida em quatro grupos. Cada grupo deve construir um cartaz sobre substantivo, adjetivo, pronome e verbo, dizendo o</p>	

que compreenderam e dando exemplos. Após a confecção dos cartazes, cada grupo deverá apresentar o cartaz que produziu. Após as explicações, será aplicado um exercício para casa.
JUSTIFICATIVA:
A aplicação desta sequência se justifica por ser tratar de uma forma de reforçar os saberes que eles construíram até esta etapa, ao mesmo tempo em que se avaliarão as possibilidades de avançar com as próximas etapas da sequência ou não, considerando que a sequência perpassa os diferentes níveis da língua, iniciando-se pelo nível morfológico, sem desconsiderar os outros níveis.
AVALIAÇÃO
A avaliação desta etapa se dará considerando alguns elementos: a participação deles durante a revisão dos saberes, observando também a quantidade de acertos na dinâmica e por fim avaliada a construção de saberes feita por cada grupo tanto na construção do cartaz quanto na apresentação que cada equipe fará.

5.1.6.1 *Relato da ação*

Ao chegar à sala, encontrei os alunos estavam agitados, porque haviam chegado da aula de Educação Física na quadra. Dei um tempo para que bebessem água e se acomodassem. Após isso, escrevi o nome das quatro classes estudadas na unidade: substantivo, adjetivo, pronome e verbo no quadro, cada um num canto. Em seguida perguntei o que era cada uma dessas classes, e eles, responderam na sequência: nome, característica, substituto e ação.

Após responderem, reforcei a compreensão de pronome e a de verbo, para que ficasse mais clara a ideia que tinham. A cada explicação, explorava pedindo-lhes que dessem exemplos sobre cada uma das classes para que, a partir desses, pudessem apresentar melhor a ideia que tinham.

Após a explicação, pedi que arrumassem a sala em círculo. Alguns reclamaram, mas aceitaram atender à solicitação. Depois da sala arrumada, expliquei que faríamos uma brincadeira com o assunto. Expliquei os passos da brincadeira e mostrei as estrelinhas.

A cada acerto, o aluno receberia uma estrela. Ganharia a brincadeira o aluno que ganhasse mais estrelas. Além disso, eles teriam que julgar se a resposta estava

certa ou errada, mas não poderiam agir de modo inadequado com aquele que errasse. Feitos os acordos, alguns alunos, a princípio, disseram que não iam querer participar, mas depois se animaram.

A brincadeira foi divertida e eles interagiram bem. Alguns erraram algumas vezes. Quando o isso acontecia, era perguntado a turma sobre a resposta certa e, em seguida, independente da resposta da turma, era reexplicado o conteúdo, no contexto daquela frase.

Ao término da brincadeira, solicitei que formassem grupos, deixando-os a vontade para que se unissem aos colegas com os quais mais se identificassem. Após a formação das quatro equipes, pedi que um representante de cada equipe se aproximasse e sorteasse o tema da equipe.

Após isso, expliquei as equipes que deveriam criar um cartaz sobre o tema, dando exemplos e que teriam vinte minutos para desenvolver a atividade. Fiquei muito feliz com o resultado, porque embora alguns estivessem conversando, as equipes conseguiram desenvolver um bom trabalho. As explicações em seguida, apesar de serem simples, foram muito significativas. Alguns cartazes foram ilustrados, o que demonstrou, apesar do pouco tempo, um trabalho proveitoso e enriquecedor.

5.1.6.2 Reflexão sobre a ação

Esta atividade foi bastante proveitosa, porque pude perceber que os alunos realmente conseguiram construir saberes significativos e necessários à continuidade da aplicação do projeto. Identifiquei que quanto mais dinâmicas e interativas são as aulas, mais participativas elas se tornam.

De acordo com Coll (1998, p. 95),

... o interesse pelo prático, pela atividade, não reside somente em conhecer, memorizar, recordar a informação (...), mas que também interessa aprender a usar tais conhecimentos adequadamente em uma situação particular.

(...)

...não é suficiente conhecer e recordar as regras gramaticais, que isso somente representa um aspecto da aprendizagem; o que interessa é principalmente saber usá-las e aplica-las de forma correta

Deste modo, além de promover a interação, as atividades práticas conduzem estes educandos a refletir e usar corretamente os seus conhecimentos linguísticos

em situações que exigem essa habilidade dele, sejam elas internas ou externas ao ambiente escolar.

Além disso, é visível que, como em toda turma, há alunos dispersos, outros com dificuldades decorrentes dos anos anteriores, no que tange a escrita, mas que, apesar das limitações, se esforçam e tentam se superar a cada dia, participando das atividades propostas. Por conta disso, eles são mais tímidos.

Há também educandos que apresentam um melhor desenvolvimento e que respondem as atividades com rapidez e, fazendo-se necessário, às vezes, intervir para que permitam aos outros que participem.

Com relação a esta sequência a participação foi muito interessante, devido ao trabalho em grupo e as atividades lúdicas. Em ambos, os estudantes interagiram bem com os colegas, mostraram aprendizagens e motivaram a continuidade da sequência, já que o envolvimento deles e a forma como respondiam as questões deram um retorno positivo àquilo que foi proposto. Deste modo, avaliei positivamente a primeira etapa e compreendi que quanto mais eles forem inseridos, melhor desenvolverão as competências esperadas. Essa ideia se confirma, quando se observa que tudo o que fora planejado, foi cumprido nesta etapa.

5.2 PLANEJAMENTOS DIÁRIOS DA SEGUNDA ETAPA

Nesta segunda etapa, começaram a ser desenvolvidas as atividades que discutem a sintaxe e, com ela, a estrutura da língua, o que contribuirá para a melhoria da qualidade da produção textual, pela compreensão das relações que os termos estabelecem entre si na construção do sentido do texto.

5.2.1 Planejamento e desenvolvimento das aulas 13 e 14

PLANO 07:	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Frase e oração	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos	

diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações que as palavras estabelecem na construção sentido; • Conceituar frase e oração; • Compreender frase nominal e frase verbal;
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as palavras, a fim de construir enunciados significativos • Diferenciar frase e oração; • Distinguir frase nominal e frase verbal
COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.
METODOLOGIA:
<p>1º momento:</p> <p>Serão coladas no quadro as frases: “Os meninos jogam futebol”; “Bom dia!”, “As meninas estão bonitas”, “Olá”. Só que estas frases estarão decompostas com as palavras espalhadas. Será pedido a alguns alunos que escolham uma destas palavras para que digam a classe delas. Depois que todos os que escolheram falarem, pedirei que ajudem a organizar estas palavras em sentenças.</p> <p>Terminada a atividade, explicarei que as palavras se organizam para construir sentenças que fazem sentido, o que chamamos de frase. Depois será explicado que, quando esta frase não tem verbo, recebe o nome de frase nominal e quando tem verbo recebe o nome de oração.</p> <p>Após esta explicação inicial, será feita uma exposição oral com outros exemplos, explicando o conceito de frase e o de oração, ressaltando a importância que tanto a frase quanto a oração precisam fazer sentido para quem as escuta, sendo adequadas a uma determinada situação.</p> <p>Em seguida, pedirei a eles que escutem os pequenos textos que serão lidos e, após isso, informem se fazem sentido ou não. “Alguém pergunta a cozinheira o que</p>

precisa ser comprado e ela responde: tomate, cebola e alho”. “O homem chega ao restaurante e diz: Quero duas partículas de oxigênio e uma de hidrogênio, mais hortaliças cozidas sem adição de cloreto de sódio”.

Será explicado a eles que o problema não é a informação estar certa ou errada, mas fazer sentido para quem a escuta.

Após as explicações, solicitarei que anotem um pequeno texto e, em seguida, Apliquei uma atividade (apêndice G).

JUSTIFICATIVA:

Esta sequência a ser apresentada se justifica por se tratar de uma introdução, por assim dizer, aos estudos da sintaxe, fazendo a relação entre os níveis morfológicos e sintáticos, fazendo com que os alunos compreendam que as palavras podem ser organizadas, construindo sequências que comunicam algo em um determinado contexto. Outro elemento que deve ser ressaltado é o fato de que esta atividade contribui para a compreensão do que é uma oração, elemento necessário à produção textual.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta etapa se dará considerando a participação dos alunos durante a aplicação da atividade, bem como a forma como a responderam. A correção contribuirá para o reforço dos conceitos e esclarecimento das dúvidas.

5.2.1.1 Relato da ação

Após o retorno da turma do intervalo, foi pedido que organizassem a sala em círculos. Enquanto eles se organizavam, eu ia colando no quadro as palavras que seriam usadas durante a atividade. Essas palavras foram coladas de forma misturada. Depois pedi que alguns voluntários escolhessem as palavras e fossem classificando-as de acordo as classes que tínhamos estudado.

Eles fizeram a seguinte classificação:

Quadro 4: Classificação das palavras feita pelos discentes

Palavra	Classificação
Os	pronome

Meninos	substantivo
Jogam	verbo
Futebol	Nome - substantivo
Bom	adjetivo
Dia	Nome
Olá	Adjetivo

Fonte: A autora, 2018

Após fazerem a classificação, expliquei que as palavras os (artigo) e olá (interjeição) pertenciam as classes artigo e interjeição, respectivamente, mas que não havíamos estudado até o momento. Depois pedi a sala que ajudasse a construir sentenças com aquelas frases. Para minha surpresa, eles construíram apenas duas sentenças:

- (1) Os meninos jogam futebol.
- (2) Olá! Bom dia!

Após a construção das sentenças, expliquei que as palavras, embora tenham classes diferentes, se combinam para construir sentenças e cada palavra da sentença expressa um sentido e que é preciso combinar corretamente as palavras para que este sentido não seja perdido.

Depois, perguntei se eles percebiam alguma diferença entre as duas sentenças, mas ninguém a princípio identificou que a primeira possuía verbo e a segunda não. Depois chamei atenção que a diferença era a presença do verbo. Comecei então a explicação entre frase nominal e oração, perguntando se eles conseguiam compreender as duas construções, o que eles responderam positivamente. Expliquei os conceitos de frase como enunciados que fazem sentido, mas que quando estes enunciados possuem verbo, são chamados de orações. Depois expliquei que a frase precisa fazer sentido no contexto, na situação quando a utilizamos. Solicitei que prestassem atenção em dois textos que leria para eles e dissessem qual dos dois eram frase.

Li os textos:

(1) “Alguém pergunta a cozinheira o que precisa ser comprado e ela responde: tomate, cebola e alho”.

(2) “O homem chega ao restaurante e diz: Quero duas partículas de oxigênio e uma de hidrogênio, mais hortaliças cozidas sem adição de cloreto de sódio”

Orientei que prestassem atenção nas situações e perguntei se ambas davam para compreender. Alguns disseram que sim, outros que a segunda estava difícil. Expliquei então que a dificuldade consistia na situação em que a sentença foi usada. E que era necessário estar atento a cada situação, para que aquela frase não deixasse de fazer sentido. Questionei se eram frases nominais ou frases verbais. E eles responderam se tratar de frases verbais. Perguntei porque e eles disseram que era pela presença do verbo. Um aluno justificou pelo tamanho da sentença. Então voltei a explicar que era por conta do sentido e não do tamanho.

Com isso, retomei o exemplo da frase 2 e falei sobre a palavra “Olá”, que apesar de ser pequena, forma uma frase nominal, porque faz sentido e não tem verbo.

Ao final da explicação, passei um pequeno apontamento no caderno e passei uma atividade de fixação (Apêndice G).

5.2.1.2 Reflexão sobre a ação

Por iniciar os estudos voltados à sintaxe, achei por bem começar com uma sequência que retomasse o que havíamos estudado, para então discutir frase e oração, porque como os níveis da língua não se isolam, mas dialogam entre si nos processos de comunicação, seria interessante que essa interação entre eles ficasse mais visível para os educandos.

De acordo com Bechara

oração constitui o centro da atenção da gramática por se tratar de uma unidade onde se relacionam sintaticamente seus termos constituintes e onde se manifestam as relações de ordem e regência, que partem do núcleo verbal] (2010, p. 412)

Assim, pensar na interface sintaxe texto é partir da compreensão da oração e essa atividade direcionou-se a isso.

Uma prática que até então tem sido positiva e que tem ajudado muito, especialmente nesta atividade é o fato de sempre explorar os conhecimentos que eles já possuem, promovendo uma interação com eles e o conteúdo, que deixa de ser uma novidade, um assunto novo, mas uma continuação de algo que eles já

conhecem. A impressão que fica que eles se sentem protagonistas da aula, o que explica a participação deles nas atividades propostas.

Coll (1998, p. 45) afirma que para que o aluno faça o “esforço para compreender é necessário que as atividades de aprendizagem/ensino facilitem essa relação entre conhecimentos prévios e nova informação”. Assim, toda vez que se retoma o que ele já sabe para apresentar o conhecimento novo, a aprendizagem é facilitada e a interação é possível, pelo fato do educando reconhecer aquilo que se discute.

O interessante é que eles se sentem próximos do conteúdo e essa proximidade tem contribuído para o aprendizado. Um dos alunos comentou, na aula, que para diferenciar era só achar o verbo e verbo ele sabia. Esta confiança na afirmação faz ter a certeza de que o caminho deve ser esse. A utilização de atividades dinâmicas, por mais simples que sejam, promove uma melhor integração. Eles gostam e se afastam um pouco da ideia apresentada no questionário psicopedagógico, quando diziam que aprendiam quando o conteúdo era escrito e explicado e eles agora percebem que há outras formas de aprender, o que torna a aula mais motivada e participativa.

A grande dificuldade ainda é um grupo que conversa muito e acaba interferindo um pouco, pois ficam distraídos e atrapalham os colegas, com as brincadeiras que fazem.

As atividades implementadas nesta sequência validaram a proposta de trabalhar a interface sintaxe texto, a partir da interação entre saberes e do diálogo entre os níveis da língua, pois este caminho, a partir das experiências vivenciadas, tem mostrado que a aprendizagem é facilitada e o rendimento melhora.

Isso tem sido comprovado, tanto pela participação quanto com a baixa incidência tanto de resistência para fazer as atividades em sala, quanto em trazer prontas as atividades realizadas em casa. Os poucos que não fazem são aqueles que trabalham em turno oposto e, por isso, não conseguem responder e não estudam em casa, mas na sala são atentos e envolvem-se nas propostas de atividades.

5.2.2 Planejamento e desenvolvimento das aulas 15 e 16

PLANO 08:	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Sujeito e Predicado	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a estrutura da oração; • Conhecer os termos da oração; • Conceituar sujeito e predicado; • Compreender o uso da vírgula entre os termos da oração. 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • (EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (Brasil, 2017, p.187); • Relacionar o sujeito ao predicado, concordando número e pessoa; • Utilizar corretamente a vírgula, verificando que não se separa o sujeito e o predicado com vírgulas. • Diferenciar sujeito e predicado; 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças. 	
METODOLOGIA:	
<p>1º momento:</p> <p>Após acomodar a turma, farei uma memória da concepção de frase e oração, para que estes conceitos sejam avivados na memória dos educandos. Para isso, listarei no quadro uma sequência de enunciados e perguntarei se é frase ou oração e pedirei que justifiquem as respostas. Serão trabalhados os seguintes enunciados:</p>	

- Cheguei.
- Boa noite!
- Bom trabalho.
- O sorvete é uma sobremesa gostosa.
- Bem-vindo!
- Boas festas!
- Eu quero doce.

Em seguida, explicarei que a oração se organiza em partes, as quais chamamos de termos da oração e que os termos essenciais, porque nos dão todas as informações necessárias à compreensão da oração são sujeito e predicado.

Em seguida, falarei sobre os conceitos de sujeito e predicado e direi que o sujeito gira em torno do nome ou do pronome pessoal do caso reto e o predicado gira em torno do verbo e que eles não podem ser separados por vírgulas, porque são relacionados entre si.

Feita a explicação, colocarei alguns exemplos no quadro, e pedirei que escrevam estes exemplos no caderno e a partir do que eles compreenderam, tentem identificar o sujeito e o predicado.

As frases serão:

- As crianças dormem cedo.
- Os livros estavam nas mochilas.
- Gosto de chocolate e sorvete.
- Eu trouxe os brinquedos.

Após concluírem, corriji com eles e mostrarei, à medida que fomos identificando as partes, a estrutura da oração, pelo reconhecimento do sujeito e do predicado. Solicitei então que formem grupos e entreguei a cada grupo um pedaço de papel metro, um pouco de cola e um envelope. Em seguida, expliquei que em cada envelope existem palavras e sinais de pontuação que devem ser usadas para construir orações com sujeito e predicado.

Ao concluírem o trabalho, cada equipe deverá apresentar o que realizou.

JUSTIFICATIVA:

Esta atividade será realizada para fazê-los compreender a estrutura oracional a

partir da compreensão de sujeito e predicado. A compreensão desses termos da oração é importante porque é a partir deles que começam a construir as relações de sentido na produção textual. A prática interacional com os educandos permite que eles possam dialogar com o professor e entre si na construção dos saberes novos que devem dialogar com os saberes já construídos, que serão ampliados e consolidados pelas atividades realizadas em sala. Além disso, a atividade considera o resultado do diagnóstico realizado em sala, que indicava os saberes necessários à construção textual.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta será realizada a partir da observação da participação e envolvimento deles nas atividades, na forma como interagem com os colegas e pelo acompanhamento do desenvolvimento deles. À medida que respondem, é possível perceber se conseguiram compreender ou não o conteúdo, se há dúvidas e, diante disso, direcionar as próximas intervenções.

5.2.2.1 Relato da ação

Após retornarem do intervalo, esperei que se acomodassem para iniciar a atividade. Perguntei, a princípio, se lembravam do que era frase e oração e eles responderam que sim. Um dos alunos, falou que *“frase era o que fazia sentido e dava pra entender e que a oração era uma frase com verbo”*. Questionei a turma para saber se concordavam com a resposta do colega e eles disseram que sim.

Então propus um desafio: escreveria algumas sentenças no quadro e eles teriam que informar se elas eram frase ou oração e justificar a resposta. Então escrevi no quadro os enunciados:

- (1) Cheguei.
- (2) Boa noite!
- (3) Bom trabalho!
- (4) O sorvete é uma sobremesa gostosa.
- (5) Bem-vindo!
- (6) Boas festas!
- (7) Eu quero doce.

Tendo escrito as frases, aguardei um momento para que pudessem fazer a leitura das mesmas e, deste modo, identificar como classificá-las. Seguia atividade, perguntando frase por frase e observando as justificativas. Na primeira, tiveram um pouco de dúvida, porque o enunciado só possuía uma palavra, mas a grande maioria acertou oração, e eu perguntei: “Quem acha que é oração, mesmo tendo apenas uma palavra, acha que é oração por quê?” E eles responderam chegar é verbo. Perguntei se todos concordavam e um aluno disse “*Não é ação. Se é ação é verbo professora*”. Assim, partimos do princípio de identificar a presença do verbo ou não para saber se tínhamos oração.

Depois disso, expliquei que as orações, a princípio, se dividiam em duas partes; sujeito e predicado. Expliquei o conceito de cada uma dessas partes e como elas se organizam, mostrando que o sujeito gira em torno do nome ou de um pronome pessoal do caso reto, enquanto o predicado gira em torno do verbo e fui mostrando isso, por meio dos adjuntos adnominais e dos complementos verbais e predicativos. Não utilizei essa nomenclatura, mas mostrei que eles combinavam entre si, em gênero, número e pessoa. Num dos exemplos, coloquei a oração:

- _____ eu quem traz os lanches. (é/sou)

Perguntei a eles qual das duas opções seria a correta: é eu ou sou eu. Eles se dividiram nas respostas. Então perguntei: “O certo é dizer eu sou ou eu é”. Eles responderam eu sou. Então expliquei que, deste modo, embora invertido e apesar de falarmos é eu, o correto seria eu sou. E a partir deste exemplo, reforcei a necessidade de que prestássemos atenção quanto a organização das frases, para que cada termo estivesse concordando com o outro em número e em pessoa.

Pedi que abrissem o caderno e escrevessem as frases que eu iria escrever e depois identificassem o que era sujeito e o que era predicado.

- (1) As crianças dormem cedo.
- (2) Os livros estavam nas mochilas.
- (3) Gosto de chocolate e sorvete.
- (4) Eu trouxe os brinquedos.

Depois que concluíram a atividade, embora alguns, como de costume, conversassem um pouco mais, corrigimos cada oração e eles foram sinalizando as

partes. Alguns disseram que, na terceira oração, não tinha sujeito e outros disseram que seria chocolate e sorvete. Então perguntei quem gostava e eles disseram que na frase seria eu. Então perguntei e o que me leva a acreditar que sou eu quem gosta, o que responderam como sendo o verbo. Expliquei que em algumas orações o sujeito não aparece, mas que mesmo assim, por meio do verbo, conseguimos identifica-lo.

Após corrigirmos, pedi que identificassem quem era a palavra central dos sujeitos e dos predicados e eles marcaram corretamente, o que demonstrou que tinham conseguido compreender a atividade.

Na sequência, organizei a turma em quatro grupos e dei a cada grupo um kit que continha um envelope e um pedaço de papel metro. Entreguei também um pouco de cola e orientei o trabalho explicando que em cada envelope havia algumas orações que estavam decompostas e que eles teriam que organizá-las e colar no papel, para apresentar no final. Avisei que existiam algumas vírgulas soltas que poderiam ou não ser usadas e que isso dependeria deles.

As frases a serem compostas eram:

- (1) Professores, alunos e alunas vão a escola.
- (2) Os vegetais são saudáveis.
- (3) Os meninos jogam bola no campinho.
- (4) Chegamos agora.

As equipes conseguiram formar as orações corretamente. Depois expliquei que deveriam ter atenção sempre ao fato de que não se separa o sujeito do predicado com vírgula. Encerramos então a atividade.

5.2.2.2 Reflexão sobre a ação

Esta foi uma das atividades mais interessantes realizadas até o momento. Embora simples, eles mostraram entusiasmo em participar de tudo o que foi feito, o que particularmente me deixou animada.

A abordagem interacionista tem apresentado bons resultados porque os educandos sentem-se envolvidos na atividade e, desta forma, reagem de forma mais positiva, o que facilita o processo de aprendizagem.

Outro aspecto que tenho considerado favorável ao desenvolvimento dos alunos é a constante revisão das aulas anteriores, o que vai retomando os saberes construídos e reforçando-os, antes de apresentar um conhecimento novo que está relacionado aos anteriores, e desta forma, à medida que os conteúdos novos são apresentados, eles não parecem saberes isolados, mas conhecimentos que dialogam com outros conhecimentos, o que fortalece a ideia de que os diferentes níveis da língua interagem entre si no processo de construção da comunicação.

Essa relação entre esses conteúdos e o diálogo entre os saberes possibilita a reflexão sobre os usos da língua e a compreensão desses no cotidiano. De acordo com a BNCC,

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2017, p.137)

Assim, de modo mais específico, nesta sequência, foi possível perceber o quanto isso tem sido assimilado por eles, pois eles conseguiam identificar e relacionar as ideias de sujeito e predicado a partir da ideia de nome e verbo. Sentiram um pouco de dificuldades em utilizar o pronome pessoal. Outro momento relevante foi o da discussão da concordância, especialmente quando se trabalhou a concordância do verbo ser (eu sou/eu é).

Assim, percebe-se que as aprendizagens têm sido construídas, apesar de alguns alunos apresentarem um pouco mais de dificuldade, especialmente, porque interagem menos, o que não permite uma observação mais ampla, necessitando de um contato mais próximo, para perceber se estão ou não aprendendo, seja pela observação do caderno, seja pelas questões direcionadas a eles. Logo, é possível afirmar que as atividades tem surtido o efeito esperado até o momento.

5.2.3. Planejamento e desenvolvimento das aulas 17 e 18

PLANO 09:	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos

TÍTULO: Tipos de sujeito
COMPETÊNCIAS DISCENTES:
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função do sujeito na oração; • Conhecer os tipos de sujeito; • Perceber a concordância do sujeito com o predicado, a partir de seus tipos;
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os tipos de sujeito; • Relacionar o sujeito e predicado, fazendo a concordância correta a partir das flexões de número e pessoa;
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.
METODOLOGIA:
<p>1º momento:</p> <p>Ao iniciar a aula, retomarei a ideia de oração e de seus termos, lembrando que a oração possui sujeito e predicado. Após essa retomada, voltarei a discutir o sujeito, explicando que ele é o termo da oração de quem o predicado se refere, podendo praticar ou sofrer uma ação. Falarei também que o sujeito gira em torno do nome ou do pronome pessoal do caso reto, concordando sempre com ele. Apresentarei então o nome como núcleo do sujeito e, em seguida, explicarei sobre os tipos de sujeito, mostrando que eles podem ser simples, composto ou oculto. Explanarei também o sujeito e o predicado concordam entre si tanto em número quanto em pessoa.</p> <p>Em seguida a esta explicação, colocarei algumas frases e uma tabela feita em papel metro, na qual eles terão que classificar o tipo de sujeito presente na frase. Ao concluírem esta tarefa, farei um pequeno apontamento no quadro e pedirei que eles respondam a uma atividade em casa.</p>
JUSTIFICATIVA:

Diante da necessidade de entender como os termos da oração se organizam e se relacionam entre si, na construção de sentido, e de reforçar a compreensão dos termos essenciais da oração, a presente atividade, que explora o sujeito e seus tipos, se justifica, considerando também as dificuldades percebidas na atividade diagnóstica, especialmente no reconhecimento dos tipos de sujeito.

AVALIAÇÃO

A avaliação desta sequência se dará por meio da observação das atividades realizadas em sala, considerando o envolvimento dos educandos à medida que forem sendo feitas as propostas, bem como na forma que participam durante a explicação e da resolução do exercício de fixação.

5.2.3.1 Relato da ação

Comecei esta atividade retomando o conteúdo da aula anterior. Propus que fizéssemos rapidamente um *ping-pong*, no qual eu perguntaria e eles teriam que responder rapidamente às perguntas. Como eles aceitaram, perguntei: qual a diferença entre frase e oração, qual a palavra que era essencial para que a frase fosse oração e perguntei se lembravam de quais eram os termos da oração. Esta atividade foi interessante, porque alguns ficavam na torcida e vibravam quando acertavam, parecia um jogo mesmo.

Em seguida, retomei a explicação de sujeito, mostrando, sem utilizar ainda a nomenclatura de sujeito agente ou paciente, que ele podia sofrer ou praticar a ação, pois ele era a parte da oração de quem o predicado falava. Utilizei, para ilustrar o que dizia, alguns exemplos no quadro:

- (1) O carro foi consertado pelo mecânico.
- (2) Mamãe comprou frutas e doces.
- (3) Visitei meus amigos nas férias.

Após colocar estes exemplos no quadro, pedi aos alunos que identificassem os verbos e depois me dissessem sobre quem estes verbos estavam falando. Depois expliquei que no primeiro caso, o sujeito sofria a ação e que nos outros casos, era o sujeito quem praticava a ação.

Em seguida, expliquei que o sujeito pode ser de vários tipos e que reconhecer o sujeito é importante para fazer a concordância correta com o verbo.

Então, apresentei três tipos de sujeito: o simples, o composto e o oculto. Falei que o que caracterizava estes sujeitos era a forma como o nome ou o pronome pessoal apareciam ou não, sendo que se houvesse apenas um nome ou pronome pessoal era simples, mas de um, composto e quando o pronome não aparecia, mas conseguíamos identificá-lo, ele era oculto. Dei então outros exemplos, para ajudar a compreensão:

- (4) As meninas jogaram peteca.
- (5) A criança assiste Tv.
- (6) Ele é meu melhor amigo.
- (7) Ana e Maria fizeram o almoço.
- (8) Comemos pipoca.

Após escrever estas frases no quadro, comecei a explorá-las, pedindo à turma que identificasse os sujeitos e a partir da explicação dada e informassem o tipo. E a atividade foi positiva, porque ajudou a perceber que eles estavam confundindo a ideia de composto com plural. Isso foi evidenciado quando o aluno afirmou que a frase (4) era composto porque era plural. Aproveitei para explicar que a ideia de sujeito composto não estava relacionada a singular ou plural, mas à quantidade de núcleos que possuía, lembrando que o núcleo seria o nome ou o pronome.

Após explicar isso, achei interessante, quando uma aluna afirmou: “é só contar. Se tiver um só é simples, se tiver mais de um é composto”. Chamou atenção, por se tratar de uma resposta bem espontânea à dúvida do colega, além de demonstrar que estava havendo compreensão. Feita a explicação e análise das orações dadas, fiz uma atividade prática, no intuito de reforçar aquilo que estávamos estudando.

Prendi na parede uma tabela com papel metro e escrevi algumas frases no quadro. Em seguida, pedi que eles escrevessem as frases no caderno, identificassem o sujeito e classificassem esse sujeito em simples, composto e oculto.

As frases foram:

- (9) Os pescadores voltaram cedo.
- (10) Viajarei na próxima semana
- (11) Os artistas e os cantores são muito famosos.
- (12) Eles trabalharam duro.
- (13) O pedreiro refez o telhado.

- (14) Nós gostamos de você.
 (15) Estava triste.
 (16) Carlos e Teresa conversam demais

E a tabela:

Tabela 05: Identificação dos sujeitos das frases

FRASE	SIMPLES	COMPOSTO	OCULTO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

A realização desta atividade foi bem interativa, porque todos queriam acertar a resposta e tínhamos acertado que ninguém podia apagar a marcação do caderno. E esta prática fazia com que eles se envolvessem na tarefa, porque vibravam com cada acerto realizado. E deu para perceber se havia ou não dúvidas sobre este assunto, à medida que respondiam. Quando demonstravam dúvida, retomava o exemplo e reexplicava. Concluída a atividade, dei um pequeno apontamento no quadro sobre o conteúdo e passei um exercício para casa.

5.2.3.2 Reflexão sobre a ação

Esta atividade foi bastante interessante, porque foi possível observar algumas dúvidas que eles apresentavam e, por meio da interação, tentar esclarecer. O fato de considerar tanto as colocações feitas por eles durante a aplicação do questionário psicopedagógico, quanto de assumir a abordagem interacional da aprendizagem, entendendo a construção de novos saberes a partir daquilo que eles

já conhecem, construindo a aprendizagem por meio do diálogo entre os diferentes conhecimentos e os níveis da língua tem se tornado produtivo.

Segundo Azeredo (2010, p. 258) “[...] exercitar o pensamento e promover o entendimento da natureza, estrutura e funcionamento da língua é um objetivo de alta relevância pedagógica [...]”. Logo, dar tempo para observar as dúvidas, discutir as dificuldades, retomar os conteúdos que não foram compreendidos com clareza e refletir sobre esses saberes, promovendo diálogos entre eles, é uma intervenção que promove a aprendizagem. O percurso educacional torna-se produtivo, quando possibilita aprender saberes e desenvolver habilidades e para isso, é preciso observar e promover interação.

É perceptível que, na turma, há alunos que apresentam dificuldades, mas apesar disso, observa-se também o interesse em fazer as atividades. Os que têm apresentado limitações de leitura têm se mostrado mais acanhados ao participar destas tarefas, mas produzem de forma escrita e apresentam o que fazem e são abertos às correções, o que é importante. Deste modo, é possível entender que a turma vem correspondendo, apesar dos limites que possui, às atividades propostas.

Há ainda um grupo que conversa e brinca durante as aulas e interfere um pouco, mas na hora de preencher a tabela ou que se faz alguma atividade mais lúdica, se envolvem na atividade. Só preocupa com relação à atenção durante as explicações, embora sempre se converse com eles e sempre sejam convidados a participar destas.

Observa-se que o que de fato tem contribuído para os avanços das sequências é a promoção da interação entre os educandos e a sequência proposta, possibilitando o melhor desenvolvimento, pois quanto mais próximo deles o conteúdo está, mais facilitada fica o processo de aprendizagem e mais eles participam, por sentirem-se envolvidos no que se apresentam, como se pode perceber pela realização de tudo o que fora planejado.

5.2.4. Planejamento e desenvolvimento das aulas 19 e 20

PLANO 10:Produção textual	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos

TÍTULO: Arrumando a mala
COMPETÊNCIAS DISCENTES:
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as ideias presentes no texto;
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. (Brasil, 2017, p.185) • (EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos. (Brasil, 2017, p.187)
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.
METODOLOGIA:
<p>1º momento:</p> <p>Ao iniciar a aula, arrumarei a sala em círculos e distribuirei com os alunos o texto “Arrumando a mala” (Apêndice H). Após a distribuição, pedirei que leiam o texto silenciosamente, e com atenção. Após a primeira leitura, na qual, eles terão o primeiro contato com o texto, solicitarei que eles façam a leitura compartilhada, acompanhando a leitura do colega.</p> <p>Quando concluírem esta atividade, discutiremos o texto, expressando livremente o que mais chamou a atenção de cada um. Em seguida, será passado o “saquinho da surpresa”, no qual estarão perguntas relacionadas ao texto, para serem respondidas.</p> <p>Após isso, prenderei um cartaz em forma de mala e pedirei que escrevam nela o que eles acreditam que não pode faltar na mala da vida. O que para onde formos não podemos deixar de levar.</p>

Ao concluírem a escrita na mala, discutiremos o que colocaram e depois entregarei a cada aluno uma folha de papel na qual eles deverão produzir um texto, aconselhando um (a) amigo (a) a respeito do que eles deverão levar na mala da vida (apêndice I). Ao encerram a produção, a aula será concluída.
JUSTIFICATIVA:
A presente atividade se justifica por promover a reflexão sobre temáticas e contribuir tanto para a expressão oral quanto expressão escrita. No que diz respeito à produção textual, ela é uma forma de analisar a escrita deles, com relação à produção inicial do projeto e ao que foi estudado em sala, observando os elementos que necessitam ser revistos. Além disso, constitui-se numa forma de contribuir para a prática textual, desenvolvendo a habilidade de expressar-se.
AValiação
A avaliação desta sequência se dará por meio da observação da forma como expressam seus pensamentos, bem como da análise da produção escrita, verificando os aspectos linguísticos, mas também os aspectos textuais que giram em torno do sentido do texto e do atendimento àquilo que se propõe.

5.2.4.1 *Relato da ação*

Ao iniciar a aula, pedi que sentassem em círculos. Após arrumarem a sala, coloque um cartaz, em formato de mala, no centro da sala e pedi que eles dissessem a primeira coisa que viesse à mente, quando viam o objeto. Muitos disseram viagem, outros passeios, outros compras. Foram os três itens que citaram. Em seguida, um deles perguntou se eles seriam levados para algum passeio da escola. Após falarem, entreguei a todos o texto “Arrumando a mala” (apêndice H) e pedi que fizessem uma leitura silenciosa dele, e se achassem alguma parte que chamasse atenção, marcassem.

Depois que fizeram a leitura silenciosa, expliquei que faríamos a leitura compartilhada do texto, na qual cada um, quando pedido, daria continuidade à leitura do colega. Para tanto, deveriam fazer silêncio e esperar a vez.

Quando concluíram, pedi que comentassem a parte que mais chamou atenção no texto e justificassem. Alguns alunos preferiram não falar sobre as marcações, o que foi respeitado. Em seguida, perguntei sobre o que o texto falava e

discutimos a importância dos conselhos na vida das pessoas. Falamos também sobre as escolhas da vida e quanto as coisas boas nos deixam leve e os sentimentos ruins pesam em nós.

Fiz então a dinâmica do saquinho da surpresa, na qual o saquinho com perguntas passava de mão em mão pelo círculo ao som de uma música. À medida que a música parasse, quem tivesse com o saco na mão, deveria responder uma questão, a exemplo de: “Na sua opinião, por que o título do texto é arrumando a mala?” “O que você colocaria em sua mala da vida e o que você retiraria?” “Você costuma dar conselhos as pessoas? Foi engraçado, porque ninguém queria ficar com o saquinho na mão.

Ao término desta atividade, peguei o cartaz da mala e o coloquei afixado ao quadro e cada um deveria escrever o nome de uma coisa que levaria em sua mala. Foi engraçado que eles escreveram diversos sentimentos e um dos alunos escreveu “lasanha”. Então perguntei o motivo dele ter escrito aquela palavra que destoava do que os demais haviam escrito e ele disse que era porque era a comida favorita dele e ele não imagina a vida sem lasanha. Comentamos então a atividade.

Encerramos a sequência entregando a cada aluno uma proposta de redação para a turma (Apêndice I), na qual deveriam escrever a um amigo ou qualquer pessoa de quem gostassem, como ele deveria arrumar a mala da vida.

5.2.4.2 Reflexão sobre a ação

Esta foi a primeira aula específica para produção textual e confesso que esperava uma resistência maior com relação ao momento de produção textual, no entanto, a aceitação foi positiva.

A exploração do texto como elemento motivador foi muito importante, porque contribuiu para que eles comessem a pensar sobre o tema, mesmo sem saber que iriam escrever sobre isso. As discussões foram interessantes, tanto pela temática, que tratava sobre os valores, sentimentos e atitudes que temos em nosso dia-a-dia, como respeito, amizade... Eles puderam expor o que pensavam, realizando na verdade uma roda de conversas, que fortalece a ideia do interacionismo.

Ao solicitar a produção textual, buscou-se integrar os três eixos: leitura, conhecimentos gramaticais (de forma mais específica sintáticos) e a produção

textual. Além de desenvolver a habilidade discursiva, a atividade pressupõe, na prática, após a reflexão de um conteúdo, utilizar do conhecimento sintático para relacionar as informações, de forma a produzir um texto.

Para Schneuwly e Dolz (2011), ao produzir textos, os alunos recorrem ao conhecimento sintático para articular as ideias e sequenciá-las de forma coerente. É nessa relação que se constrói a interface sintaxe-texto, pois estes conhecimentos não podem ser dissociados.

A inserção dos alunos na atividade, como coparticipantes e não expectadores, conforme propõe a abordagem interacionista, torna as tarefas mais produtivas, porque os alunos sentem-se parte do que se realiza. É preciso valorizar e integrar aquilo que os alunos já conhecem as atividades que se propõem, pois assim é mais fácil a aproximação entre educandos e conhecimento, que deve ser familiar ao aluno, para que ele se identifique com ele. Quando o conhecimento é alheio e distante, a aprendizagem torna-se dificultada, porque o discente não consegue reconhecer no seu universo de saberes aquele conhecimento que está sendo apresentado, e com isso, afasta-se da sequência.

Os resultados desta sequência, no que diz respeito à participação, foram satisfatórios e muito significativos às reflexões desta proposta.

5.3 PLANEJAMENTO DIÁRIO DA TERCEIRA ETAPA

Nesta terceira etapa, os estudos centraram-se na predicação, considerando o predicado, seus tipos e seus complementos, o que contribui para a compreensão da estrutura oracional que pressupõe a sintaxe.

5.3.1 Planejamento e desenvolvimento das aulas 21 a 24

PLANO 11: Predicado e seus tipos	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 04 aulas de 50 minutos
TÍTULO: O que diz o predicado	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos	

diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

CONTEÚDOS CONCEITUAIS:

- Compreender o predicado;
- Conhecer diferentes tipos de predicado;
- Reconhecer, a partir dos verbos, o tipo de predicado.
- Compreender verbo de ação e verbo de ligação.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS

- Diferenciar predicado verbal e predicado nominal;
- Identificar os tipos de predicado presentes na oração;
- Identificar o predicado da oração, a partir do verbo.
- Diferenciar verbo de ação e verbo de ligação.

CONTEÚDOS ATITUDINAIS

- Respeitar a opinião dos outros;
- Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.

METODOLOGIA:

1º momento:

Ao organizar a turma, retomarei a explicação da oração e seus termos. Em seguida, relembrei a concepção de sujeito e explicarei predicado. Explicarei também que o predicado tem como núcleo o verbo.

Depois disso, explicarei que o verbo, numa oração, pode expressar uma ação ou pode ligar o sujeito a sua característica. E informarei que, quando o predicado recebe um verbo que recebe ação, é chamado de predicado verbal. Quando é formado por um verbo que liga o sujeito a uma característica que é atribuída a ele, nós o chamamos de verbo de ligação.

Concluída a explicação, pedirei que eles escrevam um pequeno apontamento no caderno e, em seguida, colocarei, no quadro, um cartaz com as seguintes orações:

- (1) Choveu muito esta noite.
- (2) Pedro e Ana compram doces.
- (3) Eles pegaram os brinquedos.
- (4) Todos estão preocupados.

(5) O sol brilha muito.

(6) Elas são muito elegantes.

Após colocar as orações, pedirei que eles identifiquem os verbos das frases e identifiquem se expressam ação ou ligam o sujeito a sua característica. À medida que forem falando, irei fazendo as intervenções e explicações necessárias.

2º momento:

Neste momento da sequência, trabalharei especificamente com a ideia de predicado. Retomarei a explicação falando sobre os tipos de predicado (nominal quando tem verbo de ligação e verbal, quando tem verbo de ação) e, em seguida, pedirei que formem seis equipes e afastem as cadeiras. Enquanto eles se organizam, colarei um cartaz em forma de estrada, no chão, na frente da sala. Formadas as equipes, distribuirei para cada equipe um carrinho de cor diferente, letras de a até b e pedirei que as equipes escolham o líder e o motorista. Depois conversarei sobre a dinâmica: “Autódromo do conhecimento”, na qual, os participantes de cada equipe devem se perfilar e cada o representante da vez, deve, com o uso da letra, responder a pergunta. Para aqueles que acertarem, o motorista anda uma casa. Ganhará aquele que conseguir concluir o percurso primeiro. As perguntas feitas serão para reconhecer se o predicado de cada oração é verbal ou nominal.

Após a dinâmica, será feita a retomada da atividade e, passado um pequeno apontamento para que eles escrevam no caderno e apliquei uma atividade de fixação (apêndice J)

JUSTIFICATIVA:

A presente atividade justifica-se pela necessidade de que os educandos conheçam e compreendam o predicado como termo da oração, a partir da compreensão do verbo e do que ele expressa, o que classifica o predicado. A metodologia escolhida responde às características da turma tanto a necessidade apontada no questionário psicopedagógico, quando os mesmos informam que aprendem quando o professor explica e eles escrevem e a abordagem interacionista, quando se promove a participação dos mesmos nas tarefas, o que comprovou ter resultados positivos, nas atividades anteriores.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem se dará pela observação da participação dos alunos nas atividades, bem como na forma como eles forem interagindo naquilo que lhes for proposto. As respostas dadas também serão consideradas como forma de avaliação, pois indicarão se eles conseguiram ou não compreender o que foi explicado ou se será necessário fazer um reforço daquilo que foi explicado.

5.3.1.1 Relato da ação

Ao chegar à sala, pedi que eles se acomodassem. Como a aula é depois do horário de Educação Física, eles sempre chegam agitados. Depois que se acomodaram, perguntei se lembravam do que era oração e se eles recordavam de sujeito e predicado. Um dos alunos retrucou: “*De novo!*”. Eu respondi que era pra ver se eles já sabiam. Entendi que estava na hora de avançar, pois eles já começavam a ficar cansados com a retomada dos conceitos, o que julgo necessário, já que alguns apresentam dificuldades e há um grupo de alunos que trabalha em turno oposto e não tem tempo de estudar.

Após responderem aos meus questionamentos, lembrei que já conhecíamos o sujeito e que hoje conheceríamos o predicado, termo da oração traz a informação do sujeito. Passei então a explicar o que era o predicado e disse que para entendê-lo, era preciso estar atento ao verbo. Perguntei quem lembrava o que era verbo e se podiam dar algum exemplo. Eles citaram vários verbos, a exemplo de: comer, brincar, estudar, dançar, namorar, dormir....

Expliquei que o verbo, quando está no predicado, pode expressar ação ou ligar o sujeito a sua característica e quando isso acontece, ele recebe nomes especiais, sendo chamado de verbo de ação e de verbo de ligação. Expliquei então cada verbo e pedi que prestassem atenção às frases que iria colocar no quadro, a citar:

- (1) Choveu muito esta noite.
- (2) Pedro e Ana compram doces.
- (3) Eles pegaram os brinquedos.
- (4) Todos estão preocupados.
- (5) O sol brilha muito.

(6) Elas são muito elegantes.

Após colocar as frases no quadro, pedi que identificassem o verbo da frase e classificassem se eram verbo de ação ou de ligação. Informei que eles deviam estar atentos a toda a frase, observar se tinha alguma característica depois do verbo ou se tinha um nome, pois estes elementos eram importantes. Além disso, que se lembrassem da explicação. Esperei alguns minutos para que fizessem a análise. E depois fui retomando oração a oração.

Na frase um perguntei se tinha sujeito. Eles responderam que não. Expliquei que quando os verbos expressavam fenômenos da natureza, não possuem sujeito. A turma identificou os verbos sem dificuldade. No entanto, foi preciso reforçar a ideia do verbo de ligação, mostrando a presença da característica atribuída ao sujeito.

Dei alguns outros exemplos para reforçar o conteúdo. Em seguida, escrevi no quadro um pequeno apontamento. Para que eles compreendessem o assunto melhor e fui, a medida que dava os exemplos, reexplicando o conteúdo, concluindo a primeira parte da atividade.

No segundo momento da atividade, expliquei que de acordo aos verbos de ação e ligação, o predicado poderia ser verbal, quando possuía verbo de ação e nominal, quando possuía verbo de ligação. Em seguida, dei alguns exemplos para reforçar a explicação e disse que era muito importante prestar atenção ao verbo.

Informei, então, a eles que iríamos fazer um pequeno jogo, chamado “Autódromo do Conhecimento”, que consistia numa corrida de carros, na qual, eles avançariam na pista, à medida que a equipe fosse acertando as respostas. Como havia vinte e sete alunos na sala, pedi que formassem quatro equipes, sendo três com sete e uma com seis alunos. As equipes deveriam ter um líder e um motorista.

Depois da explicação, pedi a eles que se organizassem, coloquei a pista no chão, distribuí os carrinhos e as letras a e b, explicando que se na oração lida, o predicado fosse verbal, seria letra a e se fosse nominal, letra b. Que a cada pergunta respondida, o participante iria para o final da fila e passaria as letras para o colega seguinte.

O jogo foi muito divertido, porque os motoristas queriam responder, reclamavam quando o colega errava, mas ao mesmo tempo, dava para perceber a compreensão individual sobre o assunto, já que todos respondiam. Concluímos com um empate de duas equipes.

Ao término do jogo, pedi que sentassem e, depois, retomei o jogo explicando as respostas que erraram. Logo depois, dei um apontamento e apliquei uma atividade para fixação do conteúdo (apêndice J).

A sequência foi muito proveitosa e divertida e todos interagiram de forma significativa.

5.3.1.2 Reflexão sobre a ação

Construir saberes é uma prática que se concretiza a partir do encontro entre o saber já existente e o novo conhecimento, estabelecendo um diálogo entre eles e promovendo a interação entre o educando e o conhecimento, de forma que ele possa desenvolver-se a partir deste encontro. Diante disso, à medida que este projeto se desenvolve, é perceptível que esta concepção se concretiza, quando é oportunizado aos educandos participar da atividade, de forma integral, aproximando-o das propostas, por meio daquilo que ele já sabe.

As dificuldades sempre existem, mas, apesar disso, é possível promover a superação dessas dificuldades pelo diálogo entre os conhecimentos que foram desenvolvidos em sala anteriormente e que retornam, abrindo as portas para o novo saber, mostrando também que os níveis da língua não se isolam, mas estão integrados, o que facilita a aprendizagem. A exemplo do predicado, que deixa de ser um assunto novo, quando parte da ideia de verbo.

Esta sequência foi muito participativa e interessante, sendo possível fazer com que todos os alunos estivessem presentes, mesmo que para reclamar, pois permitiu a leitura da aprendizagem deles e de como estão aceitando a atividade, a exemplo do educando que disse: “de novo!”. Foi possível fazer com que os alunos mais tímidos participassem junto com os colegas, no jogo e perceber que se sentiram bem em serem integrados e quanto vibraram com o acerto da equipe.

De acordo com Perraudeau (2009), a aprendizagem consiste na apropriação dos saberes, não apenas de conceitos, mas de saber utilizar estes nas situações do cotidiano. Isso se confirma à medida que os educandos, no decorrer deste percurso, fazem uso do que aprenderam para adquirir novos saberes e assim do que isso, utilizar estes conhecimentos, de forma coletiva ou individual, nas situações práticas que lhes são apresentadas.

Acredito que a intervenção tem sido positiva pela forma como a turma tem respondido e participado.

5.3.2. Planejamento e desenvolvimento das aulas 25 a 28

PLANO 12:	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 04 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Complementos Verbais	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação existente entre os verbos e seus complementos; 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.(Brasil, 2017, p.187) 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças. 	
METODOLOGIA:	
<p>1º momento:</p> <p>Após os alunos se acomodarem, iniciarei a aula separando a turma em grupos e depois entregarei a cada grupo uma ficha com algumas orações, que se encerram no verbo (apêndice L). Pedirei que eles identifiquem e observem esses verbos e caso seja necessário, completem os verbos com o que falta para a oração ter sentido completo.</p> <p>Ao término da atividade, pedirei que cada grupo diga como ficaram as orações. Irei escrevendo a oração no quadro e as possibilidades dadas por eles ao lado. E discutirei todas as opções com ele, pedindo que façam a correção na atividade. Em</p>	

seguida, explicarei verbo transitivo (direto e indireto) e intransitivo, e farei uso dos exemplos construídos por eles para ilustrar. Após a explicação, passarei exercício sobre transitividade.

2º momento:

Após a correção da atividade, discutiremos os complementos dos verbos de ação. Explicarei sobre os objetos direto e indireto. Para isso, será preciso explicar preposição. Deste modo, explicarei que a preposição tem a função de unir palavras. Escreverei no quadro as expressões:

- (01) Vou casa
- (02) Café leite
- (03) Casa Maria
- (04) Falei teste
- (05) Dei flores minha mãe

Pedirei que observem os enunciados e vejam se está faltando algo. E se tiverem sugerido o que é falta para que façam sentido. Depois disso explicarei que essa palavra que falta e que une as outras duas para que formem uma expressão que faça sentido chama-se preposição.

3º Momento:

Explicarei os objetos direto e indireto, considerando a necessidade do verbo de complementação, para construir sentido. Explicarei que este complemento dos verbos de ação é chamado de objeto, que este objeto pode ser um nome ou um pronome pessoal e que pode ser direto ou indireto de acordo à necessidade da preposição. Após a explicação, aplicarei uma atividade, para observar o aprendizado.

JUSTIFICATIVA:

Esta sequência se justifica por estes serem conteúdos necessários à reflexão sobre o uso da língua bem como a estrutura oracional. A metodologia utilizada foi escolhida por se tratar de uma possibilidade de envolver os educandos no processo de construção do novo conhecimento, bem como levá-los a pensar sobre os usos que fazem dos referidos assuntos. Outrossim, considera-se ainda as informações

que foram dadas no questionário psicopedagógico, no qual informam que aprendem quando escrevem e da importância da atividade como meio de reforçar o aprendizado e contribuir na percepção das possíveis dificuldades.

AVALIAÇÃO

A avaliação se realizará por meio da observação de como eles reagem e interagem nas atividades, bem como a forma como participam durante a explanação e as respostas da atividade. Com o que for observado, será possível analisar se é necessário ou não retomar o assunto e quais intervenções serão necessárias para garantir o aprendizado.

5.3.2.1 Relato da ação

Iniciei a sequência, pedindo aos educandos que formassem grupos. Após formarem os grupos, expliquei que faríamos uma atividade diferente e que precisaria da atenção deles.

Falei que cada grupo receberia uma ficha (apêndice L) e naquela ficha teriam algumas orações. Eles deveriam observar as orações e identificar os verbos. Após isso, deveriam analisar se esses verbos precisavam ou não de complemento para fazer sentido. Caso precisassem, eles deveriam escrever os verbos, caso não precisassem, deveriam manter como estava.

Entreguei a ficha e fiquei observando como as equipes trabalhavam. Percebi que alguns grupos estavam mais atentos, outros foram colocando complemento em todos os enunciados. Não interfeirei nas respostas, para perceber o desenvolvimento deles.

Após concluírem a atividade, pedi que dissessem como responderam. As orações com as respostas foram:

- Ana voltou (sozinha, tarde, cansada)
- Pedro comprou (chocolate, um cachorro, pipoca, livro, refrigerante)
- Ela trouxe (o livro, a mochila, o caderno, o brinquedo, a merenda)
- Eu gosto (de você, de minha mãe, de ir pra casa, de dormir, de comer)
- O bebê chora (muito.)
- Eles pegaram (o ladrão, o lanche, o livro, a bola, a mochila)

- O homem viu (a namorada, o acidente, o carro, o cachorro, o assalto)
- Nós precisamos (de dinheiro, de comida, de você)
- O motorista viaja (muito, cedo)
- Minha avó visitou (a vizinha, a comadre, o filho, o neto, o doente).

Depois das respostas fui analisando caso a caso e expliquei que os verbos voltar, chorar e viajar, diferente dos outros, não têm necessidade de outras palavras para serem entendidos. Eles têm sentido completo e se perderem este acréscimo, não modifica o sentido da informação. Por isso, são chamados de intransitivos. Mas quando estes verbos necessitam de complemento, para poderem ser entendidos nós os chamamos de transitivos.

Após a explicação e a discussão dos exemplos, passei um pequeno apontamento no caderno e um exercício.

Na aula seguinte, corriji a atividade, trazida feita pela maioria (exceção de alguns dos que trabalham). Em seguida, retomei a ideia de transitividade, falado que o complemento do verbo recebe o nome de objeto, e que às vezes esse objeto pede não apenas o nome, mas uma palavra que ligue o nome ao verbo. Essa palavra chama-se preposição.

Para ilustrar a compreensão das preposições, escrevi alguns enunciados no quadro e pedi que eles analisassem os enunciados:

- (06) Vou *para* casa
- (07) Café *com* leite
- (08) Casa *de* Maria
- (09) Falei *do/sobre* o teste
- (10) Dei flores *para* minha mãe

Quando acabei de escrever, o aluno falou que as palavras estavam sem sentido, porque estava faltando alguma coisa. Então perguntei o que faltava e eles, espontaneamente, foram acrescentando as preposições. Expliquei que estas palavras que eles acrescentaram são as que chamamos de preposição, pois ligam palavras para que construam sentido quando se juntam.

Depois disso, expliquei que o objeto que pede preposição é chamado de indireto e que o que não tem preposição é o direto. Pedi que sentassem novamente nas equipes da aula anterior, e reanalisassem as frases e informassem se o verbo era transitivo ou intransitivo. E se fosse transitivo, se o objeto era direto ou indireto.

Imaginei que tivessem dificuldades para responder, mas para minha surpresa, acertaram as tarefas.

Após esta atividade, fiz um pequeno apontamento no quadro e pedi que fizessem no caderno, bem como uma atividade para casa.

5.3.2.2 Reflexão sobre a ação

Esta sequência foi a mais complexa aplicada até o momento, pois requeria dos educandos que estabelecessem um diálogo entre vários conteúdos trabalhados anteriormente e o conteúdo novo que era apresentado. Esta necessidade inerente ao que foi estudado comprova a ideia de que os saberes não podem ser construídos isoladamente, mas que dialogam entre si. É nessa interação que os conhecimentos novos se constroem e os anteriores se consolidam.

Conforme afirma Coll (1998, p. 53), para que uma sequência alcance os seus objetivos de aprendizagem,

(...) depende essencialmente da capacidade de ativar ideias relevantes que estabeleçam essa “ponte cognitiva” que torna possível a assimilação do novo material e de que a estrutura conceitual do material – muitas vezes óbvia para os professores – torne-se explícita e seja percebida como tal pelos alunos.

Foi um pouco mais trabalhoso fazer com que compreendessem a ideia de transitividade, mas a atividade com exemplos ajudou a perceberem a relação entre o verbo e os seus complementos. Desta forma, o uso de uma atividade diferenciada, que ia além da explicação, contribuiu para a compreensão do assunto, pois aproximou o assunto do estudante.

Deste modo, percebe-se que a utilização da didática adequada e o favorecimento da participação dos alunos contribuem para que o aprendizado seja facilitado. Deve-se ressaltar que, quando os níveis da língua se aproximam, o aprendizado se facilita, pois eles estão sempre sendo retomados, o que não permite que sejam esquecidos.

5.3.3. Planejamento e desenvolvimento das aulas 29 e 30

PLANO 13:	
-----------	--

PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: A relação verbo-predicativo	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação existente entre os verbos e seus complementos; 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.(Brasil, 2017, p.187) 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças. 	
METODOLOGIA:	
<p>1º Momento:</p> <p>Para iniciar a aula, organizarei a sala em círculos e solicitarei que descrevam uma zebra e um macaco, e o que eles acham desses animais. Após isso, iniciarei a discussão sobre diferenças. Nessa discussão, lançarei os questionamentos: Ser diferente faz de alguém melhor ou pior que o outro? É certo, desfazer de outra pessoa porque ela é diferente da gente? Qual deve ser a nossa postura diante dos outros? Após a discussão, distribuirei o texto “Como a zebra ficou listrada” (apêndice M). Pedirei que façam a leitura silenciosa e que observem os acontecimentos da história, marcando os que acharam mais importantes.</p> <p>Após a leitura, faremos a leitura compartilhada, seguida da apresentação da discussão dos pontos que eles marcaram;</p> <p>Ao concluir esta atividade, pedirei que eles formem trios e escrevam, num papel, orações do texto que expressem as características do ambiente, do macaco ou da zebra. Depois que terminarem, escreverei no quadro as orações que eles identificaram.</p>	

2º momento:

Após a identificação das orações em que aparecem as características, começarei a explicar o predicativo do sujeito, como a parte da oração que expressa uma característica atribuída a um sujeito. Explicarei que verbo que liga o sujeito à sua característica é chamado de verbo de ligação. Explorarei essa estrutura nos exemplos que eles retiraram do texto. Farei um pequeno apontamento no caderno e aplicarei uma atividade de fixação (apêndice N).

JUSTIFICATIVA:

A presente atividade se justifica por ajudar o aluno a compreender a estrutura oracional a partir dos tipos de predicado, considerando o predicado nominal, no qual faz uso do predicativo do sujeito. A escolha das estratégias se deu pela necessidade de contextualizar o uso do predicativo, além de considerar as respostas dadas pelos alunos no questionário psicopedagógico, tanto quanto a abordagem interacionista que sustenta este trabalho.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará a partir da observação e discussões feitas na explicação do assunto, bem como na correção da atividade aplicada, quando se considerará a dificuldade sentida para respondê-la bem como as respostas dadas para as questões.

5.3.3.1 Relato da ação

Após a chegada dos alunos, acomodei-os na sala e expliquei que precisaria que sentássemos em círculo. Assim, organizamos a sala em círculo e coloquei no centro duas imagens. A de uma zebra e a de um macaco babuíno. Perguntei que imagens eram aquelas e o que eles achavam daqueles animais. Um dos alunos afirmou ser “um cavalo listrado”, o que causou riso na sala toda e eu fiquei sem saber se realmente ele desconhecia a zebra ou se estava brincando. Mas eles denominaram os animais e começaram a tecer comentários sobre eles: “a zebra é bonita”, “o macaco é esquisito”, “tem o bumbum pelado”, “tem a cara feia” “tem a cara comprida”. Percebi que pela fala deles, o macaco chamou mais atenção.

Então eu disse que podíamos afirmar que eram diferentes, o que eles confirmaram. Perguntei se o fato de serem diferentes faz deles melhor ou pior do

que o outro? E eles afirmaram que não. Chamou atenção o fato de um aluno ter dito que “são diferentes porque são animais diferentes com jeito de viver diferentes, mas continuam sendo animais”

Segui, questionando se é certo diminuir as pessoas ou colocar apelidos porque são diferentes. Eles responderam que não, que isso deixa a pessoa triste, que era *bullying*... E falei se não é certo o que devemos fazer? Eles disseram que respeitar, aceitar o outro, acolher... Distribui então os textos (Apêndice M), e solicitei que lessem com bastante atenção para que compreendessem a história, e durante a leitura fossem grifando aquilo que achavam mais importante.

Ao fazerem isso, continuamos com a leitura compartilhada do texto e pedi que eles fossem, após terminarem, sinalizando aquilo que havia chamado a atenção deles na história. Em seguida à discussão, pedi que sentassem em trios e escrevessem no papel orações em que estivessem expressas características. Lembrei que oração era toda frase que possuía verbo e que eles tinham que se atentar a orações que expressassem características.

Alguns alunos apresentaram um pouco de dificuldade para identificar as orações. Dei um tempo para que fizessem a seleção. Feito isso, pedi que dissessem as orações que encontraram para que pudesse escrevê-las no quadro e eles enumeraram:

- A terra era bem jovem
- A zebra era branca como a neve
- A brilhante zebra branca
- Como sou bonita macaco feio
- Zebra imbecil
- Eu sou bem mais forte
- Inteligência é joia rara
- A pobre zebra relinchava

Comecei a discutir frase por frase e identificar que a terceira frase não era oração porque não possuía verbo, assim como a quinta. Depois pedi que procurassem os verbos das outras orações e circulassem as frases que possuíam verbo de ação, identificada como a última oração. Depois expliquei que as outras orações têm um sujeito, um verbo e uma característica. Mostrei então que o verbo

não expressava uma ação, como relinchar, mas ligavam o sujeito a uma característica.

Relembrei que este era o predicado nominal, pois possuía um verbo de ligação e uma característica, a qual chamamos de predicativo do sujeito. Expliquei que o predicativo é uma característica atribuída ao sujeito. Um aluno perguntou “o predicativo é o adjetivo?” Achei a pergunta interessante, expliquei que a palavra, sozinha é adjetivo, como menino bonito. Mas se formos olhá-la na oração, ela exerce uma função relacionada ao sujeito e por isso recebe o nome de predicativo.

Após esta explicação, escrevi no quadro um pequeno apontamento citando quais eram os verbos de ligação. Em seguida, apliquei uma atividade (apêndice N), que foi levado para casa, para ser corrigido na aula seguinte, porque não deu tempo de terminar.

5.3.3.2 Reflexão sobre a ação

Esta sequência foi muito interessante, pois permitiu perceber a aprendizagem dos educandos a partir de todos os conteúdos conceituais que haviam sido explorados no desenvolvimento deste projeto. A utilização do texto objetivou a contextualização do assunto, favorecendo a identificação de verbos de ligação e das características atribuídas ao sujeito.

A utilização do texto contribuiu para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais, por se tratar de um assunto que os faz repensar atitudes e valores, o que foi provocado durante a discussão.

De acordo com Coll (1998, p. 167),

A participação em diálogos e discussões dentro da sala de aula obriga os alunos a elaborar seus próprios argumentos e a expor as suas atitudes a favor ou contra um objeto, pessoa ou situações reais. Quanto mais “real” for a situação, mais possibilidades existem de que os alunos se sintam envolvidos nela.

Desse modo, trazer uma problemática real para ser discutida, favoreceu a reflexão das atitudes e possibilita uma mudança de conceitos, a partir da consciência de realidade que se constrói a partir dos diálogos e discussões.

Além disso, interação possibilita o desenvolvimento do conhecimento, pois promove *a troca de saberes e experiências que permitem a construção de novos

conhecimentos. Assim o trabalho em grupo, as discussões durante a aula, a exploração do que já sabem, permitem que se sintam a vontade para questionar, a exemplo do aluno que perguntou se a característica era adjetivo, porque nomes diferentes.

Assim, a abordagem interacionista e a inclusão dos alunos no processo de construção dos saberes possibilita uma aprendizagem que parte dos alunos e que os aproxima daquilo que lhes é apresentado.

Nessa dinâmica, é possível perceber se é preciso realizar intervenções ou se o conteúdo tem sido acompanhado pelos estudantes à medida que são aprofundados.

5.4 PLANEJAMENTO DIÁRIO DA QUARTA ETAPA

Nesta quarta etapa, foram explorados conteúdos que colaboram para a progressão textual tanto no nível sintático quanto no nível semântico. O uso adequado das palavras de acordo ao contexto e a construção de períodos, tornam-se importantes na produção textual.

5.4.1. Planejamento e desenvolvimento das aulas 31 e 32

PLANO 14: Sinonímia, Antonímia e Homonímia	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: As relações de sentido	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o uso das palavras sinônimas, antônimas e homônimas; • Conhecer o sentido das palavras homônimas; 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:	

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar corretamente sinônimos para evitar repetições vocabulares nos textos; • Identificar o sentido de palavras homônimas para utilizá-las corretamente.
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.
METODOLOGIA:
<p>1º Momento:</p> <p>Num primeiro momento pedirei que os alunos façam um círculo na sala e faremos a dinâmica encontre seu par. Em seguida, pedirei que formem pequenos grupos e cada grupo receberá uma frase, na qual a palavra grifada deverá ser substituída por outra que tenha o mesmo sentido.</p> <p>Após a realização das dinâmicas, explicarei que as palavras possuem um sentido e que devemos usá-las de acordo com o sentido. Depois explicarei as relações de sinonímia, antonímia e homonímia no texto.</p> <p>Em seguida, pedirei que escrevam um pequeno apontamento sobre o assunto no caderno e aplicarei uma atividade.</p>
<p>JUSTIFICATIVA:</p> <p>A presente sequência, embora esteja voltada ao nível semântico, se justifica por se tratar de uma forma de levá-los a refletir sobre os sentidos das palavras e o uso destas nos textos, o que pode favorecer a progressão textual pela ampliação vocabular, bem como pelo uso de sinônimos, antônimos e homônimos, evitando a repetição de palavras e a sequência textual.</p>
AValiação
<p>A avaliação desta atividade se dará por meio da interação na explicação, bem como pela forma como responderem às atividades, considerando os acertos e as dificuldades apresentadas.</p>

5.4.1.1 Relato da ação

Iniciei esta atividade explicando aos alunos que faríamos uma dinâmica na qual formaríamos duplas. Em seguida, entreguei a cada aluno uma frase. Como havia vinte e seis estudantes, não foi necessário que eu participasse da dinâmica. As

frases se compunham em pares que deveriam se encaixar, utilizando palavras homônimas.

- ✓ Eu sou uma semana sem sexta/Eu sou a cesta da sua semana
- ✓ Eu sou uma fruta sem cesta/eu sou a sexta da sua fruta
- ✓ Eu sou um cavalo sem sela/ Eu sou a sela do seu cavalo
- ✓ Eu sou um preso sem cela/eu sou a cela do preso
- ✓ Eu sou uma palavra sem acento/Eu sou o acento da sua palavra
- ✓ Eu sou um teatro sem assento/eu sou um assento do seu teatro
- ✓ Eu sou o instrumento do seu concerto/Eu sou o concerto do seu instrumento
- ✓ Eu sou uma roupa sem conserto/eu sou o conserto de sua roupa
- ✓ Eu sou um prego sem tacha/eu sou a tacha do seu prego
- ✓ Eu sou uma conta sem taxa/Eu sou a taxa da sua compra
- ✓ Eu sou um xadrez sem xeque/ Eu sou o xeque do seu xadrez
- ✓ Eu sou um banco sem cheque/Eu sou o cheque do seu banco
- ✓ Eu sou um vaso sem flores/Eu sou as flores do seu vaso

Depois da dinâmica, expliquei que havia palavras que tinham som ou escrita semelhantes, mas que tinham sentidos diferentes e que precisamos estar atentos a estes sentidos para utilizar corretamente as palavras, a exemplo de sexta dia da semana e cesta objeto.

Depois pedi que as duplas formadas sentassem e entreguei a cada dupla uma folha com algumas orações nas quais haviam palavras grifadas, Pedi que as duplas pensassem palavras que substituíssem as palavras grifadas, seguindo a ordem:

- (01) A menina é bonita.
- (02) A porta está fechada.
- (03) As pessoas estavam zangadas.

Após um tempo, pedi que dessem as respostas. Para a oração 01, apareceram as possibilidades *garota, jovem, criança e linda, elegante*. Para a oração 02, apareceram as possibilidades *trancada, encostada* e para a oração 03 apareceram as possibilidades *enraivadas, chateadas, furiosas, danadas*.

Depois do trabalho em grupo, expliquei que as palavras possuem um sentido e que podem ser utilizadas de acordo com este sentido. Falei então sobre sinônimos (sentidos semelhantes, que podem ser usadas para substituí-las), antônimas (sentidos opostos) e homônimas (sons ou escritas semelhantes, mas sentidos diferentes).

Após a explicação, pedi que escrevessem um pequeno apontamento no caderno e apliquei atividade (apêndice O)

5.4.1.2 Reflexão sobre a ação

Embora esta atividade não estivesse diretamente relacionada aos conteúdos deste projeto, sua aplicação foi muito positiva para o desenvolvimento vocabular dos educandos, pois a partir dela, eles começaram a pensar sobre o uso das palavras quando escrevem o texto. A sequência foi muito participativa e eles expressaram ter gostado do conteúdo, o que facilitou o envolvimento nas propostas.

Eles mostraram-se motivados para participação nas atividades e por vezes, comentavam sobre a escrita de uma determinada palavra “*eu nem sabia que era diferente*”, “*é assim que escreve*”, “*para mim era a mesma coisa*”.

A promoção da interação por meio das atividades foi um elemento que contribuiu muito para a compreensão deles, porque eles tiveram oportunidade de se colocar diante do conteúdo que fora apresentado, pelas dinâmicas ou atividades. O que confirma o que Coll (1998) afirma, ao dizer que a aprendizagem escolar é um processo interacional. No diálogo, na discussão, na troca de experiências, na relação com o outro surgem outras possibilidades de compreensão dos conteúdos, o que gera o surgimento de novas atitudes.

Essa ideia se comprovou vivencialmente, quando, em uma das atividades anteriores, os alunos que tinham dificuldade sentiam-se inibidos, mas quando reunidos em grupo para a elaboração de um painel, participaram efetivamente e sem dificuldades, pois a interação, a relação com o outro contribuiu para que se desenvolvessem sem entraves.

Este conteúdo também foi importante para a formação de alunos reflexivos quanto a escrita, pois pensar na palavra adequada, no uso de sinônimos no decorrer da escrita, permite-lhes a progressão, sem repetições ou truncamentos e relacionando o escrito com a estrutura textual (sintática) construída.

5.4.2. Planejamento e desenvolvimento das aulas 33 e 34

PLANO 15: Advérbio e adjunto adverbial	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: O advérbio: o modificador	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os advérbios e compreendê-los como modificadores textuais; • Compreender o adjunto adverbial como um modalizador; • Compreender o uso da vírgula no adjunto adverbial deslocado. • Compreender os usos de mal x mau, bem x bom; 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • (EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.(Brasil, 2017, p.187) 	
COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças. 	
METODOLOGIA:	
<p>Para iniciar a sequência, começarei explicando o advérbio como um modificador do verbo, mostrando que expressa frequência, intensidade, tempo, modo, lugar...</p> <p>Após a explicação, colocarei algumas orações no quadro, nas quais aparecem grifados os complementos verbais e os advérbios (adjuntos adverbiais)e pedirei que eles identifiquem se a palavra grifada é objeto, predicativo ou advérbio.</p> <p>Depois de discutirmos as orações, explicarei que quando analisamos a oração, o advérbio é chamado de adjunto adverbial.</p> <p>Em seguida, falarei sobre o uso da vírgula com relação aos advérbios, mostrando</p>	

que quando o advérbio é deslocado, ele vem seguido de vírgula.

Depois disso, darei um pequeno apontamento para que coloquem no caderno. Feito isso, pedirei que formem um círculo e distribuirei a atividade (apêndice P), mas pedirei que não a respondam.

Solicitarei que façam a leitura do texto “Esconde bem demais” e caso identifiquem algum advérbio, que o grifem. Depois repetiremos a leitura, quadrinho por quadrinho e discutiremos os casos dos advérbios presentes no texto. Durante esta discussão, falarei sobre os usos de mal x mau e de bem x bom.

Em seguida, pedirei que respondam a atividade e faremos a correção na sala.

JUSTIFICATIVA:

Esta sequência se justifica por possibilitar aos educandos um dos elementos que compõem a estrutura sintática, levando-os a além de conhecê-los, diferenciá-los de outros elementos da oração e utilizar corretamente as vírgulas, no caso deste conteúdo. O aspecto vocabular também será trabalhado, pela diferenciação entre o advérbio mal e o adjetivo mau, além dos seus opostos. A metodologia utilizada corresponde àquilo que eles sinalizaram no questionário psicopedagógico, bem como promove a interação entre os alunos e os saberes, bem como promove a reflexão do uso dos advérbios no texto e a sua função de adjunto adverbial.

AValiação

A avaliação será feita por meio das respostas dadas durante a aplicação da atividade, bem como da interação realizada durante a mesma, observando os acertos e as dificuldades apresentadas, fazendo a intervenção imediata quando necessário para reforçar a atividade.

5.4.2.1 Relato da ação

Iniciei a aula falando sobre os advérbios. Perguntei a princípio se eles conheciam os advérbios ou se já tinham estudado. Alguns responderam que não, outros que não lembravam. Então comecei a explicar o conteúdo e a exemplificar as situações que os advérbios expressam. À medida que ia explicando, fui pedindo que fossem identificando os advérbios nos exemplos que dava e eles ia respondendo positivamente.

Após essa explicação inicial, falei que na oração, o advérbio se transforma em adjunto adverbial, explicando o que era um adjunto adverbial. Ao concluir a explicação, escrevi no quadro as seguintes orações:

- (01) Eles querem uma resposta.
- (02) Os alunos ficaram animados.
- (03) Teresa chegou tarde.
- (04) Na semana passada, visitamos o zoológico.
- (05) Eu preciso de ajuda.

Pedi que analisassem as orações e dissessem se as palavras grifadas funcionavam como objeto, predicativo ou adjunto adverbial. Fomos discutindo cada oração e eles começaram a comemorar os acertos, como se fosse uma espécie de jogo. No entanto, apresentaram dificuldade na primeira expressão da oração (04).

Aproveitei a dúvida para explicar que o adjunto adverbial pode ser deslocado, mudando a posição e que quando isso acontece, usamos a vírgula para expressar esse deslocamento. Aproveitei para retomar as ideias de predicativo como uma característica e do objeto como um nome ou pronome que completa o sentido do verbo.

Depois dessa explicação, fiz um pequeno apontamento para eles escreverem no caderno. Após isso, pedi a eles que arrumassem as cadeiras em círculo e distribuí uma atividade (apêndice P). Orientei para que não respondessem a atividade ainda, mas que se prendessem à leitura do texto “Esconde bem demais” e que identificassem se havia ou não advérbios. Caso houvesse, grifassem. A

Em seguida, reli o texto com eles e fomos discutindo os advérbios que haviam encontrados e como eles funcionavam como adjunto adverbial, o uso da vírgula no descolado e discuti sobre as palavras bem, bom, mal e mau.

Depois dessas discussões, pedi que respondessem as questões da atividade e, em seguida, fomos corrigindo. Eles não apresentaram muitas dificuldades para responder as questões, que ajudaram a reforçar o conteúdo apresentado.

5.4.2.2 Reflexão sobre a ação

Nessa sequência, comecei explorando os conhecimentos que os alunos já possuíam, pois assim poderia fazer com que participassem mais da aula, já que eles poderiam demonstrar o que sabiam. No entanto, eles afirmaram nunca ter visto, ou, pelo menos, não se lembrarem de terem visto. Diante disso, considerando o que havia afirmando no diagnóstico, parti da explicação e do apontamento no caderno, para ajudá-los a compreender o advérbio.

Desse modo, o conteúdo foi apresentado, do mais simples ao mais complexo, perpassando os diferentes níveis da língua, de modo a construir um conhecimento dialogado entre os assuntos afim, ao invés de trabalhá-los de forma isolada, o que ajuda a perceber que os diferentes níveis da língua dialogam entre si.

A utilização do texto para discussão dos advérbios e, por conseguinte, dos adjuntos adverbiais e, por fim, o uso da vírgula com o adjunto adverbial deslocado, foi interessante, porque permitiu contextualizarem o conteúdo, observando na prática os usos e refletindo sobre eles e percebendo que os assuntos não estão isolados, mas relacionados, o que permite a formação de um educando capaz de analisar a língua em uso, ao invés de apenas copiar regras.

Apresentar os conteúdos considerando a relação que estabelecem entre si, ajuda-os a ter uma visão mais ampla e menos fragmentada dos conhecimentos acerca da língua. Assim, a seleção e organização dos conteúdos deve considerar o desenvolvimento dos educandos, o que Coll (1998, p. 12) confirma, ao afirmar: “[...] o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização.”

Além disso, à medida que a aula ia progredindo e que os diálogos iam sendo estabelecidos, foi possível promover a interação entre educando e saberes, o que facilita a aprendizagem, já que o que está sendo estudando fica mais próximo do estudante.

5.4.3. Planejamento e desenvolvimento das aulas 35

PLANO 16: Período simples e período composto
--

PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 01 aula de 50 minutos
TÍTULO: Conhecendo os períodos	
COMPETÊNCIAS DISCENTES:	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que é um período • Perceber a presença de mais de uma oração no enunciado. 	
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar período simples e período composto; • Identificar a presença de um ou mais períodos nos enunciados; • Reconhecer o verbo como elemento para a formação do período 	
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças. 	
METODOLOGIA:	
<p>Após os alunos se acomodarem na sala, iniciarei a aula, questionando quem se lembra do que é oração e o que a diferencia de uma frase nominal. Depois disso, colocarei três círculos de tamanhos diferentes, um sobre o outro no quadro. Em cada círculo, haverá uma tarja cobrindo o nome.</p> <p>Iniciarei uma retomada dos conceitos de frase e oração, e à medida que for explicando cada uma, irei descobrindo o nome: frase no círculo menor, oração no círculo médio.</p> <p>Explicarei então o período, como um enunciado que pode ter uma ou mais orações. Após esta explicação, descobrirei o nome do círculo maior, mostrando a eles que a frase pode ser uma oração, que pode ser um período. Depois explicarei a importância de estarem atentos aos verbos e como estas orações relacionam ou não as informações, pois além de ser um conjunto de orações, necessita que as informações que nele aparecem estejam relacionadas.</p> <p>Após a explicação, darei um apontamento e passarei uma atividade no caderno,</p>	

que será corrigida na sala.
<p>JUSTIFICATIVA:</p> <p>Essa sequência se justifica por iniciar uma reflexão sobre como as informações apresentadas nos enunciados dialogam entre si e, por conseguinte, como se estruturam por meio dos períodos, a fim de construir textos que sejam significativos.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação se realizará considerando as respostas apresentadas pelos educandos nas atividades, bem como a forma como interagirem durante a aula, apresentando as suas compreensões, pensamentos e dúvidas.</p>

5.4.3.1 *Relato da ação*

Após a chegada dos alunos, pedi que se acomodassem e disse que hoje íamos testar quem estava com a memória boa. Perguntei então quem se lembrava do que era oração e um aluno respondeu logo “uma frase que tem verbo”.

Aproveitei a resposta dada pelo aluno e continuei questionando-os sobre este assunto, pedindo que me dissessem o que diferenciava uma frase nominal de uma oração e eles responderam ser o verbo. Prossegui perguntando se qualquer palavra ou conjunto de palavras que não tivessem verbo era frase. E eles responderam negativamente, sendo que uma das alunas respondeu “a gente não esqueceu não professora. Tem que ser algo que dê pra entender”.

Após as perguntas coleí no quadro três círculos um sobre o outro, de tamanhos diferentes. Em cada círculo tinha uma tarja cobrindo uma palavra. Eles perguntaram se eram brindes ou algum jogo.

Retomei a explicação falando sobre frase, que era o círculo menor. Então descobri a tarja desse círculo. Em seguida, expliquei oração e descobri o círculo do meio. E perguntaram e o último?

Então, lhes disse que o último era o período que seria um enunciado com uma ou mais orações. E expliquei que o período é simples se tiver uma oração e composto se tiver mais de uma. Alertei para o fato de que as orações que formam o período devem estar relacionadas para construir um sequência de ideias ou de informações e que às vezes existem algumas palavrinhas, chamadas de conjunção, que ligam estes períodos.

Após a explicação, escrevi um pequeno apontamento no quadro para que escrevessem no caderno e apliquei uma pequena atividade.

5.4.3.2 Reflexão sobre a ação

Esta sequência foi a mais fácil de ser desenvolvida, pois apesar de usar apenas uma aula, retomou saberes apresentados anteriormente para construir um novo conceito, o de período. Coll (1998, p. 38) afirma que “uma condição essencial da aprendizagem de conceitos será que eles se relacionem com os conhecimentos prévios dos alunos.” Dessa maneira, compreende-se que só é possível avançar num determinado conhecimento, a partir daquilo que já se conhece. Inserir um novo saber, sem considerar os conhecimentos prévios, pode dificultar a aprendizagem e inibir a participação do educando.

Além disso, essa sequência também ajudou a perceber até que ponto os educandos haviam compreendido o assunto, pois à medida que foram desafiados a mostrar se sabiam ou não o conteúdo, não mostraram dificuldade em apresentar o que tinham aprendido, às vezes automaticamente, com mais de um aluno respondendo por vez.

Como o conteúdo a ser explorado dialogava com o que já havíamos estudado, eles aparentemente se colocavam de forma mais espontânea, o que promovia a interação deles entre si e uma melhor participação nas atividades.

A abordagem interacionista torna-se favorável neste sentido, pois estimula o aluno a sair da posição de expectador e participar das atividades, protagonizando-as e não apenas recebendo as informações transmitidas pelo professor. Deste modo, é possível perceber a aprendizagem se construindo e os resultados apresentados nesse processo.

5.4.4. Planejamento e desenvolvimento das aulas 36 e 37

PLANO 17: Conjunções coordenativas	
PERÍODO:	CARGA HORÁRIA: 02 aulas de 50 minutos
TÍTULO: Relacionando orações	

COMPETÊNCIAS DISCENTES:
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
CONTEÚDOS CONCEITUAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as conjunções coordenativas; • Compreender o sentido das conjunções coordenativas
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os usos das conjunções; • Estabelecer relação de sentido entre os períodos pelo uso das conjunções; • Analisar a presença das conjunções nas orações. • Utilizar corretamente as conjunções ao relacionar orações.
CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a opinião dos outros; • Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando as diferenças.
METODOLOGIA:
<p>Iniciarei a aula, recordando aos alunos a aula anterior sobre período. Escreverei, no quadro alguns exemplos de período simples e composto, utilizando conjunções para unir as orações dos períodos compostos.</p> <p>(01) Aqueles rapazes trabalham nesta empresa. (02) Os amigos foram ao clube no final de semana. (03) Cheguei cedo. (04) Viajamos ontem, mas chegamos logo. (05) Eles chamaram o professor e conversaram sobre o teste. (06) Estou muito cansado, porque dormi tarde.</p> <p>Após escrever essas frases no quadro, pedirei aos alunos que identifiquem quais orações têm período composto. Depois disso, pedirei que separem as orações e mostrarei que estas orações são relacionadas por algumas palavras que unem essas orações. Explicarei que estas palavras chamam-se conjunções e que podem ter diferentes sentidos. Explicarei então os tipos de conjunção coordenativa, dando alguns exemplos, para cada tipo.</p>

Em seguida, farei um pequeno apontamento para que registrem o conteúdo no caderno. Depois disso, farei uma atividade em grupo com eles. Dividirei a turma em quatro equipes e cada equipe receberá plaquinhas das letras **a** a **d**. Depois os orientarei sobre a atividade, que consistirá em escolher a conjunção certa para unir as orações. E depois terão que indicar a alternativa certa por meio da placa.

Para cada oração, retomarei explicando a resposta certa, o que reforçará o conteúdo.

Por fim, para encerrar a atividade, solicitarei que produzam um pequeno texto falando sobre como viam a disciplina Língua Portuguesa no início do ano e agora, encerrando a aula.

JUSTIFICATIVA:

Essa sequência se justifica por ser uma forma de ajuda-los a refletir sobre a organização das informações dos textos, por meio da estruturação sintática das orações e a construção do sentido delas, pela utilização correta dos elementos conectivos.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada por meio das observações das respostas durante as atividades propostas, assim como pelas possíveis dificuldades apresentadas, fazendo as intervenções necessárias para reforçar a aprendizagem.

5.4.4.1 Relato da ação

Ao iniciar a aula, perguntei à turma quem se lembrava do assunto da aula anterior. Eles responderam “oração”, “frase”, “quando a oração está sozinha e quando tem outra oração” e “período”. A cada resposta dada eu sempre perguntava do que mais lembravam.

Falei sobre o período, que pode ser simples ou composto. Depois da explicação, escrevi alguns períodos no quadro e pedi que observassem e me dissessem quais destes períodos eram compostos.

- (01) Aqueles rapazes trabalham nesta empresa.
- (02) Os amigos foram ao clube no final de semana.
- (03) Cheguei cedo.
- (04) Viajamos ontem, mas chegamos logo.

(05) Eles chamaram o professor e conversaram sobre o teste.

(06) Estou muito cansado, porque dormi tarde.

Eles rapidamente identificaram os períodos de quatro a seis. Depois, começamos a analisar os períodos, separando as orações a partir de uma análise de sujeito e predicado. A cada sentença analisada, pedi a eles que observassem se tinha alguma palavra ligando as duas orações, já que uma não dependia da outra para fazer sentido. Eles identificaram logo o *mas* na oração (04), o *e* na oração (05) e *porque* na oração (06).

Expliquei a eles que essas palavras eram chamadas de conjunção e tinham a função de unir orações para sequenciar as ideias ou as informações. Expliquei que dependendo do que expressavam podiam ser de tipos diferentes, falando dos tipos de conjunção coordenativa. A cada conjunção, usava exemplos para reforçar a explicação.

Depois disso, fiz um pequeno apontamento no quadro e pedi que escrevessem no caderno. Em seguida, pedi que formassem quatro grupos e distribuí com cada grupo as letras de **a** a **d** para identificar a resposta que queriam dar. Após isso, disse que diria as orações e daria quatro opções de conjunção para que respondessem qual seria a mais adequada. Eles indicariam a resposta pela letra. Eles logo se animaram. Iniciei a atividade e a medida que iam respondendo, iam explicando o sentido da resposta, retomando o sentido do período.

Ao término da aula, pedi que produzissem um pequeno texto falando sobre como eles viam o ensino de Português no início do ano e como está o olhar deles agora, o que encerrou a atividade.

5.4.4.2 Reflexão sobre a ação

Esta sequência foi bem participativa. A partir deste conteúdo, foi possível refletir sobre a construção dos textos a partir da estrutura sintática de forma mais efetiva, já que íamos sequenciando orações e fazendo as conexões necessárias, a partir da análise do uso das conjunções.

A participação nesta sequência, como nas últimas, é resultado de uma prática interativa que permite ao aluno sentir-se livre pra se expressar na aula, pois sente o conteúdo próximo de sua realidade e assim o compreende com mais

facilidade, o que o motiva a participar. Além do que explora o diálogo entre saberes que já foram explorados e/ou construídos com saberes novos, o que facilita a aprendizagem e a aula mais proveitosa.

Nesse sentido, a BNCC orienta que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p.16)

O desenvolvimento dessas competências consolidam os saberes e conceitos apresentados e favorecem tanto a reflexão quanto o uso desses no cotidiano. Foi nessa perspectiva que as sequências foram pensadas e aplicadas.

Nesse processo de construção e consolidação de saberes, as atividades em grupo também contribuem muito, pois favorecem o diálogo com os colegas em vistas da troca de experiências e da valorização daquilo que o outro pode oferecer para o crescimento de todos.

Percebeu-se que, deste modo, a aprendizagem foi facilitada e o objetivo foi cumprido.

5.5. ANÁLISE DE DADOS: PENSANDO NOS RESULTADOS

Tendo concluído a aplicação da proposta de intervenção, passou-se a fase de análise de dados, com a qual poderia se compreender se, de fato, esta contribuiu para que os educandos se apropriassem da língua, por meio do conhecimento da sua estrutura e, desse modo, a partir dos conhecimentos da sintaxe da língua, fizessem a interface com o texto e melhorassem a produção escrita, considerando a reflexão da língua em uso.

Segundo Santos (2016a, p. 17)

[...] aqui a reflexão sobre a ação deverá abranger a dimensão global da implementação da proposta de intervenção, com o objetivo de avaliar os resultados obtidos. Neste momento deve-se confrontar os dados da avaliação inicial com os da final. A análise não deve levar em conta apenas os resultados quantitativos, mas refletir sobre como o processo possibilitou o resultado alcançado, ou seja deve incluir uma análise qualitativa.

Deste modo, a presente análise de dados observará o estado inicial da turma e o momento final da aplicação deste projeto, buscando perceber os avanços que ela conseguiu e quais as contribuições efetivas trazidas por esta intervenção à turma.

A atividade diagnóstica visava perceber o conhecimento deles sobre os níveis morfológico e sintático da língua, partindo do modo do conhecimento que possuíam das palavras e depois das orações. Em seguida, foi solicitada uma produção textual para perceber como estes conhecimentos eram aplicados na escrita dos textos, realizando assim a interface sintaxe texto.

Perceber esses aspectos fez-se necessário porque o domínio da estrutura oracional é consequência do conhecimento sintático, o que o leva a produzir textos mais claros e coerentes.

Em um primeiro momento, é importante que se pontue que a turma apresentava dificuldades tanto nos níveis fono-ortográficos, quanto nos níveis morfológicos e sintáticos, o que interferia diretamente na qualidade da produção textual. Alguns alunos apresentavam muita dificuldade na leitura e na escrita, o que causava entravas nas atividades, pois não conseguiam decodificar os sinais gráficos, para ler e, como sequência disso, apresentavam problemas de escrita. Este contexto os deixava inibidos para que se envolvessem nas atividades.

Outro grupo não estudava em casa, pois trabalhava em turno oposto, o que os fazia frequentar a escola, cansados e desmotivados e não conseguiam, algumas vezes realizar as tarefas que eram enviadas para casa em virtude desse cansaço.

Outro aspecto que merece ser mencionado, é um grupo de alunos que não queria estudar no vespertino ou naquela escola e, diante disso, atrapalhavam as aulas com atitudes indisciplinadas.

Diante desses desafios, foi necessário pensar estratégias que pudessem aproximar estes educandos das aulas e das atividades e os levasse a interagir. Essa ideia tornava-se desafiadora, a medida que se considerava o que haviam apresentado no questionário psicopedagógico, quando informaram que aprendiam melhor quando o professor explicava e escrevia no quadro.

Definiu-se a abordagem interacionista como caminho de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois como afirma Santos (2016a) a reflexão na ação contribui para que sejam escolhidos, a partir do diagnóstico, os métodos para

intervenção. Santos ainda afirma que esta intervenção só se realiza quando ocorre a resolução do problema que motivou a elaboração da proposta.

Logo, considerando as informações coletadas nos questionários socioeconômico e psicopedagógico, bem como da atividade diagnóstica, aplicou-se esta proposta de intervenção, no decorrer de três unidades letivas, utilizando ao todo trinta e sete aulas, sendo duas aulas por semana voltadas ao projeto e as demais ao desenvolvimento de atividades outras e projetos elaborados pela unidade de ensino, no intuito de superar as dificuldades apresentadas por estes discentes.

Além das atividades em sala, eram enviados exercícios para casa, sempre corrigidos nas aulas seguintes às da aplicação do projeto, para que se observasse se eles haviam feito ou não, se apresentavam dificuldades e se pensar a necessidade de intervenção na próxima sequência do projeto. As atividades sempre vinham prontas, com exceção dos alunos que trabalham em contra turno, e sempre justificavam ser este o motivo de não levarem a atividade pronta. (Estes alunos desenvolviam atividades braçais: agricultura, ajudante de pedreiro, ajudante de soldador).

Para esta análise, serão consideradas três produções textuais. Uma realizada no diagnóstico, a segunda aplicada no decorrer do projeto e a última no último dia de aula. Os temas são diferentes, mas contextualizados à realidade dos educandos. Contudo, nem todas as produções foram analisadas, pois em alguns momentos, houve alunos ausentes, o que impossibilitou esta análise com o total de alunos.

No que diz respeito a produção textual, Schneuwly e Dolz (2011, p. 97) afirmam que

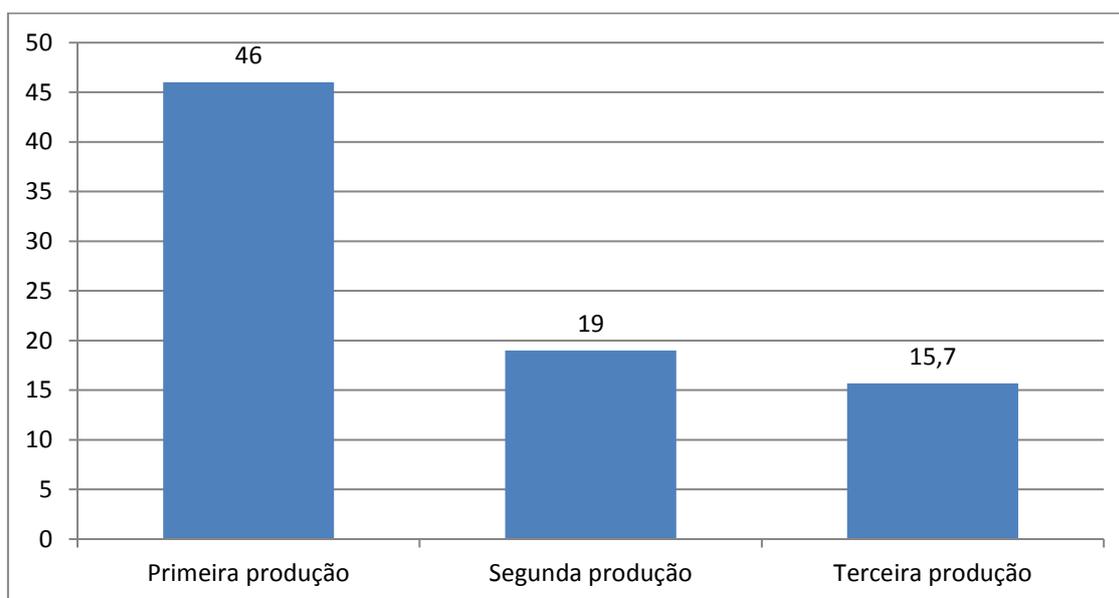
No plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais frequentemente nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que subordinação; pontuação insuficiente. Essas inabilidades, frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do ora e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o funcionamento da língua, por meio da sintaxe, para, deste modo, construir a interface desta com o texto, produzindo-os de forma a efetivar a comunicação. A presente sequência buscou contribuir para que o educando se apropriasse da língua e de suas regras.

Para isso, o estudo da sintaxe para promover a melhoria da produção textual obteve resultados positivos.⁸

Apresenta-se a melhoria dos discentes de alguns aspectos relacionados à sintaxe nas três produções, indicando a evolução destes.

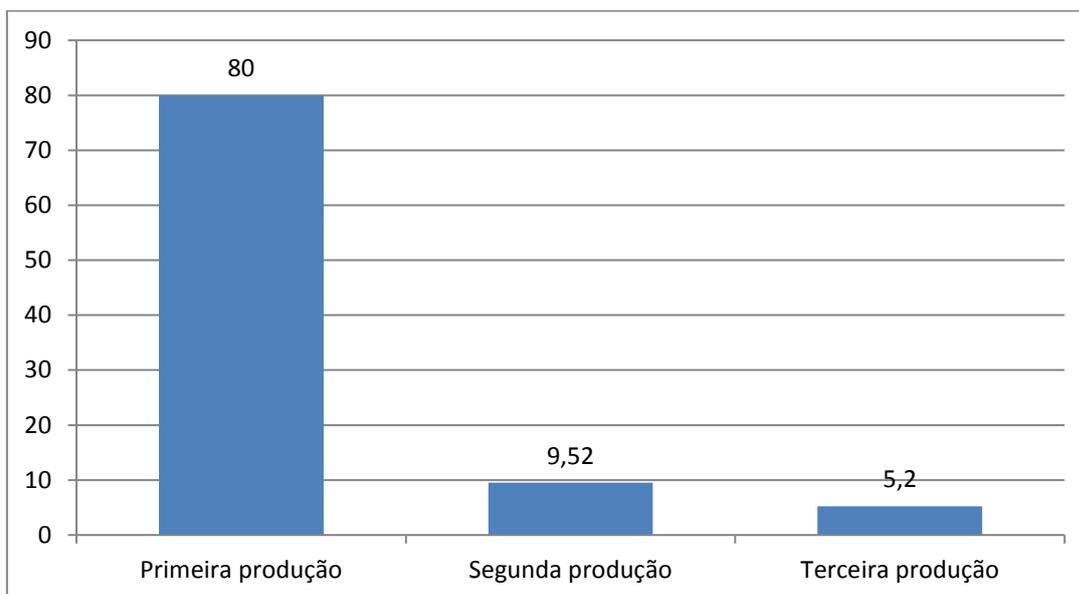
Gráfico 29- Problemas de concordância



Fonte: Autora, 2018

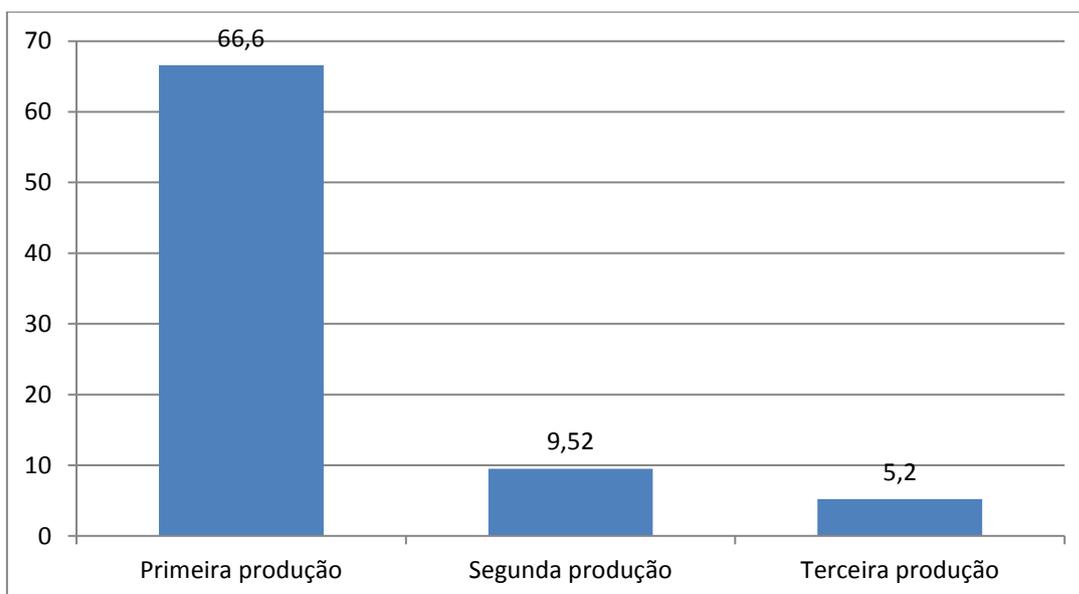
Pode-se observar, no gráfico acima uma diminuição significativa nos problemas de concordância nominal e verbal apresentados entre a primeira e a terceira produção. Essa evolução é resultante da compreensão da relação que as palavras e os termos da oração têm entre si. Salienta-se que foram observados os textos iniciais de cada produção, sem a interferência do processo de reescrita.

⁸ Deve-se salientar que, no decorrer do ano, nas aulas em que não foram desenvolvidas atividades relacionadas ao projeto, foram realizadas outras atividades de produção textual e reescrita.

Gráfico 30- Problemas com o uso de conectivos

Fonte: Autora, 2018

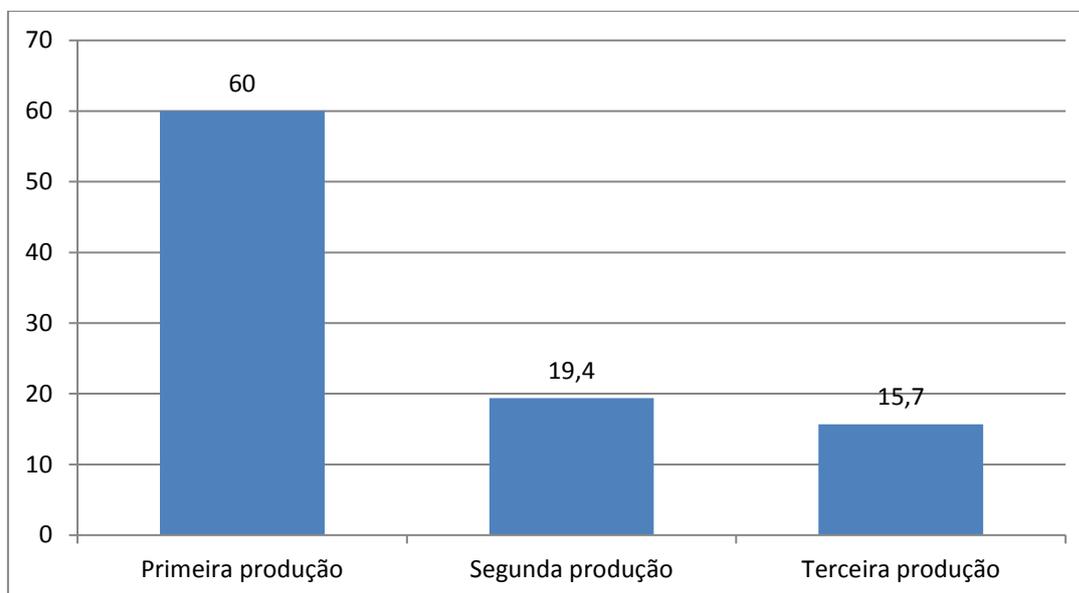
Nesse gráfico, pode-se perceber uma relevante melhoria no uso de conectivos. Textos em que não apareciam conectivos ou que as ideias não dialogavam entre si, melhoram neste aspecto, pelo relacionamento das ideias por meio do uso dos conectivos.

Gráfico 31- Problemas a estrutura oracional

Fonte: Autora, 2018

Com relação à estrutura oracional, é possível observar também a evidente melhoria dos educandos que conseguem organizar suas ideias de forma a seguir uma estrutura sintática adequada às produções.

Gráfico 32- Problemas com o uso da pontuação



Fonte: Autora, 2018

Nesse gráfico, é possível perceber a melhoria dos educandos com relação ao uso dos sinais de pontuação, a exemplo do ponto final e da vírgula, o que melhorou consideravelmente durante as produções por eles apresentadas no decorrer do percurso.

Além dos dados supramencionados, merecem ser considerados nessa análise que: os informantes 10, 14 e 17 deixaram de frequentar as aulas por mudança de turno ou de cidade. Os informantes 02, 04, 05, 08, 09, 12, 16, 20, 21, 26, 29 não concluíram as três produções porque estavam ausentes, quando estas foram aplicadas.

Com relação ao aluno 21, sinaliza-se a regressão em relação ao primeiro texto porque neste, o informante havia produzido apenas uma linha, com um período. Na segunda produção, quando realmente ele começou a desenvolver a sua produção escrita, evidenciou os problemas de nível sintático presentes, que não pode ser comparada com outra produção, devido a ele estar ausente.

A evolução do informante 12 é considerável e deve ser analisada partindo da perspectiva que ele, no início, demonstrou dificuldade para escrever. Conseguia ler,

mas não conseguia escrever as palavras e organizar os períodos, apesar de sua primeira produção não ter apresentado tais dificuldades, pois um colega soletrou as palavras para ele. Surgiu a desconfiança de que existisse algum problema de aquisição da escrita, o que trouxe preocupação.

Para superar esta limitação, foi necessário, no decorrer do projeto, que houvesse muitas intervenções individualizadas, como conversas, acompanhamento pessoal nas atividades de escrita. Mas, paulatinamente, o discente conseguiu superar as dificuldades e melhorar consideravelmente. Numa das aulas, ele falou: *“Professora, meu pai tava dizendo que eu não como mais letra, que eu aprendi a escrever”*, o que foi muito gratificante.

Percebe-se em todos os textos sinais de evolução, no que diz respeito à produção textual, por meio do conhecimento da sintaxe da língua, percebe-se melhoria nos textos, a exemplo do informante 01.

Quadro 05: Textos do Informante 01:

Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
<i>“Eu gostaria di ganhar um carro Aprender pilotar notor”</i>	<i>“querido Amigo, na sua mala da vida Eu quero que você levi coisas boa não coisas ruim poresemplo se na sua mala tiver raiva troque por paciencia se tiver tristeza troque por alegria (...) e com isso você vai vendo que sua mala da vida...”</i>	<i>“Sobri a disciplina portuguesa logo no início eu achava unpolco chata, profesora diferente, mais o tempo foi passando fui gostando cada vez mais da matéria, da profesorafui pegando amizade e ijeposso dize que eu gosto da matériadi português.”</i>

Analisando as produções do informante 01, é possível perceber as mudanças sofridas no decorrer do projeto. Pode-se observar que a primeira produção não faz uso de pontuação ou conectivos, há ocorrências de erros gramaticais e o texto não se desenvolve.

Na segunda produção, da qual analisamos um extrato, observamos que ele consegue relacionar e desenvolver as ideias, usa conectivos a exemplo de: por

exemplo, e com isso. Apesar disso, ainda apresenta problemas de concordância, ortografia, pontuação.

Na terceira produção, embora apresente problemas como ortografia, ele consegue melhorar a concordância e a pontuação, utiliza mais e diversificados marcadores textuais e conectivos a exemplo de: logo no início, e, cada vez mais, o uso do que...

Outro exemplo foi o do informante 23, que apresentou evolução em suas produções:

Quadro 06: textos do Informante 23:

Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
<i>“meu sonhos san cohese san palo”</i>	<i>“Querida amiga na sua mala você tem que levar muitas coisas boa como bomdade felicidade, paciência, fé, esperança, paz e amor, (...) para emfreta as coisa da vida...”</i>	<i>“Antis eu achava que A matéria deportugues era muito chata, mais estava errada...”</i>

No texto do informante 23, é possível observar que o mesma apresentava problemas de concordância, de ortografia no texto 01, que vão sendo superados no decorrer da aplicação do projeto. No último texto, percebe-se o esforço de utilizar o conectivo *mas*, apesar deste ter sido escrito errado. Mesmo mantendo alguns problemas de ortografia, pode-se perceber evolução do mesma e a sequenciação de ideias, relacionando-as. No texto dois, ela estabelece uma relação de causa consequência, que chama atenção.

Assim como os dois casos supramencionados, embora a mudança não fosse satisfatória no sentido de alcançarem o nível de desenvolvimento compatível à série em que estavam, há uma significativa evolução nas dificuldades. Alunos que não conseguiam produzir textos organizados e sequenciados, utilizando conectivos, conseguiram evoluir neste sentido e melhorar a produção.

No caso do informante 24, percebe-se que a evolução não ocorreu entre a primeira e a segunda produção, mas evidenciou-se na terceira, quando consegue

refletir e melhorar a escrita. Este informante, no início do projeto, apresentava comportamento apático, embora participasse das atividades. Por vezes, foi chamado atenção por conta disso. Contudo, aos poucos, por meio das atividades que exigiam a interação da turma, ele envolveu-se nas tarefas e conseguiu melhorar as produções.

O exemplo do informante 25, que desde o início apresentou problemas de leitura e escrita, aparentemente resultado de uma má alfabetização. Este educando apresentava-se apático a participação das atividades, porque não conseguia se desenvolver de forma igual aos outros, pelas limitações de leitura e escrita.

No entanto, aos poucos, foi crescendo. E conforme pode ser visto na tabela a seguir, conseguiu melhorar. Deve-se mencionar que ele ainda não está num estágio satisfatório à série, mas deve-se considerar a evolução pela qual passou.

Quadro 07: Textos do Informante 25:

Primeira produção	Segunda produção	Terceira produção
<p><i>“O meo sonhos eu gostaria de conhece outras cidade diferentes e conhece muitas pessoas i ter muitos amegos meo sonho e estudar muito e ser muito feliz muita coisas momentos feliz e meo pai e meu irmaos muitas feliz para senpre”.</i></p>	<p><i>“Querida amiga na sua mala da vida, cocê tem que leva muitas coisas boa. Cocê que sarber como ter uma vida leva na sua mala muito amor...”</i></p>	<p><i>“Em acho muito boa é gosto muito das aulas dela e aprendo muito com ela e gosto de fassedever da matéria língua portuguesa e gosto muito da professora, maisas vezes eu tenho alguma dificuldades, mas quando a professora isplica eu comesa a intenber e para aprender tem que prestar atenção.”</i></p>

Nessas produções, é possível perceber que no decorrer do percurso, o informante consegue melhorar a produção textual em aspectos como uso de conectivos, concordância, apesar de apresentar problemas de ortografia e de seus textos ainda não estarem adequados à série em que está.

Assim, com relação à produção inicial, houve um desenvolvimento da turma. Também melhoraram nos conhecimentos sintáticos, o que pode ser comprovado nas atividades e tarefas feitas na sala e nas avaliações finais de unidade, quando obtinham bons resultados em língua portuguesa. No entanto, em virtude dessas avaliações serem globalizadas, por área de conhecimento, a nota da avaliação final da unidade ficava comprometida com as questões das outras disciplinas, apesar de saírem-se bem atividades parciais, que eram as aplicadas no projeto, conforme pode ser visto no apêndice T.

No decorrer destas três unidades, foi possível constatar que houve aprendizagem, que foi possível perceber o desenvolvimento da turma e das competências discentes, cumprindo aquilo a que se propunha este projeto. É certo que nem todos cresceram de forma satisfatória, mas isso é consequência, entre outros fatores, das limitações que eles trazem dos anos anteriores e do contexto socioeconômico, que produz entraves para processo de aprendizagem, conforme diz Perraudeau (2009, p. 14) , quando afirma que “próprio desempenho é submetido a outros fatores internos, como a motivação do sujeito, sua vigilância ou sua fatigabilidade”. Ele ainda acrescenta que “a aprendizagem está, assim, no centro de uma rede de variáveis cujas interdependências agem sobre os efeitos”.

Essa interferência de fatores externos prejudica o processo de aprendizagem, pois tira a motivação em participar daquilo que se propõe.

Assim a realidade na qual estes educandos estão inseridos interpõe-se às propostas do contexto escolar. Se as tarefas de casa, por exemplo, contribuem para o reforço do conteúdo, conforme afirma Marzano (2008, p. 57)

A lição de casa e a prática são técnicas de ensino que são bastante conhecidas dos professores. Ambos proporcionam aos alunos possibilidades de aprofundar seu entendimento e as atividades relativas ao conteúdo que lhes fora inicialmente apresentado.

Mas se o aluno trabalha com atividades braçais no contra turno, é evidente que não terá condições de realizar estas atividades, ou ainda, se o fizer, o fará de forma mecânica, sem aprofundar estes conhecimentos.

A abordagem interacional permite integrar o aluno no processo, identificando-se como protagonista dele, compartilhando os conhecimentos, saberes e experiências com os colegas e com o professor, retomando saberes anteriores

que são consolidados e trazendo novo saberes, que serão aprendidos em continuidade ao que esses sujeitos já sabem.

De acordo com Antunes (2014, p.50) “vincular cada uma das classes ou categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação, é que, de fato, configura explorar a gramática como um dos componentes da atividade de linguagem”.

Logo, promover a interação, a discussão, a reflexão do uso das regras gramaticais foi o que muito contribuiu para o desenvolvimento das competências linguísticas da turma.

Diante disso, é possível considerar que todos os alunos que participaram desta proposta de intervenção pedagógica apresentaram melhora tanto da produção escrita quanto dos conhecimentos linguísticos, confirmando a necessidade da existência de uma interface entre a sintaxe e o texto e configurando que trabalhar os níveis da língua de forma integrada facilita a aprendizagem, pois os ajuda a visualizar os diferentes aspectos relacionados àquele conteúdo.

Comparando as dificuldades apresentadas no início e os avanços que os educandos apresentam é possível perceber que é possível melhorar a produção escrita por meio da compreensão dos níveis da língua. As limitações apresentadas por eles no início da produção sofreram avanços significativos, ainda é evidente a dificuldade no aspecto da ortografia, o que pode ser trabalhado de forma mais pontual e alcançar, deste modo os resultados desejados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de cursar um Mestrado Profissional e aprofundar a minha prática foi a concretização de um desejo antigo, que esperava o tempo certo para se realizar, assim como as árvores têm o tempo certo para dar frutos, o desenvolvimento profissional tem a hora certa de acontecer, quando existe o desejo para isso. Contudo, no decorrer das aulas, senti-me provocada a repensar e refletir o meu agir, enquanto professora de Língua Portuguesa, que tinha anseios de melhorar a qualidade de ensino, sem a certeza de que aquele caminho era realmente o mais adequado.

Nesta perspectiva, a definição de um tema que contemplasse as reais necessidades da turma e que relacionasse a teoria com a prática, numa proposta de intervenção que transformasse essa realidade e “resolvesse o problema” trouxe uma sensação de insegurança, diante da escolha de um caminho metodológico que, de fato, respondesse a esse grande desafio.

A mudança que imaginei ser apenas da prática, perpassou a minha identidade, para que observasse, percebesse e refletisse a realidade, sendo sensível ao que alunos apresentavam, compreendendo a necessidade de promovê-los como protagonistas do saber, de partir deles e não daquilo que idealizava como conteúdo adequado, partindo apenas de mim.

Muitas foram as leituras, as reflexões, as buscas para encontrar o caminho e direcionar o que deveria ser feito. À medida que essas buscas iam acontecendo, a primeira pessoa a aprender era eu. Novos conhecimentos, outros questionamentos, descobertas e a certeza de que deveria ter em mente que o educando que estava na sala, precisava ter uma oportunidade para desenvolver as suas competências e para aqueles conteúdos, habilidades, indo além do que já era costume. Compreendi que era preciso construir sentido em uma via de mão dupla: sentido para mim, enquanto professora e sentido para eles enquanto discentes.

Muitos também foram os desafios enfrentados, a exemplo de ter que mudar os sujeitos da pesquisa por três vezes, devido ao processo de municipalização das séries finais do Ensino fundamental. Além disso, alguns alunos da turma mostravam-se insatisfeitos por estudar na escola e no turno em que estavam, havia alunos com limitações (de leitura e escrita) que não estavam coerentes com a série em que

estavam e faltavam recursos, como material para xerox, o que dificultou, mas não impossibilitou a aplicação desta intervenção.

Saliento que, apesar dos desafios e dificuldades apresentados, foi possível realizar todas as atividades propostas na sequência, conseguindo torná-las interessantes para os discentes e envolvê-los cada vez mais nas propostas levadas para sala.

Para esta jornada, apropriei-me do texto de Santos (2016), "*A epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no mestrado profissional em Letras*". E segui o percurso proposto por ele nas etapas que direcionariam o meu fazer pedagógico durante a aplicação deste projeto, a citar: análise situacional, planejamento, intervenção e avaliação.

Além disso, compreendi a existência e a possibilidade de estabelecer diálogo e desenvolver diferentes saberes: conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando também os saberes prévios que eles trazem consigo e precisam ser explorados e consolidados como suporte para que novos saberes possam ser apresentados e apreendidos. Percebi, que não podemos apenas transmitir conteúdos ao educando, mas explorar o que eles sabem, levando-os a interagir com os saberes, com os colegas, com o professor e transformando a aprendizagem, como consequência dos diálogos estabelecidos na sala de aula consigo, com o outro e com o conhecimento, o que leva todos a aprenderem e a crescerem.

Seguindo a metodologia escolhida e para ter clareza do que deveria explorar, analisei a princípio a realidade dos educandos, realizando a análise situacional. Para tanto, apliquei dois questionários, um socioeconômico e outro psicopedagógico, para ter condições de compreender a realidade de vida e de estudo destes educandos. Em seguida, apliquei uma atividade diagnóstica, que fosse capaz de mostrar qual o nível de conhecimento deles, o que me daria a direção correta para a intervenção. Esse diagnóstico se realizou por meio de uma atividade e de uma produção textual. Busquei informações no Projeto Político Pedagógico da unidade, e assim, verifiquei que a turma tinha dificuldades tanto nos níveis morfológicos, quanto sintáticos e fono-ortográficos, que interferiam diretamente na produção textual, na qual não se evidenciavam problemas como falta de concordância, ausência de conectivos, pontuação,

De posse dessas informações, pensei em uma proposta de intervenção que relacionasse a interface sintaxe texto, que seria o conteúdo da série (oitavo ano) e

os elementos apresentados na atividade diagnóstica, relacionando a teoria e a prática. Parti então para a fase do planejamento da intervenção, pensando em atividades que envolvessem os educandos, que sinalizavam em um dos questionários que aprendiam quando o professor explicava e eles escreviam, o que me motivou a apresentar-lhes outras metodologias, na qual pudessem interagir mais e participar das atividades.

Pensar atividades interventivas foi a princípio um desafio, mas à medida que convivia com os alunos e ia percebendo como atuavam na sala, fui compreendendo o jeito deles e isso foi ajudando a refletir a metodologia mais adequada para que a aprendizagem se construísse de fato. Tive muita dificuldade em produzir a intervenção, pois apesar de ter analisado os questionários e o diagnóstico e conhecer os aspectos que precisam ser desenvolvidos e a competência que precisava ser trabalhada, e ter feito as leituras necessárias, relacionar essa proposta a prática real e cotidiana da sala de aula foi muito desafiadora, senti dificuldades para fazê-lo. Mas achei o meu caminho e a metodologia adequada.

Desejava algo inovador, diferente, mas a resposta surgiu quando percebi que às vezes “o menos é mais” e as coisas mais simples dizem mais do que as sofisticadas. Diante da realidade dos sujeitos deste processo, identifiquei que as práticas mais simples os aproximava dos conteúdos, que a interação facilita o aprendizado e que o oferecimento de oportunidades para que protagonizassem as práticas os fazia atuantes e participativos no processo.

Isso ajudou muito no amadurecimento de minha prática e fez com que eles se percebessem capazes de fazer, de aprender e, assim, se expressar. Aos poucos, com o projeto, percebi alunos apáticos se expressando, participando das atividades, fazendo perguntas, dizendo que estavam com dificuldades, trazendo exercícios para olhar se estavam certos, alunos que não conseguiam escrever construindo frases sem dificuldade, relacionando ideias, superando-se cotidianamente.

Senti dificuldades, eles também, mas amadurecemos e aprendemos juntos. Eu aprendia a relacionar teoria e prática numa proposta significativa. Eles o sentido da aprendizagem e da superação. Os resultados não foram totalmente satisfatórios, pois podiam ter evoluído mais, se tivessem outro contexto, especialmente para aqueles alunos que apresentavam dificuldades em virtude de uma alfabetização com falhas.. No entanto, foi responsivo à realidade inicial, que foi transformada e

superada. O suposto problema foi resolvido, pois houve uma mudança da realidade significativa.

No entanto, ainda ficam pendentes questões de ordem ortográfica, um maior aprofundamento do nível sintático, porque diante das dificuldades de leitura e escrita de alguns alunos, não foi possível avançar quanto se gostaria. Outrossim, a falta de alguns em momentos distintos, por questões exteriores ao ambiente escolar, interferiu de forma que todos participassem integralmente das atividades propostas, pois alguns evadiram e outros faltavam com uma certa frequência, deixando lacunas na análise da produção de alguns. Além daqueles que não reforçavam seus estudos em casa, devido ao trabalho em contra turno e ao cansaço decorrente desse.

Como na matriz curricular da unidade, língua portuguesa possuía cinco aulas, três destas foram utilizadas para a aplicação do projeto, e as outras duas para correção de atividades, reescrita dos textos e atividades com diferentes textos.

A aplicação deste projeto fez de mim alguém capaz de refletir a realidade, compreender o porquê das coisas, pensar nos problemas e não repetir receitas e fórmulas prontas, mas buscar as respostas para os problemas em questão. A necessidade de sempre pesquisar, buscar informações, analisar um contexto, para assim encontrar as respostas, para cada situação.

Ao concluir o projeto, pude compreender que se queremos práticas educacionais transformadoras, devemos ser os primeiros a nos deixar transformar por uma atitude reflexiva, que devemos planejar e agir pedagogicamente falando a partir das reais necessidades da turma e adequar os conhecimentos que precisam ser adquiridos ao contexto de cada turma e compreender o percurso de cada estudante.

Apreendi bastante sobre a necessidade de refletir a prática cotidianamente. Não olhar apenas os alunos, mas olhar as minhas práticas. O que e como tenho realizado as atividades em classe, o que quero com elas, se elas estão de fato relacionadas àquilo que eles têm carência, partindo deles e não do meu olhar. Apreendi que é preciso transformar a sala num espaço de interação, envolvendo estes educandos no processo, pois isso faz o aprendizado mais prazeroso. Apreendi a refletir a ação e a prática, pois sem esse olhar, não é possível se desenvolver enquanto docente e a dificuldade sentida em problematizar a realidade foi amadurecida e sinto-me mais segura nas intervenções que preciso fazer.

No que tange à temática, pude perceber que os conhecimentos sintáticos devem ser ensinados na sala, pois somente a partir do conhecimento da sintaxe da língua, da organização oracional, é possível produzir textos significativos que respondam às necessidades comunicativas. Não é ensinar a gramática pela gramática ou a sintaxe pela sintaxe, ou ainda o texto pelo texto. Mas, ela como forma de conhecer, refletir, compreender e utilizar a língua de forma clara e coerente e o texto como consequência desse aprendizado e do desenvolvimento das competências destes educandos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. **Fundamentos de Gramática do Português**. 2e. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORTONI-RICARDO Stella Maris [et. al.]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães [et. al.]. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

COLL, Cesar. POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS Enric. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FLORES, Valdir do Nascimento [et. al.]. **Enunciação e gramática**. 2e. São Paulo: Contexto, 2013.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009,

_____. **A avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARZANO, Robert J. **O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2016.

OTHERO, Gabriel de Ávila. KENEDY, Eduardo (orgs). **Sintaxe, Sintaxes uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de Aprendizagem (recurso eletrônico): Como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Livro eletrônico.

SANTOS, Marcos Bispo dos. **Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras: do projeto de intervenção à construção das reflexões formativas**. In: VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2016, Uberlândia-MG. Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2016a.v. 4. p. 820-839.

_____. **Ainda a questão: que gramática ensinar na escola?** Confluência (Rio de Janeiro), v. 1, p. 218-251, 2016b.

SILVA, A.; Pessoa, A.C; LIMA, A (orgs.). **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14e. São Paulo; Cortez, 2009,

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2016.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1- Indique o seu número na frequência _____

2- Qual a sua idade?

3- Como você se identifica em relação ao seu gênero: _____

4- Onde você mora?

5- Com quem você mora?

() pai/mãe () mãe () pai () parente

6- Seus pais trabalham? Qual a profissão deles?

7- Você trabalha em turno oposto? Se sim, o que faz?

() Sim () Não De que _____

8- Em sua casa tem:

() geladeira () televisão () aparelho de som () micro-ondas () internet () celular () banheiro () freezer () computador/notebook

9- Qual o meio que você mais usa para se informar?

() televisão () jornal impresso () internet

10 – Você tem acesso a internet por qual meio?

() celular () computador () não tenho acesso

11- Você acessa a internet em que lugar?

() casa () escola () outros lugares

12- O que você faz nas horas livres?

() assiste televisão () pratica esportes

() brinca () Joga

() acessa a internet e redes sociais () visita amigos

Outros

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO II: PSICOPEDAGÓGICO

Indique o seu número na frequência _____

1- Você tem hábito de estudar/ler em casa?

Sim Não Por quê? _____

Se sim, você costuma ler:

revistas em quadrinhos livros

jornais revistas

textos de internet

Outros _____

2- Você costuma fazer as tarefas de casa?

sempre às vezes nunca

3- Em suas tarefas de casa, você solicita o auxílio de alguém?

sempre às vezes nunca

seus pais não tem disponibilidade ou escolaridade adequadas para ajudar

4- Quando há necessidade de auxílio, a quem você pede ajuda?

pais irmãos vizinhos frequente banca

deixa sem fazer não consulta ninguém

5- Em que escola você estudou antes de vir para esta escola? Ela se localiza na zona urbana ou rural?

6- De quais matérias você gosta?

7- Você está repetindo o ano ou é a primeira vez que você está nesta série?

8- Você aprende mais quando o professor:

apenas escreve no quadro escreve e explica

apenas explica faz atividades em classe ou para casa

pede que você leia o conteúdo

desenvolve atividades como jogos relacionados ao assunto

9- Você costuma tirar dúvidas na sala durante as aulas?

sempre às vezes nunca

10- Dentre as atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, assinale as que você mais gosta de fazer.

Leitura Produção de textos Gramática ortografia

discussões e debates em sala

Explique o que faz você gostar do que você assinalou.

APÊNDICE C

Atividade diagnóstica

Indique o seu número na frequência _____

1- Tudo o que dizemos ou escrevemos e tem sentido completo recebe o nome de frase. Quando essa frase possui um verbo, ela recebe o nome de oração. Logo, para qualquer frase ser uma oração, ela precisa da presença de um verbo. Partindo desta ideia, leia as frases abaixo e assinale aquela em que temos uma oração:

- a) Boa tarde!
- b) Esta menina tão bonitinha...
- c) Hoje está um dia ensolarado!
- d) Que distância enorme!

2-Os pronomes pessoais se classificam em três grupos, conforme estudamos: pessoais do caso reto, pessoais do caso oblíquo e pronomes de tratamento. Observe, agora, a sentença abaixo.

O celular é um utensílio importante para a vida moderna. **Nós** o utilizamos para muitas atividades, como lazer e comunicação.

Diante de nossos conhecimentos, é possível afirmar que a palavra destacada é:

- a) um pronome pessoal do caso reto
- b) um pronome pessoal do caso oblíquo
- c) um pronome de tratamento
- d) não é um pronome.

3- No trecho “Ele apresenta muitos aplicativos”, a palavra **ele** exerce função de:

- a) Sujeito
- b) predicado
- c) objeto direto
- d) Objeto indireto

4- “As pessoas **gostam** muito de utilizar o celular”. Como você classifica a palavra destacada? Assinale a alternativa que corresponde à sua opinião:

- a) substantivo
- b) adjetivo
- c) pronome
- d) verbo

5- “As pessoas gostam muito de utilizar o celular”. Neste trecho, é possível afirmar que temos um verbo:

- a) transitivo
- b) intransitivo
- c) de ligação
- d) oculto

6- Leia o trecho abaixo. Nele aparecem algumas palavras destacadas. Observe estas palavras e classifique-as de acordo com as opções.

“Os **meninos ganharam** bolas **coloridas** e as meninas **receberam** jogos **divertidos**. **Eles** brincaram muito com seus **brinquedos** novos”.

Meninos	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
Ganharam	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
Coloridas	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
receberam	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
divertidos	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
eles	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
brinquedos	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome
novos	() substantivo	() adjetivo	() verbo	() pronome

7- Complete as frases, colocando as palavras do parêntese na forma pedida.

- a) Pedro _____ frutas e verduras na feira. (verbo comprar no presente).
- b) As _____ são mamíferos especiais. (substantivo baleia no plural).
- c) O rei e a _____ visitaram as famílias. (feminino da palavra rei)
- d) Eles _____ para a França. (futuro do verbo viajar)
- e) _____ estudantes são muito inteligentes. (Feminino plural de aquele).

Texto para as questões de 08 a 10:



8- Na frase: “Vamos ficar estranhos também”, nós temos:

- a) sujeito oculto

- b) oração sem sujeito
- c) sujeito simples
- d) sujeito composto

9- Na frase “Júnior e Leiloca estão muito estranhos”, o sujeito da oração é:

- a) Junior e Leiloca
- b) estranhos
- c) Apenas Júnior
- d) apenas Leiloca

10- Na frase “Eles sempre fazem isso”, no terceiro quadrinho, podemos afirmar que o predicado é:

- a) sempre fazem
- b) eles sempre
- c) sempre fazem isso
- d) fazem

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE D

ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO

1- Leia atentamente as frases abaixo e observe se há alguma palavra escrita de forma **incorreta**. Caso haja, circule o erro e reescreva corretamente a frase nas linhas abaixo.

- 1- A floresta era encantada.
- 2- A caxoeira era maravilhosa.
- 3- Os passarinhos dormem nos ninhos.
- 4- Os meninos nadam na picina.
- 5- A velhinha necessita de ajuda.

1- - _____

2- - _____

3- _____

4- _____

5- _____

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE E

A queixa do pavão

Esopo

Chateado, porque tinha uma voz muito feia, um pavão foi se queixar com a deusa Juno.

_ É verdade que você não sabe cantar – disse a deusa- Mas você é tão lindo, por que se preocupar com isso?

Só que o pavão não queria saber de consolo.

_ De que adianta beleza com uma voz destas?.

Ouvindo aquilo, Juno se irritou.

_ Cada um nasce com uma coisa boa. Você tem beleza, a águia tem força, o rouxinol canta... Você é o único que não está satisfeito. Pare de se queixar. Se recebesse o que está querendo, com certeza ia achar outro motivo para reclamar.

Moral: Em vez de invejar os talentos dos outros, aproveite o seu ao máximo.

Fábulas de Esopo”. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. Disponível em: <https://www.acessaber.com.br>. Acesso em 02/05/2018.

1- O que deixava o pavão chateado?

2- Para justificar a diferença existente entre os animais, quais foram os exemplos dados pela deusa Juno?

3- O que levou a deusa Juno a negar o pedido do pavão?

4- Você considera importante que haja diversidade de características entre as pessoas? Por quê?

5- Se você encontrasse o pavão e pudesse dar um conselho a ele, qual conselho você daria?

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE F

ALIMENTOS PREVINEM GRIPES?

Alimentos que são ricos em vitamina C ajudam a evitar gripes e resfriados. Por exemplo: laranja, tangerina, abacaxi, maracujá, acerola e morango. O ideal é comermos duas dessas frutas por dia.

Sabia que algumas comidas também ajudam a prevenir infecções? É o caso dos peixes ricos na substância ômega 3, como salmão, atum e sardinha – você deve consumi-los duas vezes por semana.

E, é claro, inclua verduras de folha verde-escura (rúcula, agrião, entre outras) no seu cardápio diário. Elas são ótimas para deixar as infecções bem longe!:

Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br>>. Acesso em 12 de maio de 2018

ATIVIDADE

1- No texto aparece algum pronome de tratamento? Se sim, reescreva a frase na qual ele aparece e grife-o.

2- Na frase: “Elas são ótimas para deixar infecções bem longe!”:

a) Qual o pronome que aparece? Como você o classifica (pessoal do caso reto, pessoal do caso obliquo ou pronome de tratamento)?

b) O pronome Elas se refere a quem?

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE G

1- Organize as palavras, transformando-as em frases. Não se esqueça de usar o ponto final e a letra maiúscula no lugar adequado.

a) vende na vermelha cachorro-quente Leo praia

b) outros as nossas novelas em fazem países sucesso

c) bia muito aniversário da dançamos de festa na

d) ecológicas ser reservas preservadas as precisam

Dance com os animais

Música para bicho nenhum bicho ficar parado!

O que é, o que é: uma canção toda branca com um pontinho marrom? E o que faz a felicidade de um piolho? A maior curiosidade do gato, você sabe qual é? Não!? Mas pode descobrir a resposta para esses e outros enigmas se ouvir o CD Bicho mistério.

Além de se divertir bastante e sacudir o esqueleto, você vai ouvir poemas escritos por Léo Cunha, autor de inúmeros livros para crianças, com melodias do músico Zé Campelo e seu grupo de cantores e instrumentistas.

Ao som de guitarra, piano, sanfona, trombone e outros instrumentos, tem até música surpresa! Você que é um bom pé de valsa não pode perder.

Disponível em: <<http://chc.org.br>>.

2- O texto acima objetiva:

- a) Divulgar um determinado produto.
- b) Contar uma história sobre um determinado produto.
- c) Descrever um determinado produto.

3- *Numere:*

(1) FRASE NOMINAL (2) ORAÇÃO

- a) () Que bela paisagem!
- b) () Bom dia!
- c) () Coma devagar!

- d) () Durma bem!
- e) () Não insistirei mais.
- f) () Cumpriremos nossa promessa.
- g) () Mais diálogo, senhores educadores!
- h) () Entrada franca!
- i) () Que turma unida e confiante!
- j) () Quando você esteve lá?
- k) () Não saia sem agasalho!
- l) () Belíssimas palavras!

4- Assinale a alternativa que **NÃO** é uma oração.

- a) Por que o céu é azul?
- b) Não faz mal.
- c) Saída de emergência.
- d) Apague a luz.

5- Considere os três períodos a seguir:

- I) Como o morador não vivia mais naquele endereço, a encomenda não foi entregue.
- II) As chuvas fortes e abundantes alagaram grande parte da cidade, especialmente a região central.
- III) É importante conferir a documentação antes de entregá-la.

Assinale a alternativa **CORRETA** sobre as frases.

- a) Tanto a frase I como a III são formadas por período composto.
- b) As frases I e III são períodos simples.
- c) As frases II e III têm uma oração apenas.
- d) As frases I e II são nominais.

5) Considere o período: Deixe seu comentário sobre o site e ajude-nos a melhorá-lo.

- Agora preencha os parênteses com V (verdadeiro) ou F (falso).

- () Trata-se de um período composto.
- () Há 3 orações.
- () É uma frase verbal.

- A sequência encontrada foi:

- a) V, V, V C) V, F, V
- b) F, F, F d) V, F, V

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE H

ARRUMANDO A MALA

Quando sua vida começa, você tem apenas uma mala pequenina de mão. À medida que os anos vão passando, a bagagem vai aumentando, porque existem muitas coisas que você recolhe pelo caminho e vai acumulando.

A um determinado ponto do caminho, começa a ficar insuportável carregar tantas coisas, a bagagem pesa demais, **então, você terá que escolher...**

Pode escolher ficar esperando que alguém lhe ajude, mas não se esqueça, todos já carregam a sua própria bagagem talvez tão pesada quanto a sua. Você pode escolher seguir adiante com todo o peso na bagagem... mas não vai ser fácil.

Mas , você também pode escolher aliviar o peso, tirando da mala aquilo que mais está pesando.

MAS O QUE TIRAR? PARA ISSO TERÁ QUE ARRUMAR NOVAMENTE A MALA...

VEJA O QUE TEM DENTRO:

De repente, encontra algo pesado. Você faz força para tirar. É a raiva, e como ela pesa!

Aí, você começa a tirar mais coisas que são muito pesadas de se carregar: incompreensão, medo, pessimismo, ódio, irresponsabilidade, preguiça, mau humor, baixa autoestima, falta de religiosidade, insegurança, tristeza, vícios, comparações com a vida do outro, inveja, desânimo, mais desânimo ... Mais desânimo!!! Parece não ter fim...

Mas você tira quase tudo da mala... Agora ela está bem leve, veja o que sobrou no fundo da mala, que estava escondido pelo peso das outras coisas:

aparece um sorriso, que estava sufocado pela tristeza, aparece o amor que o ódio estava esmagando. Percebe que depois que tirou o mau humor, apareceu muita amizade , amizade... Nossa! Tem bastante e, curioso, não pesa nada.

Você percebe que ainda tem muita bagagem, mas não pesa quase nada.

Admirado, você tira tudo da mala, não sabia que lá dentro podia caber tanta coisa que pesava tão pouco. Procure então o que sobrou: força, esperança, coragem, entusiasmo, equilíbrio, coragem, maturidade, sabedoria, responsabilidade, tolerância, persistência, força de vontade, bom humor, educação, Respeito ao outro

Bem, sua bagagem está arrumada, está bem mais leve.

Sempre que notar que está pesada demais ... Reorganize sua bagagem da vida. Não se acomode, faça essa arrumação mais vezes, pois o caminho é muito, muito longo, e sua bagagem poderá pesar novamente.

Boa viagem!!!!

Disponível em: <https://professoramarizetecajaiba.blogspot.com>. Acesso em 24 de abril de 2018.

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE J

Texto I:



Quino. *Toda Mafalda*. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 2003.

1- Ao dar o exemplo, no quadrinho 2, Mafalda deseja:

- Dar um exemplo de sujeito e predicado a Miguelito.
- Discutir a sujeira da rua com Miguelito.
- Falar sobre problemas atuais com Miguelito.

2- Ao responder, no quadrinho 3, à pergunta de Mafalda, Miguelito usa uma frase interrogativa, porque:

- Ele procura um responsável para a sujeira da rua
- Ele não tem certeza da resposta
- Ele quer que Mafalda diga a ele a resposta certa.

3- No trecho: “Por mais que a professora explique”, podemos dizer que:

- é uma oração, mas não tem predicado.
- o predicado é verbal, porque expressa uma ação.
- o predicado é nominal.

4- Com relação ao trecho: “Esse lixo enfeia a rua”, responda:

- Quem é o sujeito?

- Quem é o predicado?

5- Separe o sujeito e o predicado de cada oração. Depois identifique se o verbo e informe se ele é um verbo de ação ou um verbo de ligação.

- a. Os meninos estão na quadra.
- b. O enxame entrou na colmeia.
- c. Algumas famílias passeiam pelo parque.
- d. Diversas crianças jogam bola no campinho.
- e. A cidade parece vazia hoje.
- f. O sol desponta no horizonte.
- g. Eles saíram mais cedo da academia.
- h. Nós iremos ao cinema hoje à noite.

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE L

Observe atentamente as orações e analise se o verbo precisa ou não de complemento. Caso precise, complete-o da forma que você achar mais coerente.

Não esqueça de colocar o ponto final em cada oração, quando a concluir.

ORAÇÃO	COMPLEMENTO
Ana voltou	
Pedro comprou	
Ela trouxe	
Eu gosto	
O bebê chora	
Eles pegaram	
O homem viu	
Nós precisamos	
O motorista viaja	
Minha avó visitou	

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE M

COMO A ZEBRA FICOU LISTRADA

Há muito tempo atrás, mas há muito tempo mesmo, tanto que nem poeira ou lembrança existem mais, a terra era bem jovem e tudo estava por ser feito. Naqueles tempos, muitos animais tinham aparência bem diferente da que conhecemos hoje em dia. A zebra, por exemplo, era branca como a neve que cobre o topo das montanhas e o babuíno tinha pelos que lhe cobriam o corpo inteiro, da cabeça até o rabo. A brilhante zebra branca era por demais vaidosa e costumava passar horas e mais horas admirando o belo reflexo no espelho d'água de rios e lagos.

- Como sou bonita! – costumava dizer, toda cheia de si, sacudindo orgulhosamente a cabeça e balançando o rabo.

Um dia, ao avistar um babuíno muito feio na outra margem do rio, pôs-se a dizer:

- Olhe como sou bonita, macaco feio! Zombava cruelmente do pobre babuíno, a voz e a maldade ecoando em todas as direções e indo muito além das montanhas ecoando em todas as direções e indo muito além das montanhas.

- Zebra imbecil! – reagiu o babuíno, raivoso, erguendo a cabeça e cravejando os olhos flamejantes.

- Você pode ser mais bonita e certamente o é, mas eu sou bem mais forte!

Dito isso, a desafiou para um duelo. Na noite seguinte, sob a luz de uma grande fogueira, toda a tribo zulu veio assistir à briga da zebra com o babuíno.

Este, muito esperto, cercara antecipadamente a fogueira com pedras. Usando de toda a sua habilidade, já que a beleza não põe mesa e inteligência é joia rara, ferramenta para as grandes construções da vida, rapidamente conseguiu encurralar a zebra cada vez mais perto do fogo.

Quando já se encontravam bem próximos, a zebra descuidou-se, tropeçou nas pedras e caiu de costas sobre as toras incandescentes da fogueira.

Da dor à surpresa não se passou muito tempo e logo a zebra corria de um lado para o outro, gritando, saltando e escoiceando feito louca, o fogo e a fumaça desprendendo-se do rabo, a pele branquinha marcada por grandes listras negras feitas pela madeira queimada.

A pobre zebra relinchava e a dor era tamanha que lá pelas tantas, entre coices e relinchos mais e mais furiosos e incontroláveis, acabou acertando o babuíno no traseiro.

Nossa, ela bateu com tanta força que até hoje, onde atingiu, não nasce mais pêlo, você nunca viu?

É por isso, que a zebra tem listras negras e o babuíno possui o traseiro rosado e sem pelo até os dias de hoje.

Adaptado por Júlio Emílio Braz

Fonte: Como a Zebra ficou listrada. Disponível em: <<http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com>>

Acesso em: 17 de julho de 2018

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE N

Texto I:



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin. "O Estado de São Paulo". São Paulo, 14 maio 2007.

1 – A reação de Calvin demonstra que ele:

- a) gosta de comer vegetais
- b) gosta de almoçar em companhia da mãe
- c) não gosta de almoçar
- d) não gosta de vegetais, mas de doces.

2- O texto lido tem fins:

- a) literários
- b) humorísticos
- c) jornalísticos
- d) didáticos

3 – O efeito de humor na tira reside no emprego de um predicativo do sujeito.

Aponte-o:

- a) nojento
- b) vegetariana
- c) vegetariano
- d) sobremesiano

4 – "Parece nojento". Esse trecho retirado do 1º quadrinho da tira, possui:

- a) verbo de ligação e predicativo
- b) verbo de ligação e objeto
- c) verbo transitivo e predicativo
- d) verbo transitivo e objeto

5 – Na passagem "Eu não sou vegetariano!", o predicativo em destaque exprime:

- a) um traço da personalidade do sujeito.
- b) uma ação praticada pelo sujeito.
- c) uma característica do sujeito.
- d) um estado em que se encontra o sujeito.

6 – O predicativo une-se ao sujeito por meio de um verbo:

- a) transitivo direto
- b) de ligação
- c) intransitivo
- d) transitivo

Texto II:



Disponível em: <<http://casadosnoopy.blogspot.com.br/>>. Acesso em 15 de junho de 2018.

7 – O objetivo do texto lido é:

- a) dar uma informação. b) divulgar um livro. c) incentivar a leitura. d) fazer uma crítica.

8- Assinale a única alternativa em que há predicativo do sujeito:

- a) () Ela acha minha camiseta feia.
 b) () Pedro chegou exausto.
 c) () Maria abriu o presente de natal.
 d) () O menino abriu a porta da sala.

Texto III:



Disponível em: <<http://casadosnoopy.blogspot.com.br/>>. Acesso em 15 de junho de 2018.

9- Observe o quadrinho e responda:

a) A reação do menino foi a esperada por Lucy? Justifique.

b) Retire do texto uma oração que possua predicado nominal e uma com predicado verbal

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE O

1- Complete as lacunas com o termo correto:

- a) O _____ dos senadores é de oito anos. (mandado – mandato)
- b) Todos os _____ haviam sido ocupados. (acentos – assentos)
- c) Após o bombardeio, o navio atingido _____. (emergiu – imergiu)
- d) Joana mandou o seu computador para o _____. (conserto – concerto)



Disponível em <<http://www.saladeatividades.com.br/tirinhas>> Acesso em 17de julho de 2018.

2- No primeiro quadrinho, tem duas palavras que são sinônimas, quais são elas?

- a) cansada, irritada
- b) cansada nervosa
- c) irritada, nervosa

3- Na frase: "Eu **entendo** querida". O sinônimo da palavra destacada é:

- a) perdoo
- b) lamento
- c) sinto
- d) compreendo

4- No último quadrinho, a fala do pai indica que ele quer resolver o problema:

- a) dando mais trabalho para a mãe
- b) somente passeando no shopping
- c) levando a mãe para fazer o que gosta
- d) saindo de carro

5- O motivo da mãe estar tão cansada é:

- a) o esporte
- b) o cansaço
- c) os estudos
- d) as viagens

Texto III

Farináceo

Farináceo era um sujeito realmente diferente de todo mundo. Era muito magro, baixo, muito branco e sua idade ninguém sabia. Falava muito, mas falava calmamente. Olhava para um lado e para o outro, enquanto ai andando pela rua e as pessoas conversando com ele:

- Ótimo dia seu Farináceo!
- Ótimo dia não, o dia está _____!
- Tá gelado demais, o senhor não acha?
- Na verdade, está _____!
- Tá tenebroso, acho que vai chover em excesso!
- Está _____, vai chover _____.

Para tudo que diziam, o Farináceo fazia um comentário, usando palavras diferentes que significavam a mesma coisa.

-- Seu Farináceo, estou namorando com a Sara, ela é *muito bonita*.

- Ela é _____!
- Que isso seu Farináceo! Tá olhando pra Sara?
- Estou apenas _____.
- Não se engraça com ela não, que eu sou valente e mais novo que o senhor.
- Mas eu também sou _____ e ainda _____.

E assim o dia ia passando e o Farináceo sempre com aquela fala mansa e olhar distante. Nada o tirava do sério. Até que um dia, o Tião do bar, fez uma pergunta que fez Farináceo ficar mudo.

- E aí seu Farináceo, porque te deram este nome tão feio?

Quem estava perto ficou de boca aberta. Por que aquele homem tão falante ficou calado? Farináceo sabia que o significado do seu nome era:

_____. Seu pai tinha escolhido esse nome porque ele nascera branco demais. Farináceo não gostava do seu nome e nem do seu significado. Ele saiu do bar do Tião calado e foi para sua casa. Ficou lá durante três dias. Só saiu quando compreendeu que seu nome era feio, mas era seu, e que isso não era razão pra deixar a tristeza tomar conta. E na rua...

- E aí seu Farináceo, quer um pedaço de bolo de fubá?
- Não obrigado! Eu gosto mesmo é de bolo de farinha de trigo que é branquela como eu.

Fonte: http://www.saladeatividades.com.br/atividades_de_portugues/sinonimos-antonimos-e-homonimos/

6- Complete o texto, utilizando adequadamente as palavras abaixo:

Muito frio – demais – contemplando – corajoso – excelente – escuro – linda – jovem
-semelhante à farinha

7- No trecho: “Falava muito, mas falava calmamente.” A palavra destacada significa:

- () agitadoamente () mansamente
() irritadamente () constantemente

8 - No trecho: “Não se engraça com ela não, que eu sou valente e mais novo que o senhor”, O antônimo das palavras destacadas é:

- () covarde e velho () covarde e jovem
() corajoso e velho () corajoso e idoso

9 – No trecho: “Até que um dia o Tião do bar fez uma pergunta que fez Farináceo ficar mudo”. A expressão destacada significa que:

- a) Farináceo nunca mais teve voz
- b) Farináceo não falou nunca mais
- c) Farináceo ficou sem resposta

10- O que fez com que Farináceo ficasse três dias sem sair de casa foi:

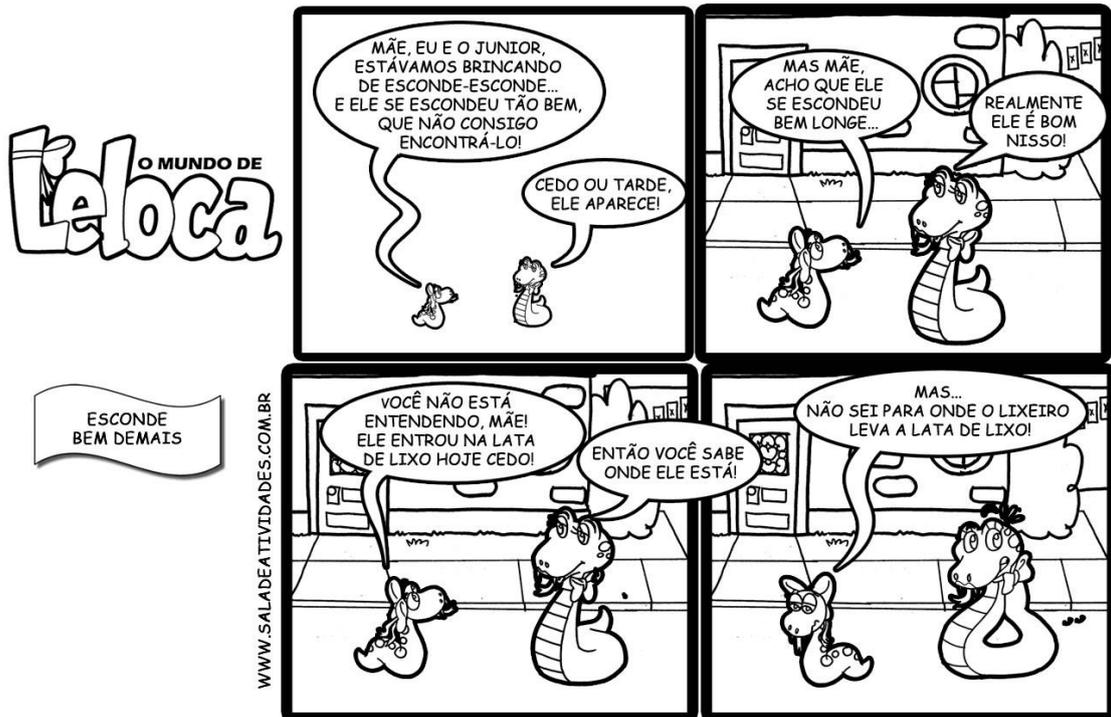
- a) apanhar do namorado de Sara
- b) a pergunta de Tião do bar
- c) ser chamado de branquelo
- d) a chuva em excesso

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE P

Texto I:



Disponível em <<http://www.saladeatividades.com.br/tirinhas>> Acesso em 17 de julho de 2018.

1- O que causa humor na tirinha é o fato de:

- Júnior ter se escondido na lata de lixo
- os irmãos estarem brincando de esconde-esconde
- o lixeiro ter levado a lata de lixo
- a mãe ter certeza que Júnior ia aparecer

2- Na frase: "Realmente ele é bom nisso!" a mãe expressa:

- uma afirmação
- uma dúvida
- uma negação
- uma ordem

3- Na frase: "... e ele se escondeu tão **bem** que não consigo encontrá-lo", o advérbio destacado revela:

- a) lugar
- b) intensidade
- c) modo
- d) tempo

4- Na frase: "**Cedo** ou **tarde** ele aparece!" as palavras destacadas dão ideia de:

- a) tempo
- b) lugar
- c) modo
- d) intensidade

5- Observe as palavras grifadas e classifique como objeto direto, predicativo do sujeito ou adjunto adverbial.

- a) Cheguei tarde. _____
- b) Encontrei o livro. _____
- c) As crianças permanecem alegres. _____
- d) Ganhei um chocolate. _____
- e) Nós dormimos bem. _____
- f) Todos gostam de doce. _____

6-Faça a correspondência:

- | | |
|-------------------|--------------------------------------|
| (1) objeto | () modifica o verbo |
| (2) predicativo | () expressa característica/adjetivo |
| (3) advérbio | () nome |

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE Q

AVALIAÇÃO FINAL DA II UNIDADE

As questões de 01 a 04 referem-se ao texto abaixo:

O SISAL E AS CRIANÇAS DA BAHIA

A Bahia é o maior produtor de sisal do Brasil. Para dar conta de atender os pedidos da Europa, que compra nossos tapetes de sisal, mais de 30 mil crianças de 7 a 14 anos trabalham na colheita da planta. Veja um trecho de uma entrevista que a TV Cultura fez com crianças de Retirolândia, sertão da Bahia:

- O que você faz aqui?
- Corto palha.
- É perigoso esse trabalho que você faz?
- É. Pode furar o olho.
- E quanto é que você ganha pra fazer isso?
- Um real por semana.
- Você ganha um real por semana? E você trabalha aqui a tarde toda?
- É.

(Patrícia - 7 anos)

(WWW.tvcultura.com.br/caminhos/11sisal/sisal1.htm)

1- A exploração do trabalho infantil, sem dúvida, é um problema mundial. Existem cerca de 210.800 milhões de menores entre 5 e 14 anos trabalhando, de forma abusiva e ilegal.

Que direito da criança está sendo desrespeitado no texto acima?

- a- É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.
- b- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- c- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- d- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.

2- A entrevista acima foi feita em que lugar?

- a- Europa
- b- Retirolândia
- c- Brasília
- d- Na sede da TV Cultura



3- De acordo com o texto, as crianças trabalham:

- Para se ocupar em turno oposto.
- Para ajudar a atender os pedidos que são feitos dos tapetes de Sisal
- Para participar de um documentário da televisão
- Para cumprir o que está no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

4- Podemos afirmar que o trecho: “Corto Palha” é:

- é apenas frase porque tem verbo.
- É apenas oração porque faz sentido
- é frase porque faz sentido e oração porque tem verbo
- é apenas frase porque faz sentido

5- Observe as afirmações abaixo:

I – A Europa compra nossos tapetes de Sisal

II – Um real por semana

III – A Bahia é o maior produtor de Sisal do Brasil.

Com relação às afirmações acima, assinale a alternativa correta:

- Apenas a afirmação II é uma oração
- As afirmações I e III são orações
- As afirmações I e II são orações
- Todas as afirmações são oração.



6- Analisando as afirmações da questão anterior, podemos dizer que:

- os termos **A Europa** e a **Bahia** são os predicados das orações.
- as palavras **compra** e **é** são pronomes pessoais.
- as palavras **compra** e **é** são verbo
- o termo **um real** é um pronome pessoal

7- Observe os textos abaixo:

Texto I

Os Direitos Fundamentais da criança e do adolescente previstos no **ECA** são:

- »Direito à vida e à saúde
- »Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade
- »Direito à convivência familiar e comunitária
- »Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer
- »Direito à profissionalização e à proteção do trabalho



mpsc.mp.br

MPSC
Ministério Público
Estado de Mato Grosso do Sul

Texto II

O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069/90) que dispõe: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Fonte: Adaptação: <http://vi>

Comparando os dois textos, é possível afirmar que:

- os dois falam dos direitos da criança e do adolescente
- o texto I fala dos direitos da criança e do adolescente e o texto II fala dos deveres da criança e do adolescente
- os dois textos falam de medidas socioeducativas
- os dois textos falam de deveres do adolescente

08-



O objetivo do texto é:

- a) Divulgar os 28 anos do ECA
- b) Explicar o que é o ECA
- c) Descrever um encontro dos amigos da Turma da Mônica
- d) apresentar um livro que foi escrito pelo Franjinha

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE R

AVALIAÇÃO FINAL DA III UNIDADE

Texto para as questões 01 a 07:

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maus-tratos.



1) O objetivo do texto é:

- a) criticar o uso de palavras de origem inglesa.
- b) explicar o significado da palavra bullying.
- c) orientar a escola sobre como evitar práticas de bullying.
- d) dar conselhos sobre como se defender do bullying.

2) Para serem consideradas bullying, é preciso que as agressões ocorram:

- a) rapidamente.
- b) repetitivamente
- c) lentamente
- d) moderadamente



3) A respeito do Bullying, é correto afirmar que:

- a) a vítima costuma provocar o agressor.
- b) a palavra designa somente a violência física na escola.
- c) já existem palavras em português para substituir o termo inglês.
- d) se trata de situação com o objetivo de humilhar, maltratar alguém.

4- Assinale a alternativa que possui OBJETO INDIRETO.

- a- Bullying é uma opressão.
- b- Algumas pessoas praticam maldades.
- c- O agressor oprime a vítima.

d- Nós precisamos de carinho.

5- Há verbo transitivo na frase:

- a- O Bullying intimida a vítima.
- b- Minhas atitudes são acolhedoras.
- c- A criança chorou.
- d- Você é amado por Deus.

6- Indique em que alternativa há verbo intransitivo.

- a- A vida tem seus encantos.
- b- Nós devemos praticar boas ações.
- c- Ame sua família e seus amigos.
- d- Nossos professores chegaram.

7- Assinale a alternativa que possui verbo de ligação.

- a- Eu sou maravilhoso.
- b- Meus professores e meus colegas gostam de mim.
- c- O sol irradia alegria.
- d- A primavera chegou!

8- Observe os textos abaixo:



Texto I0

Antigamente certas atitudes eram vistas apenas como brincadeiras de mau gosto, mas há cerca de 15 anos essas “brincadeiras” começaram a ser vistas como agressão e violência. Essas atitudes ganharam um nome: bullying – termo em inglês que pode ser traduzido como “intimidar” ou “amedrontar” (em inglês ‘bully’ significa valentão, brigão).

Texto II

Os dez mandamentos para não cometer o bullying.

- 1 – Não chamar apelidos maldosos.
- 2 – Não fazer piadinhas de mau gosto.
- 3 – Não brigar na sala de aula.
- 4 – Não desacatar os professores.
- 5 – Não discriminar as pessoas por serem diferentes.
- 6 – Não julgar antes de conhecer.
- 7 – Respeitar todo o ambiente escolar
- 8 – Manter a harmonia entre professores e alunos.
- 9 – Preservar as amizades.
- 10 – Respeitar todas as regras acima.

Comparando os dois textos, é possível afirmar que:

- I) o texto I apresenta orientações para evitarmos o bullying.

- II) o texto II apresenta o significado da palavra Bullying.
- III) os dois textos falam sobre Bullying.
- IV) o texto I apresenta o significado da palavra Bullying.

Após ler as afirmações acima, indique a alternativa correta:

- a- Apenas a afirmação I está correta.
- b- Apenas a afirmação II está correta.
- c- As afirmações III e IV estão corretas.
- d- Todas as afirmações estão corretas.

Escola: _____

Aluno (a) _____

APENDICE S

AVALIAÇÃO FINAL DA IV UNIDADE

Texto I:



O Pinheirinho de Natal

Era uma vez um pinheirinho nascido no coração da mata. Ele era um belo pinheirinho. Os raios dourados do sol acariciavam – no e a brisa dançava por entre a sua verde ramagem. O orvalho umedecia-lhe as raízes e ao redor dele cresciam flores e ervinhas e muitas borboletas.

-Seja feliz, pinheirinho! Murmurava a brisa.

-Seja feliz! Repetiam os raios do Sol.

Mas o pinheirinho não se sentia feliz. Ele queria ter grandes galhos e ser tão alto que pudesse ver o mundo lá de cima! O pinheirinho gostaria tanto de conhecer outras terras e ver muitas coisas.

O tempo passou... Chegou o Natal!

Um lenhador entrou na mata, olhou e disse:

– É o mais belo. Vou cortá-lo. O pinheiro ficou cheio de alegria, mas ao primeiro golpe, desfaleceu.

Quando o pinheirinho acordou estava numa rica sala, enfeitada de fios de ouro, de bolas coloridas, centenas de velinhas e lá no alto uma estrela linda!

Era noite de Natal. Vieram crianças e cantaram em redor do pinheirinho, colocaram presentes.

Como ele sentia feliz! Estava realizado. Até que... Arrancaram-lhe os enfeites. Levaram o pinheirinho para um porão escuro, onde nunca mais viu a luz.

O pinheirinho começou, então, a pensar na mata, nos raios do sol, na brisa, no orvalho, nas flores.



1- Embora vivesse bem na mata, o Pinheirinho não era feliz porque:

- queria ser uma árvore de Natal.
- queria ter grandes galhos e ser muito alto.
- porque não gostava das brincadeiras das borboletas e flores.
- porque foi cortado pelo lenhador.

2- O Pinheirinho tinha um sonho. Que era:

- enfeitar uma casa para o natal
- ser amigo dos outros seres da floresta



- c) conhecer outras terras e ver muitas coisas
- d) realizar o sonho das crianças no Natal

3- Ao ser trancado no porão o Pinheirinho pensou na vida que tinha e:

- a) sentiu-se realizado porque cumpriu sua missão.
- b) sentiu saudades da vida que tinha na mata.
- c) sentiu-se triste porque não voltaria mais para mata.
- d) desfaleceu porque sentiu muita dor.

4- Na frase: “As crianças colocaram presentes ao redor do pinheirinho”, a expressão grifada exerce função de:

- a) objeto direto
- b) objeto indireto
- c) predicativo do sujeito
- d) adjunto adverbial

TEXTO II:

As três flores do Natal

Certa vez três flores estavam conversando: a rosa, o jasmim e a violeta. Elas ficaram sabendo que na gruta de Belém havia nascido o menino Jesus, que iria salvar a humanidade.

As três flores, abraçadas, começaram a pensar de que modo poderiam oferecer qualquer presente ao menino.

A rosa disse: - Ah! Já sei: vou oferecer-lhe o meu perfume, para que a manjedoura fique cheirosa.

O jasmim com ciúmes, porque poderia também oferecer o perfume, ficou desolada, sem saber o que fazer.

De repente lhe veio um a ideia: - Quer saber? Vou oferecer ao menino Deus a minha maciez, para que ele fique bem agasalhado por minhas pétalas macias.

E a pobre violeta, humilde, escondida debaixo de duas folhas, começou a chorar porque não tinha nada para dar. A rosa e o jasmim tentaram consolá-la, mas em vão. Ela chorava sem parar!

Então lhe veio uma inspiração: - Ah! Vou oferecer ao Deus menino, as minhas lágrimas para que ele não passe sede. E lá foram elas, guiadas pela estrela, quando chegaram à gruta de Belém, gritaram: - “É Natal! Que alegria! Nasceu o Salvador do Mundo”.

Ofereceram os seus presentes, e hoje a violeta é considerada o símbolo da humildade.

Clêdes Pessoa



5- A violeta chorava porque:

- a) estava feliz com o nascimento de Jesus
- b) estava emocionada com a alegria das amigas

- c) estava triste porque não sabia o presente que iria oferecer
- d) estava chateada porque havia perdido o seu presente

6-Na frase: “Vou oferecer ao menino Deus a minha maciez”. O termo destacado exercer função de:

- a) objeto direto
- b) objeto indireto
- c) adjunto adverbial
- d) predicativo do sujeito

7- A preposição que antecede o objeto da frase da questão anterior é:

- a) maciez
- b) minha
- c) ao
- d) vou

8- “... para que a manjedoura fique cheirosa”. A palavra cheirosa exerce função de:

- a) objeto direto
- b) verbo de ligação
- c) predicativo do sujeito
- d) adjunto adverbial



ANEXO A
PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 01

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

*Eu gostaria de ganhar
um curso Aprender a pilotar
noite*

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 02

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

meu sonho é ter um carro novo e um apartamento de 3000
e o meu sonho é ter um carro novo e um apartamento de 3000

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 03

PRODUÇÃO TEXTUAL:

ALUNO (a) _____

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

meus sonhos é um ser um jogador de futebol ter
uma moto, carro e muitas outras coisas, tem uma casa

grande, muitas casa em varios lugares do mundo
conhecer algumas pessoas novas que não posso conhecer
dár de todo pra minha mãe, meus irmãos e meus pai

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 04

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu tenho um sonho des de criança que era ser veterinária mais ao passar do tempo

eu desisti e agora eu quero ser o que Deus quiser e eu sei que vou ser coisa boa...

Eu gostaria de conseguir realiza o sonho de meu pai que é reforma a casa dele...

é qm.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 05

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Quero de menos dinheiro um trabalho para todos da escola para que todos possam

ficar mais felizes e ~~com~~ como a única fonte no dia do pagamento do mundo inteiro de dinheiro etc.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 06

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu tenho vários sonhos, mais
 tem um que eu gosto muito, que
 é ser escritora, eu gostaria de escrever
 para mim e eu quero muito poder reali-
 zar esse sonho.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 07

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é ir na Disney, conhecer lá e se
 divertir, meu outro sonho é conhecer game-
 bos, Mc Kevinho, mc Pedrinho, mc Siazinho, ti gu-
 lips e etc.
 Meu sonho também é conhecer Rio de Janeiro, São
 Paulo e Nova York.
 Se quando eu crescer quero fazer faculdade
 de professora e morar em Rio de Janeiro.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 08

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é ser jogador de futebol e eu estou correndo atrás e não vou desistir do meu sonho mesmo que ele não consiga não vou desistir.

E se não conseguir a vida segue. Por isso que eu tenho a certeza que meu sonho de realidade é que minha vizinha volte.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 09

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Um dos meus maiores sonhos é conhecer a cidade de Tokyo no Japão. O outro sonho também é fazer quadros que podem ser expostos em galerias de arte. O outro sonho é ter um cão com inteligência própria e emoções próprias também. O outro sonho é conseguir nada em um aquário gigante, com muitos peixes e entre outros mais.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 10

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é ser Médico ♡

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 11

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é fazer uma viagem para arlanda e para outras
outros lugares, ainda de avião, também tenho um sonho

de abrir ~~meu~~ meu próprio negocio e ser feliz ter uma
familia e fazer muitos amigos por esse mundo.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 12

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu quero ser advogada e vindista

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 13

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu quero ser vendedora de ~~as~~ trabalhar em muitas firmas
 e muito dinheiro trabalhar muito e conseguir o que eu quero
 a minha casa própria meus filhos, com 20 em 20 dias
 um dia chego lá, quero conhecer a Itália e muito mais

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 14

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu tenho um sonho des de criança que era ser veterinária mais ao passar do tempo

eu desisti e agora eu quero ser o que Deus quiser e eu sei que vai ser coisa boa...

Eu gostaria de conseguir realiza o sonho de meu pai que é reforma a casa dele...

8º sim.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 15

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Quero de meus sonhos... um trabalho para todos da escola para que todos possam

Alguns lugares de ~~trabalho~~ como a escola para a vida do trabalhador do mundo futuro de mundo etc.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 16

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu tenho vários sonhos, mais
 tem um que eu gosto muito, que
 é ser escritora, eu gosto de escrever
 poemas e eu quero muito poder reali-
 zar esse sonho.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 17

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é ir na Disney, conhecer lá e se
 divertir, meu outro sonho é conhecer game-
 ras, me divertir, me divertir, me divertir, etc.
 Meu sonho também é conhecer Rio de Janeiro, São
 Paulo e Nova York.
 Se quando eu crescer quero fazer faculdade
 de professora e morar em Rio de Janeiro.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 18

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é ser jogador de futebol e eu estou correndo atrás e não vou desistir do meu sonho mesmo que ele não saia não vou desistir

E se não conseguir a vida segue. Porque que eu tenho a vida mas meu sonho de verdade é que minha vizinha acalte

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 19

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Um dos meus maiores sonhos é conhecer a cidade de Tokyo no Japão. O outro sonho também é fazer quadros que possam ser expostos em galerias de arte. O outro sonho é ter um rato com inteligência própria e imitação própria também. O outro sonho é conseguir nada em um aquário GIGANTE, com muitos peixes e entre outros mais.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 20

eu

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Eu sonho em ser jogador de futebol

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 21

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

*Meu sonho é ser jogador de futebol
e ter um carro de luxo*

Eu queria conhecer Paris e outros países

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 22

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

*Em oposição de qual quando eu não formo
 não tenho pontos particulares e também
 a ideia de realizar que eu fosse para
 Portugal.*

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 23

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nos temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

*Meu sonho é ser casado com uma
 mulher.*

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 24

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu grande sonho é ter um trabalho digno
 ter uma casa, família, seja muito com
 gente má, gostaria que o mundo não tivesse
 tanta guerra fosse sempre unido em um só
 ato

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 25

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Como sonho eu gostaria de conhecer
 outras cidades diferentes e conhecer
 muitas pessoas, ter muitas amigas
 meu sonho é estudar muito e ser
 muito feliz, muita coisa momentos
 feliz e meu pai e meu irmão muito
 feliz para sempre.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 28

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é viajar com meus amigos e conhecer todos os países, França, Espanha, Portugal, etc.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 29

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Meu sonho é renovar o meu corpo e conhecer pessoas novas e que eu possa de ano por ano estar sempre melhorando para eu poder de ano.

PRODUÇÃO INICIAL – INFORMANTE 30

PRODUÇÃO TEXTUAL:

Todos nós temos sonhos, coisas que queremos realizar ou conquistar, lugares que gostaríamos de conhecer.... Qual o seu sonho? O que você gostaria de realizar ou conseguir? Em um pequeno texto, conte qual seria o seu ou os seus sonhos.

Ele temia em sonho de ser jogador de futebol e ajuda o irmão proibido -

ANEXO B

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 01

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Querida amiga, não sua mala da vida
 é o que vai dar a vida. Se você não
 não carrega o que é bom, não
 sua mala tem o que é bom. Então
 carrega o que é bom. Então
 é a vida. Então também a vida
 Então não se preocupe com a vida
 não vai dar a vida que sua mala da
 vida vai ficando mais leve. Com
 tempo não vai dar a vida que sua
 mala da vida vai ficando mais
 importante para você. Então
 mais alegria mais paz mais
 mais coisas boas. E não
 é importante para a vida.

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 03

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Para minha mãe que ela arrame as malas
com coisas boas, que é: felicidade, amor, paz,
união, saúde, animo, coragem, esperança, amor,
e mais amor que ela tire as coisas ruins, que
é: desânimo, preguiça, insegurança, incerteza, me-
do, e tudo de ruim da vida dela. Só coisas
boas que não pese na mala da vida.
Essa mala quando tá cheia de coisas ruins
vira muito pesada; então para não arrumar
ela sempre que estiver pesada. Boa sorte!

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 04

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Com primeiro lugar eu queria se dizer pro leitor para ele andar com pessoas que ele gosta, quem se mistura com pessoas erradas se anda com gente que não deve andar. Nas outras vezes eu e outros amigos eu se fala que eu era de conselhos que se tem que dar a vida, pois eu e os outros minimos nos damos.

Varias pessoas há de abusar por que não faz coisas erradas e acaba andando pra qualquer um e essas pessoas não vão dando pra qualquer um de adição e não que não pode mudar, e quero que você saiba que sempre estará aqui pro que você precisar.

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 06

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Deixa eu te contar uma coisa.
 Sabeio que eu TE AMO, mas as vezes
 te apresento a seguinte frase
 "Arrumando a mala" que te di-
 go que NÃO É uma pessoa com conselhos
 mas te passo um pouco mais de
 paciência e chamo a vida de uma mala
 do vida "SEM OFENÇAS" e imensidão-
 cia a tristeza, o boio, estimo, a che-
 lida e etc... Mas NÃO É uma pessoa
 muito importante pra mim, não sei
 o que seria de mim sem NÃO É.
 Sei que as vezes passo de limite
 contigo mas é uma coisa de memem-
 to, Mas EU TE AMO

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 07

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Querido amigo! As coisas boas que não tem que levar na vida é juízo exaltado, bom humor, respeito, empatia, paz e felicidade pora que tua vida seja feliz.
 Ser educado e que é importante na vida. Simba reciprocidade.
 Que tire de tua mala inveja, insegurança, preguiça, incompreensão, medo, pessimismo, mau humor, irresponsabilidade, baixo autoestima, falta de religiosidade, desânimo, tristezas, vícios e comportamentos sem a vida dos outros.

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 11

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Na vida passamos por coisas muito
 boas e ruins e também as vezes a vida passa
 e aprendemos muitas coisas, então sempre
 não devemos deixar como se fosse uma vida
 com muita alegria, com muita alta estima,
 com pensamentos bons. Também devemos para
 vencer as pequenas dificuldades, então sempre
 com a cabeça levantada nunca desanimar por si-
 mesmos, seja feliz, educa-se, de respeito e pro-
 ximo, de amor para quem amamos. Também caridade,
 solidária, sendo útil de sempre em seus obri-
 gues. Também esperança, paz e fé, e tenha maturi-
 dade para fazer as coisas certas.

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 13

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Seja uma pessoa que ~~seja~~ seja feliz, seja amorosa, tenha um caráter bom, ame a todos, seja corajoso, um bom humor, ame a todos, seja respeitoso, seja paciente, seja feliz, tenha bons amigos, bom caráter, tenha união, tenha paz e amor, tenha humildade e motivação, seja corajoso, tenha paciência, gratidão e simplicidade e educa-se com todos.

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 15

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Querido amigo nessa amizade e tão grande. Mantenha assim porque você valeria muitas coisas boa da vida felicidade, bom humor, respeito, educação, amizade, esperança, sabedoria e muito mais. Se você está de mal humor coisa ruim vem pela frente tristeza, raiva, dor, mágoa, ansiedade, infelicidade, dor, amor. Toda pessoa gosta de ser respeitada então respeito também. Pois valeria coisa boa.

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 18

...atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Eu sou tão admoada surreal não tem tudo da
mala, não sabia que lá dentro podia caber
tanta coisa que pesava tão pouco agora trouxe
o que trouxe de fora, amor, paz, amizade,
educação, carinho, paz, esperança. ♥ ♥ ♥ ♥ ♥ ♥

Deixa e surreal ♥ ♥

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 21

... produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

meu amor mãe não eu tenho inve-
rança que você não vai aguentar
um lugar coragem você não consegue
que no pai não na eu gosto muito
de você aqui você tem edu-
cação e caráter e eu sou hu-
milde não na eu te amo muito para
te perde você não faz a dura dos quantos
tempo eu espere para quem com você
você é meu amor meu doce de leite
e também minha doçura minha
primavera real verdade...

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 22

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Amor e vida Amizade

Quase sempre de luta e de coisas
 está da vida e sempre que
 sempre não se esqueça nos seus
 responsabilidades, não se esqueça
 ninguém na vida de ninguém, não
 ninguém feliz e não deixar que
 da vida e sua felicidade?

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 24

... texto textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Mii amor

É a mala mala tu tá com
 xistimbo pra falar com o pai
 mas mais feliz tu tá pra
 sair do país. Ué tu tá que
 nenhuma alguma coisa tá
 de qualquer para de qualquer
 pra qualquer de qualquer
 então tu tá com tu tá
 de qualquer qualquer em fim de
 tu nenhuma qualquer qualquer
 então tu tá tu tá tu tá
 então tu tá então tu tá

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 25

Atividade de produção textual:

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

que seja amiga na sua mala da vida,
 você tem que levar muitas coisas boas,
 pois que seria como ter uma vida
 leve na sua mala muito amor e
 muita solidariedade e amizade de
 amizade e motivação e união
 educação e amor e solidariedade
 dignidade e amor humano e responsa-
 bilidade e existência de amigos
 e...

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 26

Atividade de produção textual

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Querido amigo! Como você está? Não se esqueça de carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria? Eu aconselharia a não se preocupar muito com o futuro, porque o futuro é algo que não podemos controlar. Então, aproveite o presente e seja feliz. Não se preocupe com o futuro, porque o futuro é algo que não podemos controlar. Então, aproveite o presente e seja feliz. Não se preocupe com o futuro, porque o futuro é algo que não podemos controlar. Então, aproveite o presente e seja feliz.

Porque conselhos são bons e gostamos...

SEGUNDA PRODUÇÃO – INFORMANTE 27

No texto "Arrumando a mala", percebemos que o autor aconselha o leitor a só carregar coisas boas na vida. Se você fosse escrever um texto a alguém, dando-lhe conselhos, que conselhos você daria?

Eu daria conselhos para de deixar amen
 deitar de ter meditação, trabalhar,
 ter emprego, liberdade, respeito, alegria
 ter cidadania de ser uma pessoa
 capaz de ter ~~de~~ respeito e ~~prossimo~~
 também ~~o~~ ~~em~~ ~~ter~~ uma ~~caso~~
 família ~~lida~~ amigos sempre ter um
 sorriso mesmo que seja um momento
 de dor ~~em~~ ~~corridos~~ ~~respeitando~~
 com a mão de ~~ajudar~~ e
 ajudar os amigos ~~para~~ ~~ter~~ ~~ajudado~~
 no momento de ~~clon~~ ~~em~~ ~~de~~
 vida. ~~o~~ ~~mesmo~~ ~~em~~ ~~for~~ ~~ter~~ ~~de~~
 cada ~~foi~~ ~~conseguiu~~.

ANEXO C

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 01

Eu acho a Sabri'a Disciplinas
portuguesa.

Sabri'a disciplina portuguesa
logo na inicio eu achava um pouco
chato, preferava diferente, mais
o tempo foi passando, fui gostando
cada vez mais da matéria, da
professora, fui ficando amigável
e foi o passo dir que eu gosto da
matéria de português

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 03

Eu acho bem, porque essa é a ma-
téria que eu mais gosto, mais antes era
um pouco chato, porque tinha muitas ati-
vidade que eu não gostava.
Mais agora eu acho que é melhor ainda,
e também com a professora Grassiele,
que é um ótima professora que deixou
a matéria mais divertida.

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 06

O que eu acho da disciplina de
Português

Acho bastante interessante.

Aprendemos várias coisas de
várias jeitos.

Não vou mentir que às vezes é
muito chato e falo sem calça
para assistir a aula de portu-
guês! Mas com ela aprendemos um
pouco de tudo e vários detalhes por
ela vem nos mostrando que
então nem imaginamos e
escrevemos fazendo algumas
coisas erradas. Então aprendemos
muito com a disciplina português.
na. 

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 07

Eu antigamente gostava da matéria
de Língua Portuguesa e até hoje eu
gosto a minha matéria favorita é de
Língua Portuguesa
de longo do tempo eu não espere em
Portugal.
A professora é brim salha gente boa
e eu gosto muito dela

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 08

O que eu acho
Língua Portuguesa
No começo eu não gostava muito
mas fui acostumando agora eu gosto
por que tem uma professora divina dando
aula abuse muito e ela se enraiva
por que gosto de ver as pessoas estressada
mas gosto muito da disciplina de português

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 09

O que eu achava antes e depois do material de Portugal

Antes	Agora
Necessário	Deixio (ou estremo)
Fácil	Legal
simples	Ando acho necessário

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 11

Eu acho que português é a matéria mas importante na vida de todos, pois com ela a gente aprende a escrever, ler, etc

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 12

O que eu acho
Português

Eu acho hoje que a disciplina
de português é boa, nós aprende a
ler e escrever, temos uma
professora ótima. E muito bom
que aprendemos várias coisas de
pessoas diferentes, e a professora de
português ~~é~~ é divertida, nunca fan-
si que ia gostar tanto de português
como gosto hoje! Enfim aprendi
bastante!

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 13

No começo eu pensava que era ruim depois vi que
 não era assim assim é bom de mais. 
 Aprendi varias coisas novas.

113

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 15

Pensamento

Eu gosto muito da matéria de português, porque
 é muito interessante. Ajuda a aprender várias coisas,
 eu mesmo aprendi várias coisas que a professora
 muito difícil aprender algumas coisas, mas estou
 com alguns professores que chegam na sala nem do
 hora tarde. Mas não estou falando isto com
 a professora glaziele não, é com outros.

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 18

Antes eu não gostava de
 estudar de português mas
 quando eu vi a professora
 ela me fez gostar.

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 19

O que acho...

Logo no início, eu não
 me interessava... mas
 logo percebi, que, ela faz
 parte de nós e que
 nos ajuda em várias
 coisas.

Por isso eu digo
 que a língua Portuguesa
 é a melhor matéria e
 digo com muito

Orgulho ♥

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 22

Sobre a dicção de português

Antes	Depois.
<p>Eu achava um pouco difícil falar coisas que eu tinha aprendido. E outras que eu não sabia mesmo. Eu não queria muito não.</p>	<p>Acho fácil. É muito mais fácil e aprende também. Eu gostava muito porque sempre eu aprendo algo novo.</p>

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 23

O que eu achava sobre a língua de
Português

Até eu achar que a matéria
de português era muito chata
mas as lições eram boas depois
que eu comecei a estudar
mudei de opinião sobre a
língua e achei interessante
de aprender e falar
mas tenho mais medo de ler

Ungava
Aradille
Parte missionária
A gostar de
Português

123

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 24

28/11/2018 O que eu acho
da
Língua : Portuguesa

Eu antes eu odiava, mas com
o tempo : fui sendo que não
é tão ruim. O que faltava
era interesse meu para si que
não é Português é exam e re-
das as matérias.

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 25

É que eu acho de matéria de português

Eu acho muita boa a parte muito das aulas dela e aprendo muito com ela a parte de fazer de novo da matéria língua Portuguesa e tem um gosto muito da professora, mais as vezes eu tenho alguma dificuldade, mas quando a professora explica eu consigo entender e para aprender tem que prestar atenção

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 27

Eu acho chato
 mas depois que conheci a professora
 Graziela foi ele foi ensinando e
 não ficou tão chato
 porque ela é Uruguaiana
 e ensina a História de Português
 com o sorriso no rosto todos os
 dias um professor assim to-
 dificulta ter em todas as escolas mas ele
 é gente boa e gosta dele

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 28

O que eu acho
em Português

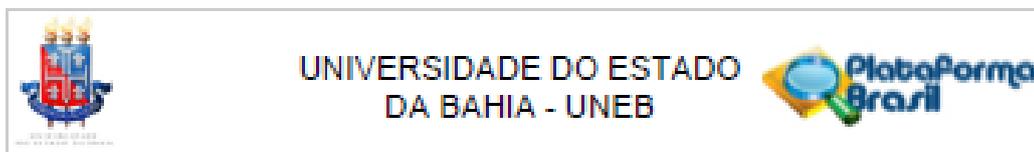
~~No começo eu
pensava que Português
era uma aula mu-
to chata mais o
tempo passou e
hoje Português pra
mim é a melhor
matéria a Professora
Graziela Lima
é uma Professora~~

PRODUÇÃO FINAL – INFORMANTE 30

Português

Na semana eu achava muito ruim na aula
de ~~o~~ ora comecei a gostar agora gosto
muito fiz amizade com a professora. eu fiz
melhor eu gosto muito da professora agora
gosto muito de Português.

ANEXO D: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interface Sintaxe - Texto no Ensino de Língua Portuguesa

Pesquisador: GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91514518.1.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.781.968

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado Interface Sintaxe - Texto no Ensino de Língua Portuguesa, da pesquisadora Grasiela do Bonfim Santos Caldas, irá investigar de que modo o conhecimento linguístico pode favorecer o desenvolvimento da competência discursiva/ comunicativa dos educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, por meio dos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, na interface sintaxe texto. Para tanto, busca-se a o suporte teórico de autores como Antunes, Possenti, Vieira e Brandão, Santos, Azeredo, Coll, Travaglia, Pemenoud, Perreault, Luckesl. A metodologia adotada será da pesquisa participante por meio da construção e execução de uma proposta de intervenção pedagógica no ensino fundamental como parte das atividades desenvolvidas pela pesquisadora como discente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e docente da Educação Básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Apresentar uma proposta de intervenção que contribua para que o aluno do oitavo ano do Ensino Fundamental II da Escola Reunidas Nosso Senhor do Bonfim possam, utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos diferentes níveis da língua, dos seus aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir, desenvolvendo estas competências por meio de atividades realizadas em sala.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2300

Fax: (71)3117-2300

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.781.968

Objetivo Secundário:

- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
- Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
- Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer".

Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao participar das atividades, o aluno pode sentir-se inibido ou envergonhado na turma.

Benefícios:

Favorecer um melhor conhecimento da língua portuguesa, contribuindo na formação de um sujeito reflexivo e consciente em suas práticas sociais e contextos de comunicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e importante para o desenvolvimento da educação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram todos apresentados

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a avaliação ética com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.126-001

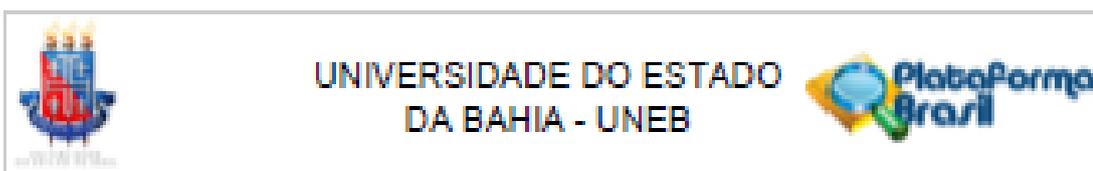
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2389

Fax: (71)3117-2389

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.781.968

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1100566.pdf	14/06/2018 20:27:42		Aceito
Outros	anuencia.pdf	14/06/2018 20:10:01	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
Outros	proponente.pdf	14/06/2018 20:09:10	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
Outros	concordancia.pdf	14/06/2018 20:07:40	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
Outros	compromisso.pdf	14/06/2018 20:05:27	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	14/06/2018 20:04:31	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_2.pdf	09/06/2018 15:05:14	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_1.pdf	09/06/2018 15:04:56	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma.docx	09/06/2018 15:04:40	GRASIELA DO BONFIM SANTOS CALDAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/06/2018 15:04:11	GRASIELA DO BONFIM SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

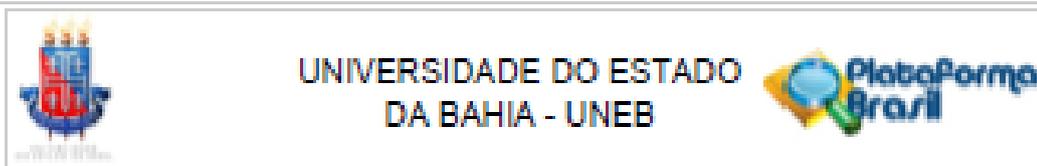
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 2.781.968

Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/06/2018 15:04:11	CALDAS	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de Julho de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.125-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2389 Fax: (71)3117-2389 E-mail: cepuneb@uneb.br