

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALCEU VANZING

A GRAMÁTICA COMO SUPORTE PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Novo Hamburgo
2018

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALCEU VANZING

A GRAMÁTICA COMO SUPORTE PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Trabalho de Conclusão apresentado ao Mestrado Profissional Letras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Língua e Literatura: Reflexões sobre a linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Rosemari Lorenz Martins

Novo Hamburgo

2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Vanzing, Alceu.

A gramática como suporte para a produção textual / Alceu

Vanzing. – 2018.

226 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins".

1. Ensino de gramática. 2. Gêneros textuais. 3. Sequência
didática. I. Título.

CDU 806.90-5

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALCEU VANZING

A GRAMÁTICA COMO SUPORTE PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Trabalho de Conclusão de Mestrado do Curso de Mestrado Profissional em Letras, apresentado em 26 de fevereiro de 2018, à banca examinadora composta por:

Prof^a. Dr.^a Rosemari Lorenz Martins
(Orientadora)
Universidade FEEVALE

Prof^a. Dr.^a Marinês Andréia Kunz
Universidade FEEVALE

Prof. Dr. Celso Augusto Nunes da Conceição
Faculdade CESUCA
Faculdade IMED

Dedico este trabalho, principalmente, à minha mãe, ao meu padrasto e aos meus irmãos e sobrinhos, que, com certeza, torceram muito por mim em cada etapa da minha formação. No entanto, dedico, especialmente, a mim, pois fui o responsável por chegar até aqui com dedicação e muito esforço, porque não foi fácil estar em sala de aula em três turnos e conseguir acompanhar um programa de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela luz, pela força e por minha fé. Em seguida, agradeço ao meu grande mestre e professor Francisco Dequi pelo apoio em toda minha formação acadêmica, da graduação ao mestrado.

Agradeço muito ao IPUC/FATIPUC, a sua direção, pelo apoio, pelo suporte estrutural e financeiro, mas, principalmente, pela confiança no meu crescimento profissional/acadêmico.

Agradeço, também, à FEEVALE pela estrutura e pelo apoio dado no transcorrer do meu mestrado, mas, com um carinho maior, à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosemari pelo total apoio, pelas dicas e pelo tempo doado às minhas orientações e dúvidas.

Agradeço aos meus amigos que entenderam meu afastamento momentâneo, devido ao tempo dedicado à construção deste trabalho, prometo compensá-los de alguma forma em breve.

Agradeço, de uma forma muito amorosa, aos meus alunos, pois foram os responsáveis pelos meus esforços e por minha dedicação, porque procuro o aperfeiçoamento para melhorar minha didática e meu relacionamento com todos os meus discentes. Afinal, são a causa da minha força e da procura pelo saber.

AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Gois, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade. Esquecer para lembrar. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

RESUMO

O tema central deste trabalho é o uso da gramática nas aulas de língua portuguesa, pois se constata que o método tradicional de ensino é uma constante em muitas escolas, isto é, muitos professores, em pleno século XXI, ainda ministram aulas apenas com base na gramática normativa e com frases soltas, preparadas apenas para o ensino de determinada regra. Para discutir esse tema, apresenta-se uma proposta de desenvolvimento de aulas de língua portuguesa ministradas com base na concepção da linguagem como um processo de interação social. Nessa perspectiva, compreende-se que o ensino da gramática seja mais produtivo quando é visto como um suporte à produção textual. Sendo assim, este trabalho pretende investigar de que forma é possível ensinar gramática de modo que os conhecimentos gramaticais adquiridos contribuam para melhorar a qualidade da produção escrita. Por isso, apresenta-se um projeto para o ensino de gramática, para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, baseado na proposta de sequência didática da Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY), que aborda o ensino da linguagem sempre a partir de determinado gênero textual, trabalhando aspectos gramaticais como um suporte para a atividade de construção textual.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Gêneros textuais. Sequência didática.

ABSTRACT

This paper aims to examine the use of grammar in Portuguese classes, as it is observed that most schools teach it in a traditional way, that is, in the XXI century many teachers are still using meaningless examples and sentences only with a rule teaching purpose. To discuss this issue our proposal is to look at language teaching based on the concept of language as a process of social interaction. From this perspective, we understand that teaching of grammar works better when it is used as a support to writing. In this case, the purpose of this research paper is to inquire ways to teach that the content taught and learned can enhance writing. Therefore, we present a project to teach grammar to a seventh grade elementary school group based on the notion of sequence from the Geneva School (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY), that uses genre and working with grammar aspects of the language as a support for the teaching of textual production.

Key words: Grammar teaching. Textual genre. Didactics sequence.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1: Estrutura de base de uma sequência didática	45
Quadro 1: Síntese da teoria sobre sequência didática	55
Quadro 2: Síntese dos erros e das inadequações encontrados na produção textual inicial	70
Gráfico 1: Percentual de erros/inadequações na produção textual inicial.....	71
Quadro 3: Síntese dos erros e das inadequações encontrados na produção textual final	75
Gráfico 2: Comparação de erros/inadequações na produção textual inicial	77

LISTA DE SIGLAS

LP – Língua Portuguesa

PPP – Projeto Político-pedagógico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

GT – Gramática Tradicional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SD – Sequência didática

SDs – Sequências didáticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	18
2.1 Linguagem como expressão do pensamento.....	19
2.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	21
2.3 Linguagem como processo de interação.....	22
3 O (DES)ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
3.1 História da tradição gramatical.....	28
3.2 Conceituação de gramática.....	29
3.3 Gramática de Língua Portuguesa: surgimento e evolução.....	31
3.4 A relação língua/linguagem no ensino.....	33
3.5 O ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa na atualidade.....	37
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	42
4.1 Sequências didáticas.....	44
4.1.1 A apresentação inicial.....	46
4.1.2 A produção inicial.....	48
4.1.3 Módulos.....	50
4.1.4 Produção final.....	53
4.2 Quadro sinótico sobre sequência didática.....	55
5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA ENSINO GRAMATICAL POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM BASE NO TEXTO EXPLICATIVO	61
5.1 Texto explicativo	62
5.2 Contextualização do <i>corpus</i>	64
5.2.1 Município de Nova Santa Rita	64
5.2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Hélio Fraga	65
5.2.3 Turmas 72 e 73	66
5.3 Exposição do projeto de sequência didática com base no texto explicativo	67
5.4 Produção inicial de um texto explicativo	68
5.5 Análise dos textos explicativos iniciais	69
5.6 Preparação dos módulos da SD	73

5.7 Produção final do texto explicativo	74
5.8 Análise dos textos explicativos finais	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
Apêndice A – Sequência didática de um gênero explicativo	88
Apêndice B – Quadro com equívocos em diferentes níveis dos textos explicativos dos alunos na produção textual inicial	115
Apêndice C – Quadro com equívocos em diferentes níveis dos textos explicativos dos alunos na produção textual final	124
Anexo 1 – Textos explicativos iniciais dos alunos	129
Anexo 2 – Folder de Divulgação da Festa do Melão	176
Anexo 3 – Jornal Informativo da Festa do Melão	178
Anexo 4 – Textos explicativos finais dos alunos	182

1 INTRODUÇÃO

Vive-se na era da informação e da comunicação, isto é, em uma época de grandes avanços tecnológicos que influenciam, diretamente, a educação. Apesar de tudo isso, os estudantes brasileiros têm dificuldades para se expressar por meio da escrita. Prova disso são os resultados apresentados, por exemplo, na última Prova Brasil/Saeb, referente ao ano de 2015, que não atingiram os índices almejados pelo Ministério da Educação.

Além disso, os resultados do PISA 2015 confirmam que o Brasil está parado há dez anos entre os países com pior desempenho no cenário mundial. Na última avaliação, o país ficou na 63ª posição em ciências, 59ª posição em leitura e 66ª colocação em matemática, em um total de 72 nações avaliadas. Observando apenas a questão da leitura, foco deste trabalho, observa-se que o 1º colocado, Cingapura, obteve 537 pontos enquanto o Brasil atingiu apenas 407. A pontuação obtida em 2015 demonstra que o país, cotejando com a avaliação de 2012, regrediu nos índices, pois, naquele momento, obteve 410 pontos. O PISA 2015 traz, ainda, a informação de que 50.99% dos alunos participantes da avaliação obtiveram índice abaixo do nível 2 de proficiência leitora. Para comprovar, ainda, a péssima aptidão leitora dos discentes brasileiros, a média dos países avaliados foi de 493 pontos contra 407 do Brasil, ou seja, os estudantes brasileiros estão 86 pontos abaixo da média geral.

As causas dessa dificuldade parecem ser a falta de leitura, uma vez que os brasileiros leem muito pouco, com base na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), levando em conta a definição de leitor como aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses, e não leitor, o indivíduo que declarou não ter lido nenhum livro nos 3 meses anteriores. A pesquisa constatou que 44% não se consideram leitores e 56% se consideram leitores, ou seja, de uma amostra de 188 milhões de participantes, 104,7 milhões consideram-se leitores. Em referência ao número de livros lidos por ano, em 2015, foram lidos 4,96 livros por habitante/ano, 2,43 inteiros e 2,53 em partes. Em relação ao gosto pela leitura, 30% dos entrevistados mencionaram que gostam muito de ler, 43% gostam pouco de ler, 23 não gostam de ler e 4% não sabem ler. Além do pouco gosto pela leitura, os brasileiros também apresentam pouca experiência na escrita, já que, em geral, os estudantes escrevem muito pouco e quase não refletem sobre sua própria escrita.

Assim, além de terem poucas ideias para escrever, os estudantes brasileiros apresentam problemas de coesão e de coerência em seus textos e muitos erros gramaticais, os quais, muitas vezes, são motivo de ridicularização em redes sociais e até na mídia. Esse

tipo de erro, todavia, não se justificaria, uma vez que se acredita que o ensino de língua, no Brasil, ainda esteja centrado no ensino de gramática.

Percebe-se, dessa forma, que o ensino de língua portuguesa ainda está, em muitas instituições, focado apenas no ensino gramatical, baseado na gramática tradicional – GT – com exemplos apenas em frases soltas, isto é, sem o discente ter contato com qualquer gênero textual. Essa aula é apenas para o aluno decorar regras sem perspectivas de aplicá-las quando produzir um texto. É um trabalho praticamente inútil, pois o professor, neste contexto, parece que finge ensinar e o discente, que aprende¹. O aluno, ao tentar elaborar um texto, independentemente do gênero, não conseguirá colocar em prática essas regras, pois as aprendeu apenas em frases prontas e não em um contexto que o faça pensar e articular regras com aspectos da linguística textual. Não atingindo, assim, um resultado satisfatório nem na comunicação oral nem na escrita.

A partir disso, questiona-se como é possível que os estudantes apresentem tantos erros de gramática em suas produções escritas se suas aulas de língua se caracterizam, basicamente, pelo ensino de gramática? Há necessidade de uma mudança nos paradigmas educacionais, em referência à língua portuguesa – LP –, porque, se o foco das aulas continuar como está, não se terá um ensino de qualidade ou os alunos continuarão não tendo proficiência em sua língua pátria. Algo parece estar errado. É nesse contexto que surge esta pesquisa, cujo tema é o ensino produtivo da gramática.

Propõe-se, então, que o ensino de LP se volte para uma nova visão/metodologia que leve o aluno a trabalhar com diferentes gêneros textuais, com situações adequadas ao seu nível de ensino, com o ensino de regras necessárias apenas para ampliar seu repertório e, conseqüentemente, qualificar a construção de seu texto.

Para discutir esse tema, definiu-se como questão de pesquisa: como ensinar gramática de forma que o conhecimento gramatical adquirido contribua para qualificar a produção escrita? Para responder a questão de pesquisa, estabeleceu-se, como objetivo geral, investigar de que forma é possível ensinar gramática de modo que os conhecimentos gramaticais adquiridos contribuam para melhorar a qualidade da produção escrita e, como objetivos específicos: (I) investigar qual deve ser a postura de um professor que deseja ensinar gramática de forma que ela contribua para que o aluno melhore sua produção escrita; (II) e investigar como deve ser ensinada a gramática de forma que ela possa colaborar para melhorar a produção escrita.

Para contribuir com as discussões relativas a esse tema, responder a questão de pesquisa e atender os objetivos, o trabalho está dividido em quatro capítulos. Inicia-se com

¹ Tese defendida por WERNECK, HAMILTON no livro “Se você finge que ensina eu finjo que aprendo”, Editora Vozes, 21ª edição, 2002.

uma revisão teórica sobre a questão da linguagem, definindo-a sob a visão de Antunes (2007, 2014), Travaglia (2006), Soares (2017), Bagno (2014) e Geraldi (1984). Após conceituar linguagem, apresentam-se as três concepções de linguagem, conforme Bakhtin (2011): linguagem como expressão do pensamento, que é a mais antiga e considera o sujeito como um ser individual, social e interativo, mas que possui o domínio de suas palavras e ações, assim, as regras devem ser seguidas de forma organizada e seguindo a lógica do pensamento, transformando, depois esse processo, em normas de falar e escrever; linguagem como instrumento de comunicação, que apresenta a língua como um código, devendo ser dominado pelos falantes para concretizar a comunicação, isto é, a língua é analisada isolada de seu uso, separa-se, então, socialmente, a língua do homem; e linguagem como forma de interação, concepção segundo a qual a língua é analisada como um processo interrupto, só possível por meio da linguagem verbal e social entre os interlocutores do discurso, isto é, não é estática com uma lista de regras padronizadas. Nessa definição, o diálogo é visto como uma experiência rica para o aprendizado em diferentes situações para a troca de experiências e conhecimentos.

No segundo capítulo, aborda-se a questão do ensino de LP na atualidade, apresentando dificuldades enfrentadas por professores e alunos no dia a dia em sala de aula. Traz, também, a questão do ensino baseado apenas na gramática tradicional, que não dá importância para a modernização do ensino e para as mudanças, acarretando, assim, péssimos resultados em avaliações oficiais, ou seja, os índices almejados tanto pelas instituições públicas como pelas privadas não foram atingidos, chegando, em algumas localidades, a regredir. Os discentes, na última avaliação oficial, não demonstraram avanços nas questões da leitura, compreensão e interpretação de textos, porque não há uma regularidade entre os currículos escolares e os conteúdos desenvolvidos na sala de aula, por exemplo, ao observar o Projeto Político-pedagógico de determinada escola, encontra-se como objetivo de LP a competência leitora e escrita, no entanto, nos específicos, há apenas preocupação com normas gramaticais, precisamente, com a gramática tradicional - GT. Segundo pesquisa de Neves (2015), realizada nos anos 90, a maioria dos professores ensinam sintaxe e classes de palavras em suas aulas, ou seja, não há menção ao gênero textual. Por fim, explora a inserção da linguística textual na sala de aula, que começa a fazer parte do currículo de algumas instituições.

Já na terceira parte, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, em um primeiro momento, caracteriza-se a pesquisa realizada e, depois, descreve-se o modelo da sequência didática, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais propõem uma nova metodologia para trabalhar com gêneros

textuais tanto na modalidade oral como na escrita em sala de aula. Os autores denominam tal metodologia como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). Nessa concepção de ensino, todo o planejamento das atividades dá-se por meio de determinado gênero textual. Após a conceituação desta metodologia, explica-se como funciona a fórmula destacada pelos autores, mostrando as etapas que devem ser respeitadas para uma produção eficaz, isto é, para alcançar os objetivos almejados ao trabalhar com o gênero escolhido.

Na quarta parte, apresenta-se, com base na revisão teórica realizada, uma proposta de ensino de gramática que possa contribuir para qualificar a produção textual dos alunos, baseada na teoria das sequências didáticas. Para tanto, são propostas atividades estruturadas a partir do texto explicativo, as quais foram aplicadas a uma turma de 7º ano. Por fim, descreve-se e analisa-se a evolução dos discentes no processo de construção deste gênero textual, considerando os aspectos gramaticais desenvolvidos.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem sempre esteve presente na história da humanidade, sendo um referencial para estabelecer a comunicação entre as pessoas. Ela é parte inerente da vida do ser humano, por meio dela ele organiza seu pensamento de forma a expressar seu discurso oral ou escrito (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009, p.2). Já Antunes, afirma que

a concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras. Como diz Ataliba de Castilhos, em sua Nova gramática do português brasileiro, temos de dispor de um ponto de vista prévio sobre as línguas e suas gramáticas. Temos de dispor de uma teoria sobre ela'. [...] Em se falando do ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p.15-16).

Assim, ao ministrar aulas de língua portuguesa, todo docente deveria ter consciência do conceito de linguagem que tomará como base em seu cotidiano, pois será esse conceito que embasará sua prática pedagógica. Nas escolas, tanto de Ensino Fundamental como Médio, é comum encontrar profissionais que são apenas reprodutores de regras gramaticais, que apresentam as regras, explicam-nas e cobram-nas de seus discentes, que apenas as memorizam. Boa parte desses professores, no entanto, não têm clareza sobre o objetivo desse tipo de atividade, sobre a concepção de linguagem que subjaz a esse tipo de prática pedagógica. Em consequência, os alunos também não conseguem compreender por que precisam aprender esse tipo de conteúdo. Por isso, é muito importante que o professor de língua materna defina a concepção de linguagem que seguirá e, também, sua concepção de língua, pois, conforme Travaglia (2006, p. 21), “o modo como se concebe a natureza da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Geraldi (1984), estudioso das teorias de Bakhtin, apresenta os três conceitos, já mencionados por seu mestre, mas renomeados por ele, em referência à questão da linguagem: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Segundo o autor, essas concepções foram analisadas e aplicadas à realidade do nosso país, voltando-as para o aluno e ao professor na sala de aula, tentando motivar os educandos para o prazer do ensino de língua.

2.1 Linguagem como expressão do pensamento

Esta concepção de linguagem foca a tradição gramatical grega, rompendo apenas com o início dos estudos linguísticos de Saussure. Para alguns autores, essa visão de linguagem é considerada a pioneira, pois nasceu com Dionísio de Trácia, autor da primeira gramática e responsável por trazer as primeiras noções de certo e errado em linguagem.

Segundo Travaglia, nessa concepção de linguagem,

as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever 'bem' que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional (TRAVAGLIA, 2006, p. 21).

Assim, concebe-se que o indivíduo, primeiro, apresenta o enunciado e, depois, a linguagem, sendo esta uma atividade individual. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (*apud* BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992),

demarca-se a visão de subjetivismo idealista, na qual as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual, fazendo com que a enunciação ganhe o percurso do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. A língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 481).

Essa concepção de linguagem baseia-se na gramática normativa, que dita as regras e só aceita a opção certo ou errado, ou seja, não leva em conta a variação linguística nem as transformações da língua, pois, para ela, a língua é imutável, porque, de acordo com alguns pesquisadores, aceitar a variação linguística acarreta, também, aceitar a variação de pensamento e isso é algo inaceitável nessa concepção de linguagem. Percebe-se que, nesse sentido, existiria uma forma correta de linguagem e, automaticamente, uma única linha correta de pensamento. Essa filosofia é comprovada quando se observa que a gramática tradicional-normativa prestigia apenas a língua dos indivíduos das camadas socioeconomicamente favorecidas da comunidade.

Desse modo, a concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às gramáticas que ditam o que é certo ou errado, chamada de gramática normativa, que é a responsável por ditar as regras do bem escrever e bem falar a língua nacional. Co-

mo mencionado, anteriormente, nesse contexto de ensino, a variação fica em segundo plano, pois foca o ensino na língua escrita e na modalidade padrão. Essa gramática é uma forma de constituição da língua, ditando o que é aceito ou não em língua escrita.

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos (TRAVAGLIA, 2006, p. 32).

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a aprendizagem da teoria gramatical, segundo a gramática normativa, é tida como garantia para chegar ao domínio da linguagem, tanto na modalidade escrita como na oral, ou seja, nessa visão de ensino, acredita-se que a prática constante de exercícios gramaticais leva ao aprendizado do conteúdo. Acredita-se que a gramática normativa deve ser o núcleo central do ensino. Nessa perspectiva, a questão da leitura e da escrita é tida como uma opção política que envolve uma determinada visão da realidade.

Nesse caso, o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. A partir disso, não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo suas informações. É possível relacionar essa concepção de linguagem como expressão do pensamento com a 'concepção escolar' em ensino (KLEIMAN, 2000), pois ela tem como objetivo o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar da escrita (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 483).

Curado (2011) também afirma que essa concepção de linguagem é a primeira e a mais antiga da humanidade, menciona ainda que, apesar de precursora, possui adeptos até os dias atuais, os quais interpretam a linguagem como expressão ou representação (espelho) do mundo e do pensamento. Consoante essa concepção, o ser humano representa para si o mundo por meio de sua linguagem, que seria o reflexo de seu pensamento ou conhecimento de mundo. De acordo com esse autor,

um indivíduo que não pensasse, deixaria de se expressar bem, porquanto a expressão construir-se-ia no interior da mente, a instância de produção, secundarizando-se a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento. A eficiência comunicativa dependeria da capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento; para tal organização, haveria regras disciplinando-o e, como consequência, a própria linguagem. Daí, a valorização das normas gramaticais do falar e do escrever 'bem'. Diante de tal perspectiva, a enunciação (a ação de enunciar) põe-se como ato monológico, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias, da situação social em que a enunciação ocorre. Os estudos linguísticos aí desenvolvidos encontram-se sob a denominação de gramática tradicional ou normativa (CURADO, 2011, p. 26).

Com base nas explicações teóricas apresentadas, constata-se que, nessa concepção de linguagem, o foco está meramente no ensino de regras gramaticais e em exercícios

relativos a essas regras, observando-se, apenas, a aplicação das regras, normalmente, em frases isoladas e analisando-se o certo e o errado.

Nesse sentido, quando o texto aparece nas atividades, ele serve meramente para a cobrança de regras gramaticais, e a questão da leitura e da compreensão textual fica para um segundo plano. Pensa-se, ao seguir essa concepção de linguagem, que o usuário, ao empregar corretamente as regras e ao ler bem, e ao conseguir uma leitura com ritmo e expressividade, irá transpor essas regras para sua escrita e produzir textos adequados de diferentes gêneros. No subcapítulo que segue, apresenta-se a segunda concepção de linguagem, que a compreende como um instrumento de comunicação, como um código.

2.2 Linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção de linguagem, seguindo o princípio bakhtiniano, é a linguagem como instrumento de comunicação. Nela, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Essa concepção está diretamente ligada à relação ou ao desejo de comunicação, isto é, há um indivíduo que deseja transmitir uma mensagem por meio da fala a determinado ouvinte e, desse modo, transforma-a em um determinado código, remetendo-a para o outro interlocutor por meio de um determinado canal de transmissão. Ao receber os sinais codificados, o ouvinte os transforma em uma mensagem (informação recebida), ou seja, decodifica a mensagem (TRAVAGLIA, 2006).

Segundo Curado (2011), nessa concepção, a linguagem é, primordialmente, instrumento de comunicação. "A língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. Salienta-se a função da linguagem como a de transmissão de informações" (2011, p. 26). O autor menciona, ainda, que o código utilizado para a transmissão da mensagem deve ser de domínio dos falantes e ser aplicado de modo semelhante, convencionalizado e preestabelecido para poder garantir seu bom funcionamento e a eficácia na transmissão da mensagem.

Abstrata e coletiva, a língua define-se por um 'código virtual', isolado de sua utilização, e, enquanto norma pronta, disponível, opõe-se ao indivíduo, que se obriga a aceitá-la como tal. Isso motivou a Linguística a não considerar os falantes e nem tampouco a situação de uso como determinantes dos fatos e regras da língua. Ao se afastar o falante da língua, ou seja, da sua dimensão social e histórica, tem-se uma visão monológica e imanente (voltada para si mesma), formalista, valorizando-se o seu funcionamento interno (CURADO, 2011, p. 27).

Para a transmissão da mensagem, Geraldi (1984) menciona que a linguagem, nessa concepção, é vista como uma ferramenta, mas utiliza-se a variedade padrão da língua, desprezando-se qualquer outra variação. Há, desse modo, uma ligação da variedade utilizada com o padrão gramatical, mas com a visão das estruturas linguísticas, possibilitando analisar/desenvolver expressões orais e escritas.

Além de aliar-se ao Estruturalismo, a perspectiva discutida liga-se também ao Transformacionalismo, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 486).

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (apud BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) e Travaglia (2006), nessa concepção de linguagem, a língua é vista como um sistema estável e imutável. Assim, na segunda concepção do ciclo bakhtiano, a língua é completamente fechada, apresentando regras objetivas e específicas sem qualquer relacionamento da língua com o sistema socioeconômico do indivíduo ou com sua história. Ao observar a língua nesse contexto, o homem é separado de seu contexto social, pois essa visão limita-se, somente, ao estudo do funcionamento interno da língua.

Nessa visão de linguagem, enfatiza-se a educação com base nas estruturas linguísticas, isto é, o aprendizado dá-se com base em estruturas gramaticais, buscando, desse modo, a internalização de hábitos linguísticos, mas próprios da norma culta padrão. A questão da leitura, nessa perspectiva, é apenas analisada como decodificação do texto e a produção textual é realizada com base na estrutura do texto. Já a terceira concepção de linguagem, que é apresentada no próximo subcapítulo, compreende a linguagem como uma forma de interação, ou seja, na perspectiva da linguística da enunciação.

2.3 Linguagem como processo de interação

A terceira concepção proposta pelo ciclo bakhtiano é a linguagem como um processo de interação. Nela, a língua é analisada como um processo ininterrupto, só possível por meio da linguagem verbal e social entre os interlocutores do discurso, isto é, não é estática com uma lista de regras padronizadas. Nessa concepção, o diálogo é visto como uma experiência rica para o aprendizado em diferentes situações e para a troca de experiências e de conhecimentos.

Finalmente, uma terceira concepção vai admitir a linguagem como forma ou processo de 'inter-ação'. O indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu

pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico (CURADO, 2011, 27).

Travaglia (2006) afirma que a concepção de linguagem como interação obteve contribuições de diversas áreas de estudos, as quais buscaram estudar a linguagem em situação de uso, como, por exemplo, a linguística da enunciação de Benveniste e Bakhtin.

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de locutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e 'falam' e 'ouvem' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2006, p.23).

Há uma adaptação à interação verbal entre indivíduos em determinado diálogo. Antunes (2014) menciona que a linguagem como interação social vai "além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem". Segundo a autora, dessa experiência, resulta um texto coletivo, que é ajustado conforme as demandas sociais exigem, porque "toda a ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor" (p.18).

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), nessa concepção de linguagem, a preocupação do ensino da língua materna não é só transmitir aos alunos as regras gramaticais da sua língua, mas fazê-lo refletir, criticamente, sobre seu mundo, em especial, sobre a utilização da língua como interação social. Os autores mencionam, ainda, que essa reflexão dá-se por meio da compreensão, da análise, da interpretação e da compreensão de textos verbais, ou seja, do discurso que se manifesta pelo diálogo.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (*apud* GERALDI, 1984, p. 490) afirmam que, nessa ótica, o indivíduo

emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar, sobre o outro e sobre mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Apresentadas as concepções de linguagem, passa-se, no capítulo que segue, a discutir o ensino da gramática.

3 O (DES)ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao falar em ensino de língua portuguesa, muitos alunos, pais e alguns professores da disciplina ligam-no, diretamente, ao ensino de gramática, a qual, segundo Travaglia (2006), “é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. No entanto, esquecem de que uma aula de língua portuguesa vai além de apenas ensinar normas gramaticais, ela é uma interação social entre a sala de aula e o mundo e delimitá-la apenas à gramática é restringir ou retirar o direito do aluno de interagir com diferentes formas de comunicação.

Assim, o ensino de língua portuguesa (LP) deve ser uma interação entre a sala de aula e diferentes formas de comunicação. A gramática, no entanto, não precisa e não deve ser completamente abandonada, mas o ensino de regras gramaticais pode ser modificado ou modernizado. Não se pode mais pensar em uma aula de LP como exposição de nomenclaturas e regras, solicitando ao discente que decore regras com base em explicações de frases soltas ou baseadas em excertos de clássicos literários.

O mundo mudou, vive-se na era da tecnologia. Hoje, a informação é muito rápida e modifica-se constantemente. Com a tecnologia, surgiram novos gêneros textuais e as aulas de LP devem seguir essa evolução, isto é, devem abranger esses textos que também devem ser usados como base para o ensino, pois o trabalho com os clássicos dá pouco resultado nas aulas de LP. Percebe-se, todavia, que muitos docentes ainda estão presos ao século passado e utilizam excertos de textos clássicos como modelos no ensino de LP, tornando, assim, as aulas cansativas e com pouco resultado, pois os discentes decoram as regras, até passam nas provas, mas não constroem um senso-crítico e não conseguem escrever uma produção textual coesa e coerente, porque apenas decoraram regras que não sabem usar na produção textual.

A gramática é importante para a formação dos alunos no Ensino Fundamental e no Médio, mas não há a necessidade de repetir os mesmos ensinamentos do Ensino Fundamental às séries finais do Ensino Médio. Hoje, muitas vezes, ao chegar ao Ensino Médio, os alunos reclamam que já viram os conteúdos previstos para esse nível no Ensino Fundamental. E eles têm razão, pois, nas escolas que priorizam o ensino apenas gramatical, muitos conteúdos gramaticais que integram os planos de estudo do Ensino Fundamental são repetidos no Médio.

Observa-se que há um sério problema no ensino exclusivamente gramatical baseado apenas em regras, porque, se o aluno já aprendeu determinado conteúdo no Ensino Fundamental, por que o repetir no Ensino Médio? Quando se questiona um profissional da

área, que trabalha com essa visão, obtém-se como resposta que, nessa nova etapa de ensino, ele aprenderá esse conteúdo de forma mais ampla, mais aprofundada.

Esse tipo de ensino é chamado, tradicionalmente, de normativo, pois se baseia apenas na exposição de regras, levando em conta apenas o certo e o errado, isto é, não existe variação, apenas o que a gramática normativa aceita ou não. A aula de LP é um roteiro fechado, não permitindo alterações nem modificações, e as lições seguem apenas as regras com base em frases, nem o texto é utilizado nesse sistema. Nesse tipo de exposição, há apenas um repasse de conhecimento, ou seja, o professor funciona como um ditador que diz o que pode ou não, segundo a tradição gramatical. O discente é apenas um ouvinte, sem direito de questionar.

O ensino estruturado dessa forma não traz resultados positivos, ou seja, a competência comunicativa do discente, tanto oral como escrita, não é aprimorada, pois ele fica preso apenas a regras que, muitas vezes, apenas dizem o que é certo ou errado com base em frases soltas. Isso não ajuda o discente, porque, quando precisar elaborar um texto de qualquer gênero, não conseguirá transpor as normas das frases para uma estrutura maior. Esse modelo de ensino pode ser uma das justificativas para os péssimos índices em provas oficiais nos últimos anos.

Por exemplo, na última Prova Brasil/Saeb, referente ao ano de 2015, os resultados obtidos não foram satisfatórios, pois os índices almejados pelo Ministério da Educação não foram alcançados. Com base no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB)², divulgada em 08/09/2016, a meta do Governo Federal para os anos finais do Ensino Fundamental era de 4.7, mas a nota final foi de 4.5, já, no Ensino Médio, o objetivo era atingir média 4.3, no entanto, o resultado obtido, na terceira avaliação consecutiva, foi 3.7. Talvez isso mostre a estagnação do Ensino Médio em todo o território.

No Rio Grande do Sul³ (RS), inclusive, os índices retrocederam, pois, em 2015, a média do Estado foi de 3.6, enquanto na avaliação anterior (2013), a média estadual tinha sido de 3,9, e, quando o sistema de avaliação foi criado, em 2005, a média fora de 3.7. Dessa forma, constata-se que o resultado de 2015 foi o pior resultado obtido pelo RS em toda a história da avaliação. Ao cotejar a rede pública com a privada, constata-se que não houve evolução em nenhuma rede de ensino, ou seja, na rede particular, os índices também estão estagnados com média de 5.7. Apenas em 2011 as instituições particulares apresentaram

² Dados disponíveis em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/09/avaliacao-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-ensino-medio-ficam-abaixo-da-meta-do-mec-7405916.html>. Acesso em 13/09/2016.

³ Dados disponíveis em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/09/ensino-medio-do-rio-grande-do-sul-cai-em-avaliacao-do-mec-e-tem-pior-desempenho-desde-2005-7405959.html>. Acesso em 13/09/2016.

uma pequena evolução, com média 5.9. Já na rede pública estadual, o resultado é o pior dos últimos 11 anos, pois a média, em 2005, era de 3.4, agora, em 2015, foi de 3.3, ou seja, o índice está muito abaixo da meta estabelecida pelos órgãos governamentais. Além do RS, apenas dois estados (Minas Gerais e Sergipe) apresentaram resultados inferiores aos obtidos em 2005, assim, constata-se que as políticas educacionais devem ser intensificadas ou modificadas com urgência, pois o ensino, nesses estados, está em decadência.

Chama a atenção, nas avaliações, o fato de os estudantes manifestarem sérios problemas na leitura, compreensão e interpretação de textos. Tendo essas dificuldades, os discentes, automaticamente, apresentam problemas nas outras disciplinas, o que interfere, muitas vezes, nos resultados de outras matérias. Isso está diretamente ligado ao ensino básico, porque, nas escolas, as aulas são baseadas no plano político pedagógico elaborado, no que tange ao ensino da LP, quase sempre com base em sequências de conteúdos apresentadas por livros didáticos, que, no geral, têm como base a gramática normativa e, em alguns casos, após a inserção dos gêneros textuais no âmbito escolar, com os PCNs (BRASIL, 1997), essas instituições atualizaram seus planos apenas inserindo os gêneros nessas listas, para cumprir as novas exigências.

Em função disso, para darem conta dos conteúdos das listas ou até mesmo porque sempre trabalharam dessa forma, as aulas de LP continuam centradas na gramática, enquanto as provas de proficiência avaliam competências e habilidades (BRASIL, 1997). Dessa forma, verifica-se um descompasso entre os currículos das escolas e os conteúdos desenvolvidos pelos professores com seus alunos. Cabe destacar, contudo, que as provas, que seguem padrões internacionais, e os documentos, que orientam como as escolas devem construir seus PPPs, estão alinhados.

Ao analisar o PPP de algumas escolas, encontra-se, nos documentos oficiais, que o objetivo da disciplina de LP é a competência leitora e escrita do aluno, mas, ao observar os objetivos específicos, vê-se a preocupação em ensinar normas gramaticais, pois se acredita que, para ler e escrever adequadamente, é necessário que o aluno aprenda a gramática, não qualquer gramática, a normativa, mencionando o certo e o errado, ou seja, ditando regras. Se a instituição educacional focasse no objetivo geral – ler e escrever –, a aula de LP seria interessante e os resultados, possivelmente, muito positivos, no entanto, a gramática passa de coadjuvante a principal.

Em 1990, Pinilla, em uma pesquisa realizada com 170 docentes do Estado de São Paulo, por meio de questionários e entrevistas, constatou que todos os professores investigados priorizavam o ensino gramatical em suas aulas. Os resultados obtidos por Neves chamam a atenção também pelo fato de muitos mestres ensinarem o mesmo conteúdo em

todos os níveis e anos da educação básica, por exemplo, 39,71% ensinam classes de palavras; 35,85%, sintaxe; 10,93%, morfologia; 3,37%, semântica; 2,41%, acentuação; 2,25%, silabação. Observa-se que todos os professores que participaram da pesquisa só ensinam gramática, mas isso, ainda que preocupante, não é o mais grave, o que realmente é desnecessário é a repetição de conteúdos, constantemente. Ficam os questionamentos: quando o aluno aprenderá a construir habilidades e competências típicas e necessárias para seu cotidiano? A aula de LP tem, de acordo com esses profissionais, qual objetivo?

Desse modo, se cabe à escola desenvolver a competência comunicativa do aluno em LP, para que se torne um leitor proficiente e um escritor competente, ele precisa, além de aprender a ler e a escrever, ter certo domínio linguístico. E isso vai muito além de aprender teoria gramatical. Em função disso, conforme propõem os PCNs (1997), as aulas de LP devem ser organizadas sempre a partir de um texto. Esse texto pertence a um gênero, possui determinadas características e funções próprias do gênero. A gramática entra no estudo do texto. Ela não deve ser estudada isoladamente, como conhecimento necessário para a construção de textos coesos e coerentes. Dessa forma, o ensino de normas deve ser contextualizado, assim, o aluno perceberá a função da regra na construção de sua redação, porque o ensino baseado em regras aplicadas em frases soltas ou descontextualizadas apenas leva o discente a decorá-las, sem conseguir aplicá-las na elaboração de uma estrutura maior.

Cabe destacar que, nessa perspectiva, a própria insistência no ensino da gramática normativa/tradicional pode, também, estar sendo responsável pela decadência do ensino de linguagem, pois continua sendo a base do ensino de LP em praticamente todas as escolas do país, apesar de já existirem outros manuais que levam em conta a língua em uso.

A linguística vem sendo inserida em algumas escolas, de modo que a gramática normativa não impere mais como absoluta, isto é, a linguística textual já faz parte do currículo de algumas instituições escolares e os gêneros textuais já são base para a aula de LP em algumas escolas. No entanto, ainda existem muitas instituições com sua base toda apoiada só na gramática normativa. Além disso, muitos livros didáticos ainda estão presos a uma sequência lógica baseada na gramática normativa, ou seja, os professores/alunos não conhecem a gramática de usos, conhecem apenas alguns gêneros textuais, os apresentados nos manuais. Dessa forma, há a necessidade de mudar o estilo/forma de apresentar os conteúdos para os discentes, pois eles precisam ser voltados à leitura e à escrita, isto é, toda a lição deve começar com um determinado gênero textual e, a partir disso, introduzir os conteúdos a serem desenvolvidos.

Acredita-se que somente com uma mudança na estrutura e na lógica dos manuais didáticos, inserindo atividades gramaticais voltadas à compreensão da leitura e da escrita, e com investimento na formação dos atuais docentes de língua portuguesa que se conseguirá melhorar os índices nas avaliações governamentais. Ressalta-se, no entanto, que a gramática não deve ser abandonada, mas atualizada, contextualizada e voltada à escrita, deixando claro ao discente quando empregar determinada regra.

Para compreender como surgiu o ensino gramatical, no próximo subcapítulo, apresenta-se uma breve visão da história do ensino e da tradição gramatical.

3.1 História da tradição gramatical

A LP deriva do Latim, assim como as outras línguas românicas. Esse era falado na região onde ficava a antiga Roma. Menegat (1985) menciona que a língua latina possuía duas variantes: a clássica e a vulgar. O Latim clássico era o gramaticalizado, usado pelas pessoas cultas, tanto na fala como na escrita; o Latim vulgar, do qual nasceu a LP, era usado pelo povo, pelas classes inferiores da sociedade, representadas pelos falantes das camadas sociais menos instruídas. Segundo Faraco⁴, a língua que designamos hoje pelo nome de “português” é o desdobramento histórico dos falares de origem latina que se desenvolveram no noroeste da Península Ibérica, em uma área que abrange, atualmente, o norte de Portugal e a Galiza (região autônoma da Espanha).

A evolução significativa das letras deu-se, no entanto, por volta de 1300, quando houve a criação dos Estudos Gerais ou Universidades. A primeira forma literária cultivada foi a poesia. No século XV, iniciaram-se as traduções de obras latinas, francesas e espanholas. Mas foi no século XVI que surgiu a gramática disciplinando a língua. O português começou a se expandir pelo mundo com as conquistas marítimas de Portugal, incluindo a Terra de Santa Cruz (hoje, Brasil).

Segundo Coutinho (1976), a história da LP divide-se em três épocas: pré-histórica, proto-histórica e histórica. A primeira fase surgiu com a origem das línguas e terminou com o surgimento dos primeiros documentos latino-portugueses. Na segunda, reinaram os textos em Latim bárbaro – modalidade que não respeitava os princípios gramaticais. Nesses textos, já se encontravam algumas palavras portuguesas. A terceira fase iniciou-se quando os textos apareceram totalmente redigidos em português.

⁴ FARACO. Carlos Alberto. História da língua portuguesa em resumo: do período românico ao século XVI. In Parábola Editorial. Disponível em: < <https://parabolaeditorial.com.br/blog.html> >. Acesso em 02/07/2016.

Carvalho (2000) menciona que os gregos foram os precursores nas reflexões em torno da origem da linguagem. Seus estudos, baseados na Filosofia, abrangeram a Etimologia, a Semântica, a Retórica, a Fonética, a Filologia e a Sintaxe. Os gregos baseavam-se na lógica ou no uso corrente da língua. Tinham, no início, finalidades práticas, chamavam de Gramática voltada para práxis, para a ação, o fazer. Dionísio de Trácia (século 1 a.C.) nomeou-a de *Tékhne Grammatiké*, expressão que mais tarde foi traduzida pelos romanos para *Ars Grammatica*. Carvalho cita a seguinte explicação para a origem e finalidade da gramática:

a Gramática surgiu no Ocidente como arte de ler e escrever, como disciplina normativa que, por seu comprometimento filosófico, estava desprovida de uma visão científica e desinteressada da língua em si mesma. Dominada doutrinariamente pela corrente dos analogistas (aristotélica) ou pela dos anomalistas (estoicos), a Gramática grega será reproduzida pelos romanos, que, numa tentativa de conciliar aquelas duas posições, fazem nascer a Gramática 'das regras e exceções' (CARVALHO, 2000, p.17).

Carvalho ainda diz que a influência grega expandiu-se por muitos séculos, marcando toda a Idade Média e motivando a elaboração de uma gramática geral, a famosa "Grammaire de Port Royal", a qual foi produzida na França, em 1660. Essa possuía uma base puramente lógica, coincidindo com a fase do Racionalismo.

3.2 Conceituação de gramática

Os estudos apresentados mostram a origem e a evolução da língua, o momento em que a gramática tornou-se disciplinadora da língua, mas deixam a desejar em relação ao conceito de gramática. É consenso entre as pessoas em geral que a gramática é um conjunto de regras que ditam a língua, que dizem o que é certo ou errado.

O "Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa" conceitua gramática como:

gramática. [Do lat. Grammatica < gr. Grammatiké, 'arte de ler e escrever', f. subst. De grammatikós.] S.f. **1.** A arte de falar e de escrever bem em uma língua. **2.** E. Ling. Estudo ou tratado que expõe as regras da língua-padrão (q. v.). **3.** Obra em que se expõem essas regras. **4.** Exemplar de uma dessas obras. **5.** E. Ling. Estudo da morfologia e da sintaxe de uma língua. **6.** E. Ling. Conhecimento internalizado dos princípios e regras de uma língua particular. **7.** E. Ling. Estudo sistemático desse conhecimento. **8.** E. Ling. Estudo dos morfemas gramaticais de uma língua, como artigos, preposições, conjunções, desinências (FERREIRA, 1999, p.1003).

Ferreira (1999) conceituou a gramática como a arte de falar e escrever bem e também como um manual com regras que sistematizam uma certa língua. Essa é a visão da população em geral, ou seja, a visão da gramática como ditadora de regras ou disciplinadora

ra do certo ou errado. Já Travaglia (2006) menciona que a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – mencionam que a gramática

[...] refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também, utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua. Para ficar em alguns exemplos:

- Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
- Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
- Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
- Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua (BRASIL, PCNs, 2000).

Fromkin e Rodman (1993) mencionam que a gramática é constituída pelos elementos e pelas regras que integram uma certa língua. Eles dizem que,

ao aprendermos uma língua, aprendemos os sons dessa língua, as unidades básicas de significado, como, por exemplo, as palavras e as regras que permitem combiná-las de modo a formar novas frases. Os elementos e as regras constituem a gramática de uma língua. A gramática é, pois, o que nós sabemos; representa a nossa competência linguística. Para compreendermos a natureza da língua, teremos de compreender a natureza deste interiorizado e inconsciente sistema que faz parte da gramática de qualquer língua (FROMKIN, RODMAN, 1993, p.12).

Luft (2002) ensina que gramática é a capacidade do falante de construir ou interpretar quaisquer frases da língua. Para ele, trata-se de um sistema limitado de regras que gera enunciados ilimitados – em número e extensão –, todos bem formados da língua, nem mais nem menos, ligando sentido e som e aliando às frases geradas uma descrição estrutural.

Mattoso Câmara Júnior, em seu “Dicionário de Linguística e Gramática”, expõe o seguinte conceito de gramática:

GRAMÁTICA – Estudo de uma língua examinada como ‘sistema de meios e expressões’ (Saussure, 1922, 185). Mais estritamente, é o estudo dos morfemas, ou Morfologia, e dos processos de estruturação do sintagma. Pode-se acrescentar o estudo dos traços fônicos, e da grafia correspondente, que permitem a apreensão linguística pela distinção acústica dos elementos anunciados, na língua oral, e, na língua escrita, a leitura do texto. Trata, portanto, a gramática: a) dos fonemas e de sua combinação; b) dos morfemas e sua estruturação no vocábulo; c) dos sintagmas de vocábulos. Daí as suas três partes gerais, respectivamente: a) Fonética; b) Morfologia; c) sintaxe (CÂMARA JR, 1997, p.130).

A partir dessas definições, pode-se concluir que a gramática é o conjunto de palavras e regras que constituem uma língua e, por meio dessa, é que se dita o que é certo ou

errado, ou seja, o que está de acordo com a norma culta padrão e o que não está. Esse conceito é identificado como gramática normativa, que é o manual que dita normas. Há, ainda, a gramática descritiva, que é a que descreve os adverbos da língua, e a internalizada, que é a que o falante desenvolve automaticamente.

Segundo Travaglia (2006), há, na língua portuguesa, onze conceitos diferentes para gramática: a) *gramática normativa*: responsável por ditar regras, relacionando o certo e o errado; b) *gramática descritiva*: descreve os registros da língua com base em um determinado período de tempo (sincronia), não despreza qualquer variante linguística; c) *gramática internalizada*: é um conjunto de regras dominadas pelo indivíduo permitindo-o sua comunicação; d) *gramática implícita*: é o uso da língua sem consciência de que está usando uma gramática; e) *gramática explícita ou teoria*: envolve a gramática normativa e descritiva explicando o funcionamento da língua; f) *gramática reflexiva*: é a gramática que objetiva ao processo e não apenas ao resultado; g) *gramática contrastiva ou transferencial*: baseia-se em duas línguas ressaltando-se suas diferenças; h) *gramática geral*: é a que busca todos os fatos linguísticos realizáveis e suas condições para realização; i) gramática universal: investiga as características comuns a todas as línguas; j) gramática histórica: estuda as fases evolutivas de uma determinada língua; k) gramática comparada: estuda as evoluções de várias línguas, procurando pontos em comum.

Após conceituar gramática e abordar suas principais classificações, passa-se a refletir um pouco mais sobre a história da gramática de língua portuguesa, apresentado, a seguir, um breve histórico sobre o surgimento e a evolução da gramática da LP.

3.3 Gramática de Língua Portuguesa: surgimento e evolução

Fernão de Oliveira⁵, em 1536, escreveu a *Grammatica da lingoagem portugueza*, que é considerada a primeira gramática da LP. Ele inspirou-se em Varrão e Quintiliano e não seguiu o modelo greco-latino, assim foi o único gramático livre de influência, pois não seguiu nenhum modelo, isto é, foi o primeiro gramático independente e fez uma descrição da língua. O próprio Fernão mencionou: “[...] escrevi sem ter outro exemplo antes de mi”.

O primeiro manual da LP dividia-se em Ortografia (fonemas), Acento (sílabas e aspecto prosódico), Etimologia (origem das palavras), Analogia (flexão e derivação) e Concer-to (parte sintática). Fernão analisou a fala dos portugueses e realizou a descrição da língua:

⁵ FREITAS, Horácio França Rolim de. Aspectos linguísticos na gramática de Fernão d'Oliveira. Texto disponível em: < [http://filologia.org.br/revista/artigo/10\(30\)04.htm](http://filologia.org.br/revista/artigo/10(30)04.htm)>. Acesso em 03/07/2016.

“pronuncia-se a letra b entre os beijos apertados, lançando para fora o bafo com ímpeto e quase com baba”.

Em 1540, a *Grammatica da língua portuguesa*, publicada por João de Barros, ao lado da gramática de Fernão de Oliveira, foi uma das primeiras a tentar uma descrição gramatical da LP. De acordo com Monteiro⁶, a gramática “contém passagens ingênuas ou inconsistentes, muito do que apresenta surpreende pela coerência e fundamentação teórica, por vezes indicando que alguns problemas linguísticos atuais poderiam ter soluções bastante simplificadas”.

João de Barros foi o primeiro gramático a seguir o modelo greco-latino e fez uma comparação entre as gramáticas. Sua obra é inovadora porque há: inexistência de artigo, desaparecimento das declinações, redução das conjunções, aparecimento da formação da voz passiva analítica e do grau aumentativo. Segundo Monteiro, essa gramática está dividida em: ortografia, prosódia, etimologia, sintaxe e pontuação, mas, no final do livro, inclui mais duas seções: uma que trata das figuras ou “espécies de barbarismos” e outra que retoma, de forma mais detalhada, a questão da ortografia.

Ainda, segundo Monteiro, João de Barros tinha uma preocupação prescritivista herdada, naturalmente, dos gregos e dos latinos, que definiram a gramática como: “hu módo certo e iusto de falar, & escrever, colheito do uso, e autoridade dos barões doutos”, ou seja, apresenta um conceito que denomina sua gramática como normativa.

Em 1822, Jerônimo Soares Barbosa publicou a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugeteza*, denominada como primeiro estudo indispensável “a todo homem bem creado”. Conforme Ranauro⁷, Jerônimo defendia que a escola era o único meio de ensinar o povo a solucionar “os vícios de linguagem”, mas essa instituição deveria ser dirigida por bons mestres. De acordo com o gramático, “há coisas que só os mestres devem estudar para explicar a seus discipulos; outras que estes devem aprender, como os usos particulares e idiotismo da língua; e muitas que devem decorar, como são os paradigmas todos das partes da oração e regras de suas terminações, conjugações e syntaxe”.

Percebe-se que Jerônimo apresenta, em sua gramática, uma grande preocupação com a educação, isto é, há uma ansiedade em obter resultados. O próprio gramático menciona que o método filosófico é coerente, porque reduz as regras, agrupando-as umas às outras com base em um mesmo princípio, dessa forma, o discente compreende melhor porque saberá sua razão. Com base nesse ideal, o autor define sua gramática como “um systema

⁶ MONTEIRO, José Lemos. As ideias gramaticais de João de Barros. Texto disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(14\)37-48.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(14)37-48.html)>. Acesso em 03/07/2016.

⁷ RANAURO, Hilma. O legado de Jerônimo Soares Barbosa. Texto disponível em: <<http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/olegadodejeronimo.html>>. Acesso em 06/07/2016.

methodico de regras que resultam das observações feitas sobre os usos e factos das linguas".

O texto de Jerônimo foi dividido em ortoépica, ortografia (fonética), etimologia e sintaxe. Ele considerava os dois últimos itens como universais linguísticos. Além de trazer uma nova visão sobre a gramática e sobre seu ensino, o autor fez duras críticas aos gramáticos anteriores e a suas obras, dizendo que, "além de muitos erros e defeitos particulares", teriam o defeito comum "de serem uns sistemas meramente analogicos, e fundidos todos pela mesma fôrma das grammaticas latinas"; "multiplicam demasiadamente as regras que poderiam ser reduzidas a ideias mais simples e geraes"; "não se preocupam com a Othoepia e Prosodia, partes essenciaes e importantes de qualquer grammatica vulgar".

Ainda, segundo Ronauro, Jerônimo Soares Barbosa "não só discute os fundamentos da gramática como também estabelece juízos de valor sobre a utilidade e/ou conveniência desta ou daquela noção gramatical, desta ou daquela análise, deste ou daquele enfoque, sempre apoiado em suas várias fontes de consulta, às quais constantemente remete".

Observa-se que Barbosa foge do ensino visto como tradicional e procura uma nova visão/forma para a docência de LP, baseada em uma gramática que não observa apenas a língua utilizada pelos "barões doutos", isto é, ele valoriza a variante vulgar e tenta reduzir as regras, facilitando, assim, sua compreensão pelos alunos. Outro ponto importante é a questão de lições voltadas aos mestres e outras aos discentes, porque menciona que nem todas as regras são necessárias aos alunos, pois algumas apenas os mestres precisam saber para facilitar suas aulas.

A Gramática de Língua Portuguesa, portanto, surgiu como manual de regras que ditava o certo e o errado, ou ainda, de acordo com João de Barros, a maneira correta de falar segundo os "barões doutos", mas essa visão mudou já com a gramática de Jerônimo, pois ele demonstra uma visão voltada ao ensino, ou seja, sua principal preocupação era a educação. Ao analisar as gramáticas atuais, ainda, encontra-se, em algumas, a visão retrógrada de João de Barros, pois sua preocupação é apenas fazer o aluno decorar regras gramaticais, sem preocupar-se em saber se o discente sabe aplicá-las ao elaborar uma produção textual, isto é, o ensino mantém-se com base em regras aplicadas em frases soltas com foco no certo e errado.

3.4 A relação língua/linguagem no ensino

O papel da escola é ampliar os conhecimentos do aluno, no entanto, o discente deve ver aplicabilidade nos conteúdos estudados em sua rotina escolar, porque apenas deco-

rar regras não motiva o aluno para estudar e para procurar descobrir o porquê e o para quê de os conteúdos terem de ser aprendidos. As aulas de LP dão suporte para aprender/entender todas as outras disciplinas do currículo escolar, isto é, elas devem ser uma referência para a construção do aprendizado. Assim, o papel do professor de LP é levar o aluno a perceber que é pela língua que se adquire cultura, ou seja, ela é a cultura de seu povo.

Desse modo, o papel da linguagem é tão importante que, segundo Magda Soares (2017), está diretamente ligado à cultura, e isso está relacionado ao fracasso escolar. A autora afirma que, em determinado momento da história da educação, chegou-se a afirmar que o fracasso escolar das camadas populares estava diretamente relacionado à sua deficiência linguística, porque o papel atribuído à linguagem explica-se pela fundamental importância no contexto de uma determinada cultura, pois a linguagem é o principal produto da cultura e é, também, o principal instrumento de sua transmissão.

A linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada (SOARES, 2017, p. 26).

Magda Soares afirma, ainda, que, entre as hipóteses da deficiência linguística, observa-se que

a teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem: seu vocabulário é pobre, usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem 'erros' de concordância, de regência, de pronúncia, comunicam-se muito através de recursos não verbais do que através de recursos verbais. Em síntese: são crianças 'deficitárias' linguisticamente (SOARES, 2017, p. 33).

Segundo a lógica apresentada pela teoria da deficiência cultural, a deficiência linguística está relacionada à "pobreza" do contexto linguístico em que vive a criança, ou seja, ao ambiente familiar. Desse modo, o meio influencia, diretamente, na construção e no desenvolvimento da linguagem, pois, conforme a autora, depende, fundamentalmente, da quantidade e da qualidade das situações de interação verbal entre a criança e os adultos.

Soares apresenta, em seus estudos, também, a teoria de Bernstein, que é uma das percussoras do estudo sobre a deficiência linguística. De acordo com essa teoria,

o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o que, quando e como é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes 'códigos' linguísticos, que, assim, criam

para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico (SOARES, 2017, p. 37).

A teoria apresentada por Bernstein, ilustrada por Soares, é muito semelhante à defendida também por Sapir e Whorf, em referência às relações língua e cultura. Essa concepção é conhecida como hipótese Sapir-Whorf. Para Sapir (*apud* Soares, 2017), a língua determina as percepções e o pensamento.

Os seres humanos estão quase inteiramente à mercê da língua particular que é o meio de expressão de sua comunidade: o 'mundo real' é, em grande parte, construído pelos hábitos de linguagem do grupo. Vemos, ouvimos e vivemos nossas experiências tal como o fazemos porque os hábitos de linguagem de nossa comunidade predis põem-nos a certas opções de interpretação (SAPIR *apud* SOARES, 2017, p. 37).

Whorf, que foi discípulo de Sapir, segue a mesma linha de pensamento do seu mestre, isto é, afirma que a língua determina a visão de mundo dos seres, conforme Soares (2017). Para Whorf,

o sistema linguístico básico de cada língua não é meramente um instrumento de reprodução de ideias, mas é, sobretudo, um formador de ideias, o programa e guia para a atividade mental do indivíduo [...]. Dissecamos a natureza segundo as diretrizes fixadas por nossas línguas nativas. As categorias e os tipos que isolamos do mundo dos fenômenos não são os encontramos ali porque saltam à vista de qualquer observador [...]. Dividimos a natureza em pedaços, organizamo-la com conceitos e lhe atribuímos significação tal como o fazemos primordialmente porque somos parte de um acordo válido para toda nossa comunidade linguística e que está codificado na estrutura de nossa língua (WHORF *apud* SOARES, 2017, p. 38).

Constata-se que Bernstein baseou-se nas teorias de Sapir-Whorf para a construção de seus escritos sobre a língua como reflexo do meio em que o ser vive e, a partir desses estudos, defendeu a teoria da deficiência linguística. Ele se diferencia de seus precursores, pois

Bernstein argumenta, porém, que não se pode relacionar, como fazem Sapir e Whorf, língua, cultura e pensamento, sem incluir nessas relações a mediação da estrutura social. É essa mediação que ele acrescenta à sua tese, segundo a qual é a estrutura social que gera diferentes 'códigos linguísticos'; esses códigos transmitem a cultura, e a assim determinam comportamentos e modos de ver e de pensar. Ao contrário da hipótese Sapir-Whorf, que é linear (a língua determina a experiência e o pensamento), a tese de Bernstein é circular: o código linguístico não apenas reflete a estrutura de relações sociais, mas também a regula (SOARES, 2017, p. 38).

Consoante Soares (2017, p. 46), para Bernstein, "as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à 'deficiência' de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar". Assim, percebe-se que o principal problema na aprendizagem das crianças oriundas de classes populares não é a língua oriunda de casa e do convívio com seus familiares, mas o contraste dessa com a utilizada,

cobrada e exigida na escola, que menospreza a variante não prestigiada. Por isso é importante que o professor tenha clara a concepção de linguagem que embasará sua prática em sala de aula, porque dessa concepção dependerá seu posicionamento diante da variante linguística trazida pelo aluno para a escola.

É importante também que o professor aceite as variantes dos alunos, porque elas dependem de vários fatores, como o social e o regional. Por exemplo, dentro de um mesmo estado, podem-se ter muitas variações.

Magda Soares (2017) reforça a ideia de que usuários de uma comunidade, utilizando a mesma língua, constituem uma comunidade linguística, mas isso não significa que a língua seja homogênea e uniforme. As diferenças geográficas e sociais entre segmentos correspondem a um processo de diferenciação linguística, que são denominadas variedades linguísticas. Essas diferenças podem ocorrer nos níveis fonológicos, léxicos e gramaticais. Trabalhar com essas diferenças é essencial para superar a crise no ensino escolar e eliminar o preconceito linguístico presente no cotidiano dos discentes, pois as diferenças sociais, provenientes da região ou do convívio do aluno, ou de circunstâncias em que se dá a comunicação, levam às variedades sociais que, como já mencionado, devem ser analisadas na escola.

Tal como não se pode falar de 'inferioridade' ou 'superioridade' entre línguas, mas apenas de diferenças, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos, entre variedades sociais, entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto, variedade ou registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação. Não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto, variedade ou registro é mais 'expressivo', mais 'correto', mais 'lógico' que qualquer outro: todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, lógicos e estruturados (SOARES, 2017, p.63).

Assim como uma língua estruturada em todos os seus aspectos, as variantes também possuem uma estrutura organizada, podendo ser analisadas no mesmo formato de qualquer outra língua. Dessa forma, observa-se que uma forma de diminuir ou eliminar a questão da deficiência linguística, atribuída aos menos favorecidos socialmente, é abrir as portas das instituições escolares para todas as "linguagens" da comunidade em seu perímetro de abrangência.

Com base nisso, fica evidente que a variante menos prestigiada, acusada como a causadora da "deficiência linguística", deve ser incorporada às aulas, pois apresenta estruturas riquíssimas em todos os aspectos. O aluno, usuário desse sistema, deve receber/ter o tratamento adequado em seu cotidiano escolar, pois pode contribuir em qualquer aula de

língua e será um ótimo exemplo para mostrar as diferenças entre as línguas, enriquecendo o ato docente de qualquer professor.

Sendo assim, a questão da linguagem é algo extremamente importante e destacá-la é fundamental para o início de um bom relacionamento entre escola/professor e aluno, pois, como já mencionado, a questão da deficiência linguística é um mito e, quando não tratada adequadamente, gera preconceitos linguísticos, provocando, assim, os baixos índices encontrados em todo o país, mas, principalmente, nos discentes provenientes de zonas menos favorecidas. Isso porque ter acesso à informação e à comunicação é um direito fundamental do aluno, ou seja, privá-lo de tais conhecimentos é cometer uma atrocidade na sua formação tanto como aluno como indivíduo, pois lhe tira o direito de desenvolver-se linguisticamente. O ensino de gramática é necessário para o aprimoramento do aluno, no entanto, ele deve entender os conteúdos ensinados, ou seja, o docente deve levar seu aluno a perceber os fatos gramaticais, pois é com a participação ativa nas aulas que se construirá um ser humano crítico e apto a escrever diferentes gêneros do seu cotidiano.

A gramática deve estar presente nas aulas, mas como suporte para a produção textual e não como primeira opção, pois focar uma aula apenas em regras e nomenclaturas não ajudará o aluno na construção textual, mas o afastará dos objetivos básicos de ensino de língua. Dessa forma, preparar aulas com foco na leitura e na produção textual é (ou deveria ser) o principal objetivo de todo professor de LP.

Para discutir essa perspectiva de ensino, aborda-se, na seção que segue, a questão do ensino de gramática nas aulas de LP na atualidade, trazendo estudos que propõem aulas em que a gramática seja abordada de uma forma contextualizada ou em que a gramática seja apenas o suporte para a produção textual, independentemente, do gênero textual escolhido para a aula.

3.5 O ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa: teoria e prática

Por muitos anos, as aulas de LP foram ministradas com base apenas em regras e nomenclaturas, focadas em frases ou estruturas curtas, elaboradas exclusivamente para o ensino de tal norma. Esse tipo de ensino desmotiva os discentes, porque eles não percebem o objetivo desse ensino e criam uma imagem de que as aulas de LP são chatas e sem objetivos, isto é, sendo as regras gramaticais as protagonistas das aulas, o estudo da LP torna-se de difícil compreensão para os alunos. Os discentes aprendem as regras, mas, como não conseguem aplicá-las nas produções ou colocá-las em práticas no seu mundo/cotidiano,

acabam esquecendo delas ou conseguem usá-las apenas em frases soltas. Por outro lado, muitos professores afirmam que os alunos não sabem escrever, porque não conseguem empregar tais regras. Assim, o ensino de LP focado apenas em regras não traz resultados satisfatórios, pois a gramática pela gramática não se justifica, logo, tal método de ensino de LP também não se justifica.

Todavia, segundo Neves (2017), quando se menciona o termo gramática, deve-se compreender, exatamente, do que se trata, pois,

toda vez que se fala em gramática é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a ideia de gramática como 'mecanismo geral que organiza as línguas' até a ideia de gramática como 'disciplina', e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessário uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de 'lições' que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de um dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua (NEVES, 2017, p. 31)

Percebe-se, então, que o ensino gramatical é importante para o processo educacional. De acordo com Antunes (2014), deve-se utilizar a gramática nas aulas, mas como suporte para o ensino e não como base única para a comunicação. A autora menciona que

a gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. No entanto, não me parece que seja demais reafirmar que a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: ela é parte, apenas, da atividade discursiva. O que significa dizer que, se é verdade que não falamos sem gramática, também é fato que não falamos apenas com gramática (ANTUNES, 2014, p. 32).

No prefácio de "Muito além da gramática", de Irandé Antunes, Marcos Bagno afirma que

com Irandé, entre outras pessoas, compartilho a militância em favor de uma educação linguística que transforme para melhor a vida das pessoas – discentes e docente –, uma educação linguística que se concentre no que é relevante para a formação humana e intelectual dessas pessoas, uma educação que seja honesta no que propõe, sem esconder a realidade sociocultural intrinsecamente excludente que é nossa, sem fazer a propaganda enganosa de que basta 'saber gramática' para ser capaz de ler e escrever produtivamente nem de que 'saber português' é garantia de 'ascensão social'. Essa educação linguística que opera com as nações de relevância e honestidade não pode, sob pena de contradição, insistir no ensino (isto é, na inculcação) de conteúdos inócuos, de práticas de análise estéreis e centradas em si mesmas, de construtos teóricos elaborados antes de Cristo e repudiados há bom tempo pelos empreendimentos científicos, de uma metalinguagem falha e inconsistente, quando não francamente errônea. É um crime, em todos os sentidos da palavra, desperdiçar o espaço-tempo da sala de aula – rarefeito e, portanto, precioso num país de tradição educacional paupérrima como o nosso – com 'aulas de gramática', 'análise sintática', 'classificação de termos da oração', com questões bizantinas e surrealistas como o da suporta distinção entre 'adjunto adnominal' e 'complemento nominal', com a perpetuação de um mito como o da existência da 'passiva sintética',

com a transmissão de noções nebulosas como a de uma 'norma culta' rigidamente fixada pelos séculos amém... (ANTUNES, 2007, p. 13).

O ensino de gramática deve acontecer, mas de forma diferenciada, como suporte ou base para a produção textual. O discente deve sair do mundo linguístico e estabelecer relações de sentido com o que está dito ou com o que já aprendeu. É na concretização das relações de sentido que a linguagem acontece, “porque ela só tem significado, realmente, a serviço de sentidos e de intenções atualizados na interação recíproca entre sujeitos” (ANTUNES, 2014). Neves coloca que

sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina gramática, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grande curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido?

Do lado dos linguistas, a atitude primeira, nessa questão, é a de desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico, uma posição absolutamente correta. Entretanto, entre os linguistas é também frequente – se não absolutamente consensual – que se reconheça a vantagem – se não a necessidade – de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares. Tudo isso toca – embora não esgote – a avaliação do material que tem sido colocado à disposição dos professores de Português para o seu trabalho, e, muito particularmente, para o tratamento da gramática de língua materna na escola (NEVES, 2015, 17).

Como mencionado no início deste capítulo, o ensino de LP focado apenas em decorar nomenclaturas e aplicar normas em frases isoladas ou em fragmentos de textos não leva o discente a perceber os fatos da língua nem a qualificar sua interação verbal, ou seja, ele aprende as regras, mas não consegue introduzi-las em estruturas maiores. Fato que se pode observar nos baixos índices de avaliações oficiais (Prova Brasil, IDED, ENEM). Antunes menciona que

os índices obtidos nos mais diferentes instrumentos de avaliação são contundentes: grande parte dos alunos que concluem o ensino fundamental não sabem ler nem escrever. Em algumas regiões do Brasil, esses índices são ainda mais altos. Esses dados são mostrados abertamente, e, nem assim, os programas escolares tiram de foco o ensino da gramática, que continua concentrando as aulas de português, em detrimento de outras que deveriam destinar-se a atividades de oralidade, leitura, análise e escrita de textos (ANTUNES, 2014, p. 34).

Antunes afirma, ainda, que a gramática “é necessária, mas sempre insuficiente para a concretização da linguagem”. Para tal realização, pode-se: enfrentar o desafio de construir um outro núcleo para o trabalho com a linguagem que não seja somente a gramática; discernir quais conhecimentos (lexicais, gramaticais, textuais, literários) são, de fato, relevantes, básicos para o ensino; considerar as categorias gramaticais em seus limites de definição e não como mandamentos para o ensino; promover a distinção entre o que são regras de usos da gramática e o que são particularidades da nomenclatura gramatical; estimular,

na exploração dos usos da língua, o questionamento, a dúvida, a observação, a análise, a construção de hipóteses, a procura da constatação e a reflexão; desiludir os alunos quanto aos poderes da gramática; desfazer os mal-entendidos decorrentes da incompreensão dos princípios da variação linguística (ANTUNES, 2014).

Outras bases significativas para um plano de trabalho baseado em uma gramática que possa ser estudada/operacionalizada na escola deveria contemplar a língua natural como competência para ativar esquemas cognitivos e produzir enunciados, sem analisar regras gramáticas prévias; o estudo da língua materna como a explicação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, explicando o funcionamento da linguagem; e as atividades escolares gramaticais não apenas como uma atividade de encaixe de regras, sem observar as ocorrências naturais, ignorando zonas de imprecisões ou de oscilação, que são inerentes à natureza viva da língua (NEVES, 2015).

Debater gramática é ainda um tabu para o grande público, porque, de modo geral, as pessoas acreditam que as questões linguísticas não lhes dizem respeito, afirmam que a linguística não faz parte de sua função, que é dever do professor de LP, isto é, não faz parte de sua vida profissional, pessoal (relações familiares) nem com a interação social que realiza. “Questões linguísticas, dizem, são questões para professores de línguas ou para gramáticos. Não nos pertencem” (ANTUNES, 2007, p.16).

Assim, fica evidente que a gramática é uma área de grandes conflitos, “conflitos internos, oriundos da própria natureza dos fatos linguísticos. Conflitos externos, oriundos de fatores históricos que concorrem para constituição dos fatos sociais” (ANTUNES, 2007, p. 22), ou seja, as aulas de LP não podem ser uma análise de estruturas baseada na noção de certo ou errado, ou uma lista de palavras que o aluno deve classificar conforme uma tabela de nomenclaturas nem apenas na classificação de qual tipo de sujeito ou predicado existe na oração, pois essas atividades não trazem nenhum benefício para o aprimoramento da competência leitora ou escrita do aluno. Questiona-se que diferença faz, na produção textual, saber classificar um predicado como verbal, nominal ou verbo-nominal? O discente deveria ser instigado a analisar, de forma crítica, diferentes gêneros textuais ou produzir diferentes gêneros e, se necessário, o professor entraria com alguma revisão sobre os conteúdos gramaticais para melhorar o texto do aluno, porque

a língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes (ANTUNES, 2007, p. 22)

A partir dessas ideias, os docentes de LP precisam aprimorar-se, pois devem entender que a língua é muito mais que ensinar apenas regras sem contexto ou dizer para o aluno que tal situação é considerada certa e outra errada. O professor precisa compreender a importância da língua para poder transformar suas aulas em atividades atrativas e com significação para o seu aluno.

Neves (2015) afirma que, como ponto de partida para a reflexão sobre o ensino de gramática, três pontos básicos devem ser observados no seu tratamento na escola: língua, norma e padrão: 1) a linguagem não existe a não ser na interação linguística, ou seja, a atividade escolar exige atenção aos usos e aos usuários, implicando entender que a língua não é um sistema único, mas abriga um conjunto de variantes; 2) existe a norma linguística no seu sentido amplo, o de “normalidade”, bem como o sentido restrito, o de “normatividade”, isto é, de “norma-padrão” ou “norma culta”, então, norma funciona como uma legislação não apenas linguística, mas também sociopolítico-cultural; 3) deve-se assumir um padrão linguístico que se proponha fora da observação dos usos que não constitui um padrão real, isto é, um manual de gramática não pode voltar à descrição de um padrão ideal irreal.

Não podemos perder de vista o peso e a importância da gramática escolar na condução da reflexão sobre a linguagem dos indivíduos. Ela atinge, em ação direta, o ‘aprendiz’ escolar, submetido à ação da escola no campo da linguagem, e o professor, que enfrenta a necessidade de equacionar com um mínimo de segurança o inevitável trabalho com a organização gramatical da língua. Por essa via, ela vai também aos falantes comuns, membros de uma família e de uma sociedade que submetem suas crianças e seus jovens a essa ação da escola, esperando dela uma qualidade formadora efetiva. Quantas vezes nos temos surpreendido continuando a encarar nosso uso linguístico pelo prisma que nos imprimiu a experiência vivida nos bancos escolares, diante de um livro-mestre que nos conduziu irrefletidamente às atividades de aula, sem que entendêssemos muito bem por quê e para quê! (NEVES, 2017, p. 25).

Percebe-se, assim, que “a gramática é uma disciplina que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas que representa um edifício somente possível sobre a base de uma disciplina teórica do pensamento sobre a linguagem” (NEVES, 2015, p. 31). Ou seja, novamente, debate-se a visão de que a gramática sozinha não é suficiente para o ensino de LP, pois devem-se abordar as questões pertinentes à linguagem de modo geral.

No entanto, o cenário já começou a mudar, pois hoje uma considerável parcela dos manuais de gramática já se organiza em um contexto diferente, porque, desde o começo do século, instituiu-se a ciência da linguagem, “que colocou a língua e a linguagem como objeto de estudo, e, a partir daí, ensinou a ver a natureza da linguagem isolada de qualquer vincu-

lação valorizada com poder político, importância social, ou, mesmo, beleza estética” (NEVES, 2015, p. 34).

No transcorrer da produção, o ponto de vista trazido nesta seção é ampliado ao expor outros estudos de Neves, Faraco, Antunes e Perini sobre novas metodologias para o ensino de LP e sobre a inserção da gramática nas aulas, ressalta-se, todavia, que todos os autores colocam a gramática como parte do ensino, mas não como centro.

4 METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO

Como já mencionado no capítulo anterior, o método tradicional de ensino apresenta poucos resultados satisfatório no ensino de LP, pois muitos alunos apresentam problemas de leitura, compreensão e produção textual, fato comprovado em avaliações oficiais, conforme já exposto. Travaglia, Araújo e Alvim (2007) mencionam que, no método tradicional, a língua é trabalhada de maneira fragmentada, ou seja, as lições educacionais são estruturadas com base em palavras ou expressões isoladas ou descontextualizadas. Os autores expõem que essa metodologia

enfoca a língua analiticamente, o que dificulta uma visão global da mesma pelo aluno e tende ao ensino de formas e estruturas que se afastam sensivelmente do uso correto. Isso significa que, nas primeiras séries escolares, o aluno, mesmo motivado, vê-se submetido, pelo uso de método, a um número de formas gramaticais e a um vocabulário que não levam em conta critérios de necessidade e urgência, isto é, o estudante não tem ainda à sua disposição, em termo linguagem oral, reflexos fundamentais de estruturação e pronúncia que lhe sirvam de base para aquisição dos recursos da língua (inclusive estruturas) que lhe são apresentados em sala de aula (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 19 e 20).

Ainda segundo os autores, o método tradicional não leva em conta dois objetivos básicos para o ensino-aprendizagem de língua: a) ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral dominado pelo discente e b) partir do princípio de que, numa estrutura linguística, os elementos nunca aparecem isolados, isto é, tudo participa de tudo (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007). Desse modo, este método não é o aconselhado para o ensino de LP tendo em vista um ensino que objetiva a produção textual.

Travaglia, Araújo e Alvim acreditam, contudo, que o método estrutural é a melhor metodologia para o ensino nas aulas de LP, pois

o método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a prévia intervenção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chega a ocorrer. Em outras palavras, o método estrutural dá ao aluno o uso, não esquecendo o funcionamento do todo. A reflexão gramatical só intervém a posteriori, se necessária por alguma razão. É, pois, um método global, não só no sentido de que apresenta os vocábulos dentro do enunciado, mas também à medida que apresenta o enunciado em sua totalidade estrutural e dentro de uma situação. Assim, pretende levar o aluno ao manejo automático dos recursos da língua dentro da situação de interação que lhes dá significação e valor, buscando fazer com que o aluno os tenha à sua disposição para uso imediato e rápido, quando necessários (TRAVAGLIA, ARAÚJO, ALVIM, 2007, p. 20 e 21).

Assim, para alcançar os dois objetivos básicos para o ensino de língua, conforme esses autores, deve-se focar o ensino de LP com base no método estrutural que busca fundamentos na linguística, na psicologia e na pedagogia e aborda a língua atendendo aos dois princípios básicos de ensino de LP. O objetivo principal desse método “é automatizar o uso

dos recursos da língua, para que o aluno possa produzir com rapidez necessária, textos adequados, apropriados à situação de interação em que se encontra, inclusive em termo de variedades linguísticas” (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 21).

Para automatizar o uso de recursos da língua, o método estrutural propõe exercícios especiais, chamados de exercícios estruturais, que são sistemáticos e servem para a apresentação e para a fixação de diversos aspectos da língua e podem, também, ser utilizados para a verificação da aprendizagem e no reemprego de elementos da gramática da língua (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 22). Segundo os autores, os exercícios estruturais

não levam o aluno a uma abordagem analítica da língua, mas a saber utilizar seus recursos adequada e automaticamente em cada situação; todavia baseiam-se numa análise prévia feita pelo professor que, só assim, pode montar exercícios com uma base científico-linguístico. Dessa forma, o valor do exercício estrutural depende diretamente da análise científica que lhe subjaz. O conhecimento teórico da língua é, portanto, necessário ao professor para que ele mesmo possa preparar um bom material pedagógico que seja adaptado ao seu aluno e às condições de ensino que possui (TRAVAGLIA; ARAÚJO; ALVIM, 2007, p. 22).

Observa-se, assim, que o método estrutural, bem como os exercícios estruturalistas, conforme os autores, são atividades que partem de um conhecimento prévio do aluno e, a partir desses, o professor constrói as atividades com base nas dificuldades apresentadas por seus discentes. Desse modo, nessa metodologia, o ensino de gramática entra apenas quando necessário para a produção de textos coesos e coerentes, isto é, o conhecimento gramatical é entendido como suporte para a produção de textos de um determinado gênero.

Essa concepção assemelha-se à da metodologia de aula com base em sequências didáticas, que parte de um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos relativos à escrita de determinado gênero textual. A partir desse diagnóstico, o professor prepara as atividades com base na análise científica dos textos dos discentes, ou seja, só se trabalham aspectos gramaticais e textuais necessários para o aprimoramento do gênero abordado no início do projeto.

A partir de tudo isso, a metodologia escolhida para este trabalho foi a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõe um ensino baseado na construção de um gênero textual, levando em conta os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e apenas aprimorando os aspectos que são necessariamente essenciais para atingir os objetivos da produção textual.

4.1 Sequência didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly, pensando em uma nova metodologia para o ensino de produção oral e escrita em sala de aula, apresentam uma nova proposta de ensino de língua

materna para qualquer nível escolar, baseada em sequências didáticas. Os autores denominam tal metodologia como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). Nessa concepção de ensino, todo o planejamento das atividades dá-se por meio de um determinado gênero textual, isto é, o ensino baseia-se no conhecimento prévio do discente sobre essa tipologia, pois, segundo os autores,

os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação de mercado ou o discurso amoroso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Observa-se que os teóricos apontam a importância de trabalhar com gêneros na escola e que as aulas devem partir sempre de uma produção textual, a partir da qual o professor poderá inserir os conteúdos necessários para o aprimoramento de todos os aspectos necessários para uma produção adequada a uma determinada situação. Ainda, conforme os autores, os gêneros narrativos de aventuras, reportagens esportivas, mesas redondas, seminários e notícias são os mais frequentes e adequados à escola. No entanto, sabe-se que essa instituição deve preparar o discente para a vida acadêmica e profissional, assim sendo, deve inserir outros gêneros para alcançar esse objetivo, por isso defendem o ensino com base em uma sequência didática.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Marcuschi (2008) afirma que várias pesquisas têm constatado a eficiência do ensino com base em determinadas sequências didáticas no ensino de língua portuguesa em diferentes níveis, porque possibilitam aos docentes acompanhar os avanços dos discentes em referência ao gênero abordado naquela etapa, bem como as dificuldades ainda apresentadas por eles, pois, por meio de um diagrama dividido em etapas, é possível acompanhar o crescimento/amadurecimento linguístico do aluno no gênero, observando, também, as dificuldades estruturais e linguísticas no decorrer do processo.

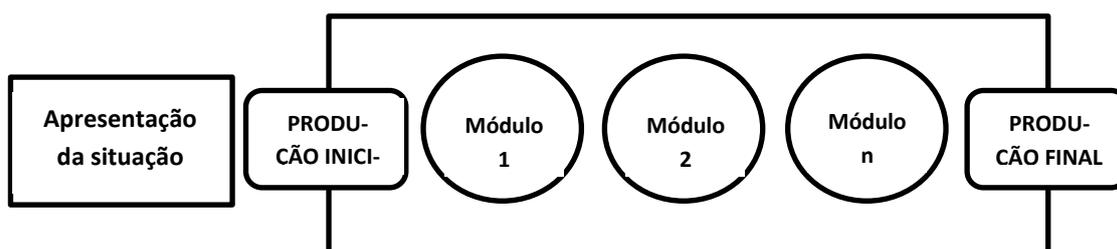
A utilização de sequências didáticas no ensino de LP está em conformidade com as atuais metodologias de ensino, pois elas pregam que a aprendizagem de uma língua necessita muito mais do que ensino de regras gramaticais puras, porque, para se comunicar de forma eficaz, apenas regras que ditam o certo ou o errado não são suficientes. Nessa pers-

pectiva, deve-se, impreterivelmente, saber qual gênero textual é o mais aconselhado para determinada situação de comunicação, escolhendo entre a modalidade oral ou escrita, definindo, claramente, qual é o objetivo da informação e para quem será transmitida a mensagem (ANTUNES, 2007).

Os PCNs (1997) já abordam o trabalho com sequências didáticas, no entanto, no documento, as sequências didáticas recebem a denominação de módulos didáticos, que são sequências de atividades organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam aprender as características discursivas e linguísticas dos gêneros, ao construir seus textos. Segundo os PCNs, o “planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados” (1997, p. 88). Os módulos didáticos têm os mesmos objetivos das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois eles propõem partir de uma situação inicial e passar para a análise, para a construção e superação de problemas estruturais e linguísticos, finalizando com uma produção final, baseada em um determinado gênero.

Desse modo, para atingir o objetivo desejado, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam “a estrutura de base de uma sequência didática” (Figura 1). Essa concepção é apresentada com base em um diagrama estruturado por etapas, que, ao serem seguidas, permitem realizar a análise do início ao término de um trabalho com um determinado gênero, dando os espaços temporais para aprimorar os itens necessários para a adequação do texto ao gênero, à gramática e às questões linguísticas essenciais à sua estruturação.

Figura 1: Estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A representação gráfica exposta pelos autores demonstra um trabalho desenvolvido com base em diferentes momentos/atividades da aula de LP. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o docente inicia fazendo uma apresentação da situação, que é a exposição descritiva de maneira detalhada de uma tarefa de expressão oral ou escrita. Após essa explanação, há a primeira produção textual, que corresponde ao contato com o gênero a ser

trabalhado em sala de aula, isto é, a primeira produção textual, que servirá como um diagnóstico. “Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma”.

Assim, percebe-se que o trabalho com sequências didáticas prevê, inicialmente, constatar quais os saberes já adquiridos, para pensar em uma forma de trabalhar o gênero textual escolhido com determinada turma. Já os módulos são variados atividades ou exercícios sobre diferentes conteúdos gramaticais e estruturais, isto é, apresentam os conteúdos necessários para aprofundar/aprimorar o domínio gramatical e textual, pois os problemas que serão trabalhados só surgem com o contato com o gênero escolhido e deverão ser aprofundados de forma sequencial no transcorrer das aulas. Ao fim da sequência didática, há a produção final, por meio da qual o discente expõe os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do docente, observa os objetivos alcançados. “A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

4.1.1 A apresentação inicial

Ao iniciar um trabalho baseado em uma sequência didática, o professor deverá apresentar aos discentes os objetivos e as pretensões desejadas com o projeto, contextualizando-as. Nessa etapa, o docente apresenta o tema geral que será abordado, bem como o gênero textual escolhido para a realização da atividade. Ao selecionar o gênero, deve-se levar em conta questionamentos como “a quem se dirige a produção”, “que forma assumirá a produção” e “quem participará da produção” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.85).

Para iniciar a atividade, o docente pode abordar mais de um tema, mas deverá evidenciar qual é o principal e quais os secundários que servirão apenas como suporte para a produção da SD. A apresentação da situação é uma das etapas essenciais do projeto porque é a explicação detalhada de todas as etapas que os alunos deverão produzir. Desse modo, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que

a apresentação da situação inicial visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Os autores ressaltam a importância da primeira etapa, pois é o início de um projeto amplo que requer uma análise, pelo aluno, de seu próprio trabalho, mas não apenas isso, porque ele terá que, a partir desta, reconstruir seu texto com o auxílio dos módulos propostos pelo seu professor. A realização de uma sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido e b) preparar os conteúdos dos textos que serão desenvolvidos”.

Para a primeira dimensão, os autores dessa metodologia expõem que a apresentação de um problema de comunicação é o passo primordial, porque é o projeto de produção coletiva de um gênero oral ou escrito, por isso o professor deve expor o problema de maneira muito explícita para que os discentes compreendam, de forma clara, a situação de comunicação em que deverão agir, pois é o problema de comunicação que deverão resolver, produzindo um texto na modalidade oral e escrita. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao preparar os alunos para o início da SD, os professores devem instigá-los a responderem

- Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instrumentos de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado.
- A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais, outras turmas da escola, turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro...
- Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula.
- Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84 e 85).

Percebe-se, assim, que deixar evidente para o aluno todo o processo da produção inicial é essencial, pois ele deve estar ciente de que fará parte de todo o processo e iniciará já seu trabalho com um foco determinado, isto é, sabendo o que produzirá, para quem e com qual finalidade seu texto será construído.

Quanto à segunda dimensão, “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”, essa é a parte do professor, é o momento de selecionar os conteúdos, porque os discentes devem constatar a importância desses conteúdos e saberem, nitidamente, com quais irão trabalhar. Assim, a base para a construção do projeto pode ser inúmera, porque pode-se trabalhar com uma entrevista, um debate, um seminário, com assuntos relacionados a outras disciplinas, com um conto ou até mesmo com um texto descritivo de forma mais simples, mas o essencial é que os alunos saibam muito bem qual foi o norte escolhido

para a construção da SD. Dolz, Noverraz e Schneuwly mencionam que “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que será relacionado” (2004. p. 85).

Ao trabalhar com base em uma determinada SD, o professor, segundo Espíndola (2009), abordará escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. No pedagógico, trabalha-se a possibilidade de uma avaliação formativa e a motivação para os alunos escreverem em situações diversas. Já na psicológica, a produção textual é trabalhada em toda sua complexidade, proporcionando ao aluno criar uma consciência de seu comportamento sobre o uso da linguagem em todos os níveis. Com isso, a questão da transformação do modo de falar e escrever será possível, pois, ao trabalhar desse modo, os alunos terão contato com diferentes instrumentos de comunicação. No campo linguístico, ao trabalhar-se com linguagem, produzir-se-ão textos e discursos e, ao elaborá-los, a linguagem não será abordada como objeto único, mas como algo que se adapta a uma determinada situação de comunicação, assim, o foco do projeto são os gêneros textuais (2009, p. 3 e 4).

Desse modo, ao organizar uma SD, o professor deve focar a proposta no âmbito da classe, pois, assim, construído na situação inicial, o aprendizado torna-se significativo e pertinente, ou seja, o aluno percebe o objetivo e o sentido de sua lição escolar, evitando questionamentos típicos dos alunos: “quando vou usar esse conteúdo?”, “Isso é realmente necessário para aprender LP?”, “Quando vamos aprender as regras gramaticais”, “É muito difícil decorar tantas regras”. Se a situação inicial for bem estruturada, o aluno perceberá que o ensino tem uma finalidade clara e coerente, buscando a produção de um texto claro, coeso e coerente.

4.1.2 A produção inicial

Após a explanação feita na apresentação inicial, solicita-se a primeira produção escrita do gênero escolhido para a concretização da SD, que deverá ser feita de forma espontânea, pois, dessa forma, o professor poderá identificar as capacidades e dificuldades apresentadas pela turma, podendo, assim, adaptar a proposta ao nível linguístico dos discentes, ou seja, é o momento em que o aluno releva para si e para o professor as aptidões que já possui da atividade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que

contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto

oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode 'motivar' tanto a seqüência como o aluno (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

A produção inicial, segundo os autores, é dividida em duas partes: a) primeiro encontro com o gênero e b) realização prática de uma avaliação formativa. Assim, o texto inicial é a base de análise e de construção de toda a SD, ou seja, é uma produção que não necessariamente precisa ser completa, pois somente na produção final ter-se-á uma situação real, com toda a riqueza e complexidade no uso da linguagem.

Em referência, ainda, ao primeiro contato com o gênero, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que

a produção inicial tem um papel central como reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos quanto ao professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na seqüência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da seqüência delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86).

Desse modo, o início da SD começa após a análise da primeira produção, pois é, a partir dela, que o professor pode definir os conteúdos necessários às aulas, isto é, selecionar as bases para a construção de suas aulas "a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, pp. 86 e 87).

Quanto à realização prática de uma avaliação formativa e das primeiras aprendizagens, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que essas primeiras produções são muito importantes, pois constituem momentos de reflexão e permitem aprimorar a seqüência, refiná-la e adaptá-la às reais necessidades dos alunos da turma, isto é, colocar em prática uma avaliação formativa. Assim, ao analisar as produções, o professor consegue diagnosticar exatamente em que nível se encontra a turma, ou ainda, cada aluno, porque podem-se observar as dificuldades tanto no aspecto coletivo como no individual. Essa etapa serve como base para a construção dos módulos seguintes, da etapa seguinte da SD, porque possibilita ao professor a construção de materiais, focando a turma ou os alunos individualmente quanto às suas dificuldades na construção daquele gênero. Ainda, de acordo com os autores,

a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência. Com efeito, o simples fato de ‘fazer’ – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Com o trabalho de análise dos textos dos discentes, os pontos fortes e fracos ficarão em evidência para o professor, que poderá avaliar as técnicas de escrita ou de fala e, assim, poderá buscar soluções para os possíveis problemas que surgiram na construção do texto. “Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, a base para a construção de toda a SD será a produção inicial dos discentes, pois dará o norte para a produção de todas as aulas seguintes.

4.1.3 Módulos

Com a realização da produção inicial, o professor terá base para organizar e preparar os materiais (objetivos) necessários para iniciar o projeto. Para alcançar os objetivos finais de uma SD, o docente deve trabalhar a importância dos conteúdos com que os alunos terão contato para seu amadurecimento linguístico e textual. Desse modo, essa etapa do trabalho “fornece aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.85).

Segundo os autores da Escola de Genebra,

nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhanças de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natção, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.87 e 88).

Desse modo, a elaboração dos módulos, ou seja, a construção de todas as atividades que serão desenvolvidas com os alunos no decorrer da SD é o terceiro passo na construção do projeto, que consiste na identificação e no ajuste de todas as dificuldades apre-

sentadas na produção de um determinado gênero, possibilitando, assim, aos alunos o aprendizado de forma concreta e prático.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no decorrer do texto, afirmam, ainda, que há necessidade de pensar três questões ao encaminhar a decomposição e os trabalhos isolados: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?”. Dessa forma, percebe-se que o docente deve pensar/analisar/refletir muito sobre como construir cada módulo, pensando do geral para o individual, tentando construir o saber de todos os discentes, mas um saber concreto com objetivo e resultado significativo.

Na primeira questão, os autores de Genebra afirmam que

produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente. A fim de prepara-lo para isso, trabalharemos, em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Observa-se, assim, que o processo de construção de texto é algo que deve ser pensado em diferentes situações, níveis e aspectos, pois o aluno precisa perceber os fatos/itens que envolvem a elaboração de um texto independente de seu gênero. Os professores genebrinos apontam quatro níveis como sendo os principais para a produção de um texto. Segundo eles, esses foram selecionados baseados em uma forma esquemática e inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem.

1. Representação da situação de comunicação: neste item, os discentes devem pensar/imaginar/concretizar o destinatário da forma mais exata possível, pensar a finalidade do texto que estão produzindo, a posição que terão diante deste texto, como autor ou locutor e, finalmente, conhecer o gênero visado no projeto, ou seja, os professores de Genebra deixam claro que os discentes devem saber “Para quem?”, “Por quê?”, “Como se posicionar?” e “Como escrever?”, neste primeiro momento.
2. Elaboração dos conteúdos: aqui, o aluno vai pesquisar/conhecer os procedimentos para buscar, elaborar ou criar os conteúdos necessários para a construção do seu texto. Nesta parte do trabalho, deve-se ter muito cuidado, pois as técnicas diferem muito em função do gênero escolhido, “técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).
3. Planejamento do texto: é a estruturação do texto com base em um determinado plano de construção que depende da finalidade que o autor deseja atingir ou do destinatário visado na primeira questão (representação da situação de comunicação). Novamente, Dolz, No-

verraz e Schneuwly afirmam que se deve ter cuidado nesta etapa, pois cada gênero possui suas características próprias, mais ou menos convencionais.

4. Realização do texto: nesta parte, o aluno deve se ater à linguagem mais apropriada/eficaz para a construção do seu texto: “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se e organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Já a segunda questão trata sobre variar as atividades e os exercícios. Os autores afirmam que o princípio essencial de elaboração de um módulo que trabalhe com problemas de construção textual é variar os modos de trabalho. Segundo os pesquisadores,

para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Para concretizar essa diversidade de atividades, os professores apontam três grandes categorias de atividades e de exercícios: **as atividades de observação e de análise de textos**, que são um ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão e podem ser realizadas com fragmentos ou com textos completos, pois o objetivo é o aluno comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, ou seja, o essencial desta etapa é pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual; **as tarefas simplificadas de produção de textos**, que são atividades rígidas, pois possibilitam aos discentes superar determinados problemas de linguagem, pois, assim, o aluno poderá centrar-se em um determinado aspecto de construção de um texto e não prender-se apenas aos problemas que, habitualmente, ocorriam em sua escrita; e **a elaboração de uma linguagem comum**, que consiste em aprimorar os aspectos gerais do gênero trabalho na sequência “para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

A terceira questão diz respeito a capitalizar as aquisições dos discentes, pois, no desenvolvimento da SD, os alunos conseguem falar, também, sobre o gênero abordado. Segundo os docentes genebrinos, os alunos

adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do

próprio comportamento. Por exemplo, quando aprendemos, por meio de diferentes exercícios, quais são as partes de uma instrução de montagem, ou quais são as técnicas para transformar as respostas do outro em perguntas, numa entrevista, esses conhecimentos trabalhados, discutidos, explicitados numa linguagem técnica – que pode ser simples – permitem a revisão do próprio texto ou uma melhor antecipação do que se deve fazer numa produção oral (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Ainda, segundo os autores, a linguagem técnica e as regras elaboradas durante a construção da SD podem ser registradas em listas, planilhas, quadros sinóticos ou em outro modelo, resumindo todo o saber que foi adquirido no transcorrer dos módulos. Há duas possibilidades de construção deste instrumento: ele pode ser elaborado no transcorrer dos módulos em conjunto discentes/docente ou no final dos módulos como forma de síntese dos conteúdos abordados em todos os módulos. No entanto, ele deve ser elaborado antes da produção final e pode ser produzido de forma independente pelos alunos ou proposta pelo próprio professor. Os professores suíços afirmam que “independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

4.1.4 Produção final

A produção final é o momento de o aluno praticar todos os conhecimentos adquiridos no processo de construção da SD; já para o docente, é a hora de avaliar se os conhecimentos ministrados e debatidos no transcorrer de sua elaboração foram atingidos de modo satisfatório, ou seja, se o discente, comparando-se a produção final com a produção espontânea inicial, ampliou seu domínio linguístico e textual. Nesse momento, o estudante deverá ser capaz de observar, analisar e criticar seu trabalho, pois poderá visualizar e avaliar todos os pontos aprendidos.

Assim, ao finalizar uma SD, independentemente do gênero escolhido para trabalhar, a produção final sempre dará ao aluno a concretização de pôr prática os conteúdos/instrumentos trabalhados separadamente nos módulos. Já para o docente, a produção final abre a possibilidade de efetuar uma avaliação somativa. Quanto à investigação das aprendizagens, segundo os autores, é para o aluno que um documento de síntese deve ter uma importância essencial, pois ele deve:

- indicar-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;

- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Já para o professor, se ele desejar, é hora de colocar em prática uma avaliação do tipo somativa, porque, nesse momento, o docente pode utilizar a lista de constatações elaboradas pelos alunos ou por ele no transcorrer ou no final dos módulos para avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos. No entanto, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, “o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critério de avaliação” (2004, p. 91).

Esse tipo de avaliação/trabalho permite ao professor mudar a pedagogia de trabalho, pois poderá abordar termos, expressões ou normas explícitas que são, agora, conhecidas pelos alunos, pois foram construídas no transcorrer dos módulos em conjunto docente/discente, ou seja, o profissional da educação deixará de usar termos subjetivos, expressão ou, até regras, não conhecidas/compreendidas pelos discentes e passará a falar uma linguagem próxima/conhecida por ele. A construção da grade é essencial em uma SD, pois permite centrar a intervenção do mestre em pontos essenciais no aprendizado no transcorrer do projeto. Desse modo, “a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal associados” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.91),

uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.

A avaliação em uma SD sempre é feita sobre a produção final, ou seja, as etapas são construções coletivas e servem para a aprendizagem de modo geral, sanando os problemas gerais dos discentes em diferentes aspectos de construção do gênero textual escolhido para a efetivação do projeto. Portanto, em uma SD, o diagnóstico é dado pela produção inicial e espontânea; os módulos são pensados e construídos com base nos problemas apresentados pelos discentes no primeiro texto em todos os aspectos linguísticos; a produção final é a concretização do projeto e possibilita ao docente a avaliação somativa e, ao discente, a possibilidade de perceber seus equívocos e constatar o que precisa ainda melhorar para suas futuras produções.

4.2 Quadro sinótico sobre sequência didática

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91), para compreender e apreciar as especificidades do procedimento SD, é necessário ressaltar quatro pontos cruciais: 1) princípios teóricos subjacentes ao procedimento; 2) caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação; 3) diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita; 4) articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua. Para exemplificar os itens abordados pelos professores suíços, apresenta-se um quadro síntese de metodologia.

Quadro 1: Síntese da teoria sobre sequência didática⁸

PRINCÍPIOS TEÓRICOS	
Para os autores suíços, para o sucesso da SD, deve-se ter cuidado com as escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e as principais finalidades visadas na sua construção.	
Escolhas pedagógicas	- possibilitar uma avaliação formativa, isto é, regulação dos processos de ensino e de aprendizagem;
	- motivar os alunos a escrever ou tomar a palavra;
	- diversificar as atividades e os exercícios, maximizando as chances de o aluno apropriar-se dos instrumentos e das noções propostos no projeto.
Escolhas psicológicas	- elaborar textos escritos e orais não apenas como colocação de palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade de construção textual, independente do gênero;
	- transformar o modo de falar e escrever dos alunos, conscientizando-os do comportamento da linguagem em todos os níveis;
	- conscientizar os discentes dos diferentes instrumentos de linguagem que são propostos aos alunos no projeto.
	- produzir textos e discursos, utilizando instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de lingua-

⁸ O quadro síntese foi elaborado pelo autor deste trabalho, no entanto, totalmente baseado na obra de referência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Escolhas linguísticas	gem;
	- informar que a língua se adapta às situações de comunicação e funciona de maneira bastante diversificada, ou seja, ela jamais funciona de maneira idêntica;
	- esclarecer que há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas – gêneros textuais.
Finalidades gerais	- preparar os alunos para dominar sua língua em situações mais diversificadas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
	- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
	- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.
MODULARIDADE E DIFERENCIAÇÃO	
<p><i>Modularidade</i> é um princípio geral no uso de SD, porque deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Este procedimento se insere em uma perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.</p>	
<p><i>Diferenciação pedagógica</i> deve ser sempre associada à modularidade, pois, nesta concepção, as diferenças entre os alunos constituem ou podem um enriquecimento para a aula, mas há necessidade de adaptação para diferentes situações. Desse modo, as SDs apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complexidade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão. As adaptações exigem do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da SD e das características do gênero; - escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da SD; - prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. 	
DIFERENÇAS DO TRABALHO COM A ESCRITA E COM O ORAL	

Uma SD pode ser aplicável ao trabalho tanto com a expressão escrita quanto com a expressão oral, porque o objeto trabalhado em todo o procedimento é o gênero, independente de qual forma de comunicação. Dessa forma, a SD possibilita revisão, observação do próprio comportamento e observação de textos de referência.

<p>Possibilidade de revisão</p>	<p>- considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário;</p>
	<p>- julgar o texto permanentemente provisório enquanto estiver submetido ao trabalho de reescrita, porque considerar o texto como objeto a ser retrabalhado é essencial no ensino da escrita;</p>
	<p>- conscientizar o aluno de que, na produção oral, a palavra pronunciada é dita de uma vez por todas, seguindo uma lógica, totalmente diferente, da produção escrita, ou seja, o processo de produção e o produto constituem um todo;</p>
	<p>- controlar o próprio comportamento deve ser realizado durante a produção oral, algo possível somente em determinada medida, ou seja, é importante criar automatismos: preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e depois pela memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada;</p>
	<p>- esclarecer os discentes de que o texto deve ser corrigido no final; o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo. Já a fala é corrigida antecipadamente, em uma atividade de preparação intensa, cujos instrumentos devem aprender a dominar.</p>
<p>Observação do próprio comportamento</p>	<p>- considerar o texto como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem, por isso, esse comportamento torna-se observável e possível de orientação, possibilitando a reflexão sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto;</p>
	<p>- constatar que, na oralidade, o processo de exteriorização também existe, mas o objeto produzido, o texto oral, desaparece imediatamente e não se presta a uma análise posterior para se compreender e observar seu modo próprio de funcionamento. No entanto, a gravação pode transformar esse objeto em observável, pois possibilita ao ouvinte escutar novamente.</p>

Observação de textos de referência	- aplicar o mesmo princípio ao comportamento da linguagem dos outros, pois o texto escrito pelo autor ou especialista presta-se a uma análise aprofundada, à comparação, à crítica, ou seja, trata-se de um jogo estável;
TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E ATIVIDADES DE ESTRUTURAÇÃO DA LÍNGUA	
As SDs visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de interseção entre atividades de expressão e de estruturação, as SDs não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.	
Uma perspectiva textual	- levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos, pois é no nível da textualização que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens;
	- propor numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas;
	- centrar o trabalho nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira de como são utilizados e inseridos os discursos indiretos;
Questões de gramática e sintaxe	- tratar de questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal e à ortografia;
	- recorrer a formas verbais ligadas a um gênero textual cria a ocasião para abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, de maneira paralela ao trabalho realizado na SD;
	- levar o discente a perceber que, no plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais frequentemente nos textos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente;
	- construir corpora de frases a serem melhoradas, isso possibilita efetuar observações particulares, tendo em vista a

	<p>reescrita do texto;</p> <p>- compreender que o domínio da sintaxe não está ligado a um gênero preciso, mas 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 neste nível;</p> <p>- desenvolver nos alunos a capacidade de análise que lhes permita melhorar os conhecimentos linguísticos. Para tanto, 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;</p>
<p>Questões de ortografia</p>	<p>- constatar que os problemas de ortografia não podem ser diretamente relacionados à questão dos gêneros textuais, pois as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos;</p> <p>- dar ao aluno múltiplas ocasiões de escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nas questões ortográficas, pois os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento em que é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas, muitas vezes, por meio da análise dos erros cometidos;</p> <p>- perceber que os erros encontrados nos textos produzidos ao longo da SD são uma fonte de informação preciosa para o trabalho docente;</p> <p>- levantar os erros mais frequentes que servirão de base para a escolha de noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados à ortografia;</p>
	<p>- considerar que um dos princípios de base da SD é a revisão ou reescrita dos textos produzidos;</p> <p>- conscientizar-se de que a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual;</p> <p>- atribuir o devido lugar à ortografia, pois é um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais;</p>

O lugar da revisão ortográfica	- permitir centrar os esforços do aluno em problemas textuais, mas também evitar sobrecarregar com a correção de palavras ou passagens que serão suprimidas do texto;
	- informar, no entanto, que uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessário, porém, ela deve ser realizada na versão final do texto;
	- reler textos com o apoio de obras de referência, normalmente, disponíveis nas salas de aula: dicionários, quadros de conjugação, manuais ortográficos etc.;
	- instrumentalizar os alunos com meios mais evolutivos, centrados nos objetivos prioritários, que os ajudem a agrupar seus erros mais frequentes de acordo com uma tipologia que lhes permitirá tratá-los melhor;
	- disponibilizar o texto entre os colegas, pois um aluno pode colaborar com o outro nas questões ortográficas, pois os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho e, também, a SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no capítulo que segue, apresenta-se a proposta construída para esta pesquisa.

5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA ENSINO GRAMATICAL POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM BASE NO TEXTO EXPLICATIVO

A parte prática do trabalho foi aplicada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Santa Rita/RS e o gênero escolhido para a concretização do projeto foi o explicativo. Esta prática teve como objetivo desenvolver com os alunos a competência de redigir um gênero textual presente em todas as disciplinas do currículo escolar, para melhorar a performance dos discentes em outras disciplinas. Para a construção deste projeto, tomou-se como base, como foi anunciado anteriormente, a proposta pedagógica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), isto é, elaborou-se uma sequência didática a partir desse gênero.

A importância do ensino por meio de gêneros é essencial, como já mencionado, as aulas de LP devem sempre focar a produção de um determinado gênero, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática”. Sobre a produção textual, Ferreira e Rosa afirmam que,

no ensino de produção de textos, é necessário desenvolver atividades que ajudem os estudantes a construir representações adequadas das situações de escrita, o que implica habilidades de refletir sobre as finalidades, os destinatários, os espaços e os suportes de circulação dos textos; a gerar os conteúdos textuais (o que será dito); a construir as sequências linguísticas para expressar o que se quer dizer (linearização do texto); a usar recursos linguísticos variados e adequados às finalidades, a utilizar diferentes estratégias de planejamento, avaliação e revisão dos textos, entre outras (FERREIRA; ROSA, 2012, p.151).

Assim, a opção pelo gênero explicativo deu-se pelo fato de que muitos alunos possuem dificuldades para responderem perguntas discursivas. Por exemplo, há alunos que até sabem usar as regras gramaticais, mas têm dificuldades para responder uma pergunta discursiva de Ciências, de História ou de Geografia, porque não conseguem organizar um pequeno texto. Isso significa que uma aula focada na gramática não prepara os alunos para a produção textual. Por esse motivo, escolheu-se esse gênero, porque, além de se estar desenvolvendo um conteúdo da disciplina de LP, está-se preparando os alunos para as demais disciplinas, na medida em que o foco é a produção de um gênero usado em todas as disciplinas sem deixar de estudar os aspectos gramaticais inerentes a esse gênero, o que possibilita que o discente aplique os conhecimentos adquiridos nas aulas de LP diretamente em outras disciplinas.

5.1 Texto explicativo

Difícilmente os professores, inclusive os de LP, abordam em sala de aula o texto explicativo, especialmente no que tange a responder perguntas discursivas em outras disciplinas. Talvez alguns professores nem ao menos se deem conta de que responder uma questão pode requerer a produção de um texto explicativo, por isso não reconhecem a importância desse gênero e não se ocupam dele em suas aulas. Os alunos, no entanto, possuem muitas dificuldades com esse gênero. Conforme Cardoso e Silva, para ter sucesso na produção desse gênero, é

necessário que se derrubem dois pressupostos em que parece que assenta o ensino actualmente: 1) a compreensão do texto explicativo não necessita de ser trabalhada nas aulas porque, depois de descobrirem a macroestrutura do texto narrativo e descritivo, os alunos estão aptos a compreender o texto explicativo; 2) a leitura do texto explicativo permite a aquisição de capacidades de produção deste tipo de texto (CARDOSO, SILVA, 2003, p. 1).

Como esses aspectos são bastante fortes, esse gênero textual é pouco trabalhado em sala de aula, pois, segundo Cardoso e Silva (2003), “todos os professores consideram que as competências de compreensão e produção do texto explicativo já deveriam estar adquiridas”, porque, ao trabalhar com o gênero argumentativo-explicativo, acredita-se que as possíveis lacunas do texto explicativo sejam sanadas, ou seja, acredita-se que o aluno que consegue argumentar esteja apto ou possua a competência de compreender e redigir esse outro gênero (explicativo), por isso não se trabalha exclusivamente com ele.

Cardoso e Silva (2003) apresentam uma pesquisa mostrando que o texto explicativo quase não aparece nos programas escolares, quando é estudado, é apenas um complemento de outro gênero ou de alguma atividade, mas não há previsão de estudo/análise deste gênero nas aulas de LP. Os autores afirmam que “torna-se, portanto, necessário que os professores tomem consciência de que, desde o início da escolaridade, é necessário levar os alunos a produzir texto explicativo”.

Os professores, conforme Cardoso e Silva (2003), devem aprimorar a capacidade de produção do texto explicativo, pois uma explicação não pode ser abordada apenas em uma perspectiva formal, que ignore outros contextos como o contexto efetivo em que se insere sua produção, compreensão e leitura. Para a concretização do ato comunicativo com o gênero explicativo, os teóricos expõem que: 1) o fenômeno a explicar é incontestável; 2) o destinatário deve ser levado a colocar uma questão; 2) aquele que explica deve ser considerado competente para fazer.

Um texto explicativo tem por objectivo fazer com que alguém compreenda alguma coisa. Assim, tal como é referido em (2), é necessário que uma questão seja colocada e que o destinatário a considere pertinente e legítima. Por outro lado, de acordo com a condição (1), o texto explicativo resolve um problema, esclarece um determinado fenómeno que não pode ser polémico nem alvo de contestação pois, desta forma, entra-se no domínio do texto argumentativo e não do texto explicativo. Por fim, aquele que explica deve ser considerado competente para o fazer: só aceitamos uma explicação de alguém a quem reconhecemos autoridade. O interlocutor deve considerar que o locutor é detentor do saber que está em falta e que, como tal, tem legitimidade para ocupar a posição mais alta na troca (CARDOSO; SILVA, 2003, p. 3).

Ao analisar a especificidade desse texto, “é ainda essencial que o locutor perceba a necessidade de estabelecer uma relação entre aquilo que supõe que o interlocutor sabe e a nova informação”. Compreende-se, então, que o locutor não deve partir de seu ponto de vista do assunto, mas do ponto do interlocutor, pois estará explicando um fato de outrem. Dessa forma, “é neste sentido que se pode afirmar que um bom texto explicativo deve ser directivo uma vez que deve guiar o leitor para que a compreensão seja alcançada” (CARDOSO; SILVA, 2003).

Quanto à estrutura, o texto explicativo é muito simples, contudo, como se trata de uma produção heterogênea, sua redução a esquemas ou resumos é mais difícil, porque esse texto pode se resumir a duas orações ligadas por um nexos⁹ qualquer ou a uma estrutura maior e mais complexa. Assim, de acordo com Cardoso e Silva (2003), ao construir um texto explicativo, o discente deve observar três aspectos: a) uma fase de questionamento; b) uma fase de resolução; c) uma fase de conclusão. As autoras afirmam, no entanto, que essas três etapas nem sempre são aplicáveis a todos os textos explicativos. Outro item essencial para o texto explicativo é a utilização dos nexos.

Por fim, e tendo em conta que o texto explicativo é marcado por uma organização lógica, a correcta utilização de conectores é fundamental para a produção deste tipo de texto. Como já foi referido, os textos explicativos são formados por enunciados baliza que garantem a unidade e coesão textual. As relações entre as diferentes partes do texto podem ser marcadas por expressões como: ‘em seguida’, ‘em primeiro lugar’, ‘em segundo lugar’ (CARDOSO; SILVA, 2003, p. 6).

Outro problema abordado é a questão da compreensão do texto explicativo, pois, segundo os autores, os alunos enfrentam as seguintes dificuldades ao lerem esse gênero: a) estão habituados a organizar a informação de acordo com o eixo-temporal; b) estão habituados a caminhar do concreto para o abstrato e do particular para o geral; c) estão habituados a dizer tantos enunciados quantas são as informações, preferindo frases com sujeito animado, com poucos circunstanciais e poucos adjetivos (CARDOSO; SILVA, 2003).

⁹ A palavra nexos, neste trabalho, foi utilizada como sinônimo de conetivo.

Ora, nos textos explicativos, estas características não se verificam: a organização temporal é pouco frequente; parte-se, de forma geral, do abstracto para o concreto e do geral para o particular e utiliza-se frequentemente termos polissêmicos, palavras abstractas, frases complexas, sujeitos inanimados, inversão da ordem básica dos constituintes na frase e frases intercaladas (CARDOSO; SILVA, 2003, p.6).

Percebe-se, então, que o trabalho com o gênero explicativo nas aulas de LP é essencial, pois há características e situações que são pertinentes só a esse gênero em si, ou seja, ao trabalhar outros gêneros, não se ensinarão aos alunos tais particularidades. Por esses aspectos, escolheu-se esse gênero para o projeto de uma SD, possibilitando a interação com outras áreas do saber.

5.2 Contextualização do *corpus*

Neste subcapítulo do trabalho, apresenta-se, de forma resumida, o município, a escola e a turma em que foi aplicada a SD. A escola escolhida fica situada no município de Nova Santa Rita/RS, o projeto foi aplicado em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, com alunos da faixa etária entre 13 e 16 anos, totalizando 28 alunos. Eles vivem em diferentes regiões da cidade, pois, como a escola se localiza na região central, recebe alunos de todos os bairros. Essa escola foi escolhida por conveniência, uma vez que o pesquisador atua lá como professor de LP.

5.2.1 Município de Nova Santa Rita

O Município de Nova Santa Rita/RS teve suas raízes estruturadas em 11 de fevereiro de 1884, quando, em Santana do Rio dos Sinos, no lugar denominado “Picada do Vicente”, Justino Batista e sua mulher Rita Carolina Martins doaram um terreno para a construção de uma capela¹⁰. No entanto, Rita pediu que a capela fosse em louvor à Santa Rita de Cássia, dando assim origem ao nome da cidade.

Historicamente, a área abrangida pelo território do município fazia parte de São Sebastião do Caí como 6º Distrito, permanecendo nesta situação até 1939, quando a cidade de Canoas emancipou-se de Gravataí e anexou ao seu território a área territorial de Nova Santa Rita, que passou a 2º Distrito de Canoas. Nos anos 1980, aconteceu a primeira tentativa de emancipação do município de Canoas, mas, nas urnas, o movimento emancipacionista foi derrotado.

¹⁰ Informações históricas disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita. Disponível em: <http://novasantarita.rs.gov.br>. Acesso em 16/01/2018.

No início década de 1990, organizou-se uma comissão de moradores com o objetivo de trabalhar pelo movimento de emancipação do 2º Distrito de Canoas. Esse grupo saiu vitorioso nas urnas com 64% dos votos válidos. Assim, em 20 de março de 1992, por meio da Lei Estadual nº 9585/92, sancionada pelo governador Alceu Collares, foi criado o Município de Nova Santa Rita. Em 3 de outubro do mesmo ano, foi realizada a primeira eleição municipal, que elegeu Odone Machado Ramos como primeiro prefeito de Nova Santa Rita, o vice-prefeito João Luís Alves e 9 vereadores.

A cidade está localizada, aproximadamente, a 25km de Porto Alegre, tem como base econômica a agricultura e, atualmente, conta também com a força de grandes empreendimentos nas áreas de logística e de serviços. De acordo com o IBGE (2014), o município conta com 25.293 habitantes e tem como prefeitura a professora Margarete Simon Ferreti, graduada em Letras pela Unijuí e pós-graduada em Psicopedagogia. Natural de Braga (RS), a prefeita veio residir em Nova Santa Rita em 1983.

5.2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Hélio Fraga¹¹

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Hélio Fraga localiza-se na Avenida Santa Rita, no Centro de Nova Santa Rita/RS. A escola oferece à comunidade Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (supletivo). Quanto à sua filosofia, o Regimento da Escola traz a questão da “valorização da vida através dos conhecimentos cognitivos, do resgate dos valores, da construção coletiva de decisões, da autonomia e da expressão crítica consciente dos direitos e deveres dos cidadãos” (REGIMENTO ESCOLAR ESCOLA HÉLIO FRAGA, 2013, p. 5).

No que tange à finalidade da escola, o regimento escolar informa que a escola “tem como finalidade primar pelo desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma educação de qualidade e uma formação com valores éticos, indispensáveis ao exercício da cidadania” (REGIMENTO ESCOLAR ESCOLA HÉLIO FRAGA, 2013, p. 5). O documento escolar apresenta, ainda, os seguintes objetivos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- O desenvolvimento motor, cognitivo e social dos educandos através da convivência em grupo e do respeito as normas de convivência;
- A participação e cooperação com os colegas e com a escola, contribuindo para a sociabilidade;
- O exercício consciente da cidadania e a integração no meio social e cultural;
- Desenvolvimento de conteúdos que contribuirão para a formação pessoal e profissional do educando;
- A preparação para o mercado de trabalho (REGIMENTO HÉLIO FRAGA, 2013, p. 5).

¹¹ Informações disponíveis em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43038530>. Acesso em 16/01/2018.

Segundo dados do INEP (2015), a escola, na parte de infraestrutura, disponibiliza: alimentação escolar, água filtrada, água da rede pública, energia elétrica, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga. Em referência aos equipamentos, possui: computadores administrativos, computadores para os alunos, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor de multimídia, câmera fotográfica e filmadora. A escola possui 50 funcionários, 39 docentes e, quanto à estrutura, possui 12 salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro masculino e feminino, sala de secretaria, refeitório e área verde.

Ainda conforme o INEP (2015), a escola possui 733 alunos, divididos em três turnos de funcionamento, totalizando 30 turmas. Sobre o IDEB, em 2011, a escola atingiu 4.9 pontos, enquanto a média municipal foi de 3.6. Já em 2013, a instituição alcançou 5.2, enquanto a média da cidade foi de 3.5. Em 2015, chegou a 5.3, quando a média geral foi de 4.2. Desse modo, observa-se que a instituição mantém uma média crescente nas avaliações oficiais, estando acima da média municipal. Em 2018, a Escola Hélio Fraga completará 38 anos de sua fundação. Atualmente, ela é administrada pelo diretor Giovani Ribeiro e pelo vice-diretor Juliano Glaeser, eleitos de forma direta pela comunidade escolar.

5.2.3 Turmas 72 e 73

A Escola Hélio Fraga divide suas turmas de Ensino Fundamental II em dois turnos: manhã, turmas de 8º ano (três turmas) e 9º ano (duas turmas), e tarde, turmas 6º ano (três turmas) e 7º ano (três turmas). O ano escolhida para aplicar a SD foi o de sétimo ano. As turmas de sétimo ano são denominadas na escola de 71, 72 e 73. No entanto, o projeto foi aplicado apenas nas turmas 72 e 73, porque a 71 estava sendo assistida por uma professora estagiária no período em que o projeto foi concretizado. O sétimo ano, assim como a escola, também foi escolhido por conveniência, já que o pesquisador é professor de LP dessas turmas.

A turma 72 possuía 32 alunos, mas 4 alunos eram infrequentes na escola. O grupo era formado por 19 meninas e 13 meninos. As aulas de LP na turma ocorriam na segunda-feira (1 período), na terça-feira (1 período), na quarta-feira (2 períodos) e na quinta-feira (1 período). Já a turma 73 possuía 28 alunos, sendo 16 meninas e 12 meninos. Nessa turma,

as aulas de LP aconteciam na segunda-feira (2 períodos), na terça-feira (2 períodos) e na quinta-feira (1 período).

Os alunos dessas duas turmas são provenientes de vários bairros da cidade, pois a escola fica na área central do município e, por isso, recebe discentes provenientes de diferentes escolas, de diferentes situações sociais e financeiras. Por esse motivo, a diversidade é muito abrangente na escola, recebendo desde alunos de orfanato até filhos de empresários da cidade.

5.3 Exposição do projeto de sequência didática com base no texto explicativo

Neste subcapítulo, apresenta-se, de forma detalhada, como foi construída a SD para atender ao tema central desta pesquisa. A SD produzida teve como objetivo instrumentalizar os discentes do 7º ano do Ensino Fundamental para produzirem textos explicativos, os quais são utilizados em todas as disciplinas do currículo escolar. Para concretizar o projeto, utilizaram-se vários recursos de conscientização dos alunos sobre os aspectos de uso da língua em diferentes modalidades.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, *investigar de que forma é possível ensinar gramática de modo que os conhecimentos gramaticais adquiridos contribuam para melhorar a qualidade da produção escrita*, a SD explorou reflexões sobre a gramática, contudo, sempre como suporte para a compreensão e produção de textos. A SD foi iniciada com uma produção de texto inicial, que serviu como ponto de referência para a construção dos módulos, e foi concluída com uma produção textual final. Após a análise dos textos iniciais, percebeu-se que os alunos possuíam lacunas em relação a alguns pontos gramáticas, por isso, procurou-se sanar essas lacunas com oficinas de enriquecimento vocabular, acentuação gráfica, regência verbal, utilização de título, diferenciação entre tema e assunto e emprego e importância das vírgulas nos textos.

Os professores suíços projetam a metodologia da SD por meio de observações de atividades desenvolvidas na escola de Genebra. Araújo (2013, p. 322) menciona que “o modelo de sequência didática está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidas pelo grupo de Genebra”.

Ainda em consonância com Araújo (2013, p. 323), SD é “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Já para os mentores dessa metodologia de ensino-aprendizagem, “sequência didática é um

conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Ressalta-se, então, a importância do texto sempre que se adota essa metodologia de ensino, pois “as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escritas e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”, mas, segundo os autores suíços, as SDs não podem ser responsabilizadas pela totalidade do trabalho necessário para aprimorar o domínio da língua, pois é necessário o apoio de outros conhecimentos, construídos em outros momentos das aulas de LP (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A perspectiva adotada nas sequências é uma perspectiva textual, o que, como já foi sublinhado várias vezes, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. É no nível da textualização, mais particularmente, que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Desse modo, constata-se que a metodologia é muito eficiente, pois trabalha sempre com base em um determinado texto, mas os autores de Genebra deixam claro que somente uma abordagem pura com base na SD não é suficiente para a construção de aulas de LP. Esse método possui o objetivo de elaborar

numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pelo no nível textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para atingir os objetivos básicos almejados, a SD foi dividida em 7 módulos:

Módulo 1: Conhecendo o gênero e aprimorando o conhecimento sobre textos;

Módulo 2: Interação entre os textos;

Módulo 3: Trabalho com léxico e enriquecimento vocabular;

Módulo 4: Diferença entre tema, assunto e título;

Módulo 5: Estudando a concordância;

Módulo 6: Estudando a acentuação gráfica;

Módulo 7: Estudando o uso da vírgula.

Após a aplicação dos módulos, produziu-se um novo texto para cotejar os resultados em relação à produção inicial e verificar se houve ou não êxito na aplicação da SD.

Desse modo, finaliza-se a apresentação da SD, utilizada para a realização do projeto. Após essa etapa, nos próximos subcapítulos, abordam-se os itens que compõem a construção do projeto.

5.4 Produção inicial de um texto explicativo

A análise dos dados iniciais deu-se por meio de uma produção textual espontânea com duas turmas de Ensino Fundamental, de sétimo ano, totalizando 47 (quarenta e sete) *corpus* para análise. Esse texto foi produzido de forma anônima pelos alunos, pois a intenção era apenas colher informações básicas sobre como os discentes estavam escrevendo e como entendiam ao gênero textual: texto explicativo.

O trabalho iniciou-se com questionamentos do docente aos discentes sobre coisas estranhas que aparecem no céu. O professor explicou aos alunos que, na noite anterior, estava observando o céu e notara que havia alguns objetos diferentes voando de uma forma não identificada no horizonte. A partir disso, o mestre perguntou aos alunos se eles já tinham percebido coisas assim no espaço, possibilitando, assim, um debate sobre o assunto nas turmas com todos os presentes.

Após o diálogo inicial, o professor orientou os alunos para a produção de um texto explicativo, encaminhando-os para redigirem um texto que responderia: o que são extraterrestres? Já viram alienígenas? Como é sua aparência? Quem acredita? Quem não acredita? Por quê? O que poderiam querer na Terra? Após as instruções básicas, solicitou, então, a redação de um texto explicativo individual e de forma anônima. Ressaltando-se que, em todos os momentos, o professor deixou claro que o texto seria produzido em várias etapas e que a avaliação ocorreria somente no final do projeto e que o resultado do trabalho seria a construção de um novo texto.

5.5 Análise dos textos explicativos iniciais

Após a construção do texto, especificado no subcapítulo anterior, o professor explicou aos alunos que o texto explicativo é um gênero que é usado em todas as disciplinas escolares, em várias etapas de sua formação escolar e em sua vida inteira, pois, frequentemente, dão-se explicações e respondem-se questionários de diferentes tipos e modalidades.

Após as explanações iniciais, os alunos produziram o texto, totalizando 47 (quarenta e sete) *corpus*. Ao término da produção textual, as redações foram redistribuídas na classe e lidas pelos colegas e, novamente, produziu-se um debate sobre como os discentes imaginavam os alienígenas; se todos tinham a mesma imagem de um extraterrestre, se ha-

via divergência nas características expostas. Debateu-se, também, sobre o que achavam que eles (Ets) poderiam querer no Brasil.

Para a elaboração dos módulos da SD, analisaram-se os textos, marcando os erros gramaticais e ortográficos e as inadequações quanto à estrutura frasal ou textual, considerando-se o gênero descritivo. A partir da análise dos textos, construiu-se uma tabela com os erros, por aluno, classificando-os nos seguintes níveis: **Nível Morfológico**: ortografia, acentuação etc.; **Nível Sintático 1**: regência e concordância; **Nível Sintático 2**: estrutura das frases e dos períodos e uso de pontuação etc.; **Nível Semântico**: coesão e coerência (repetição, substituição etc.); **Nível textual**: adequação ao gênero.

Finalizada a etapa de análise do texto inicial, elaboraram-se dois quadros com os problemas encontrados nos textos dos alunos: **Quadro 2**, com os erros e com as inadequações presentes nos textos explicativos dos alunos na produção textual inicial (**Apêndice B**); e **Quadro 3**: Síntese dos equívocos em diferentes níveis dos textos explicativos dos alunos na produção textual inicial. A Quadro 2 mostra os dados de forma quantitativa, isto é, sintetiza os erros e as inadequações encontrados nos textos iniciais dos alunos, mas a Quadro disponibilizado no Apêndice A traz todos os dados de forma qualitativa, para melhor visualização e compreensão.

Quadro 2: Síntese dos erros e das inadequações encontrados na produção textual inicial

TEXTO/ ALUNO	NÍVEL MORFO- LÓGICO: orto- grafia, acentua- ção etc.	NÍVEL SINTÁ- TICO 1: Regência e concordância	NÍVEL SINTÁ- TICO 2: estrutu- ra das frases, períodos, ora- ções, uso de pontuação etc.	NÍVEL SE- MÂNTICO: coe- são e coerência, (repetição, substituição, ...)	NÍVEL TEX- TUAL: ade- quação ao gênero.	Total de erros/ inadequações
Aluno 1	4	7	8	2	0	21
Aluno 2	3	0	3	1	0	7
Aluno 3	2	1	1	1	0	5
Aluno 4	0	0	2	0	1	3
Aluno 5	5	2	1	0	1	9
Aluno 6	0	2	1	1	0	4
Aluno 7	4	2	1	1	1	9
Aluno 8	3	1	4	1	1	10
Aluno 9	4	1	4	1	0	10
Aluno 10	2	0	1	1	0	4
Aluno 11	4	1	1	0	1	7
Aluno 12	5	2	5	0	0	12

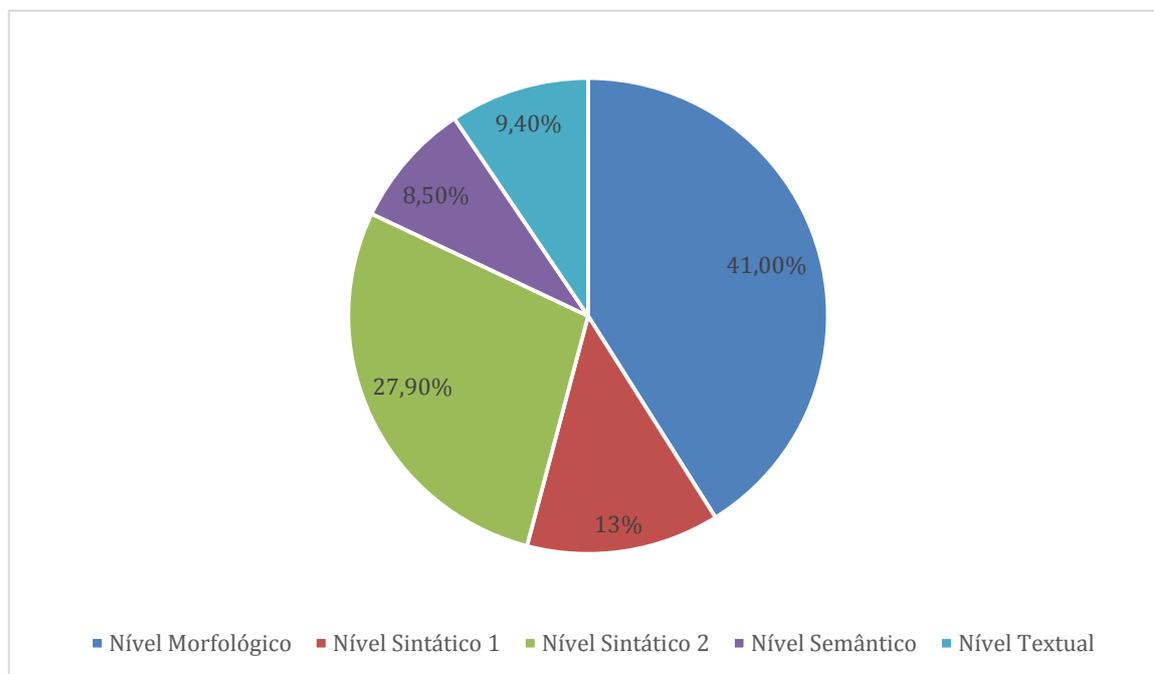
Aluno 13	6	1	2	1	0	10
Aluno 14	4	0	1	0	0	5
Aluno 15	3	2	3	1	2	11
Aluno 16	2	1	3	1	0	7
Aluno 17	6	0	2	0	1	9
Aluno 18	10	2	0	1	1	14
Aluno 19	3	4	1	1	1	10
Aluno 20	6	0	4	1	1	12
Aluno 21	10	3	1	1	1	16
Aluno 22	3	3	5	1	1	13
Aluno 23	4	1	2	0	1	8
Aluno 24	7	2	7	1	1	18
Aluno 25	1	0	3	0	0	4
Aluno 26	1	1	1	1	2	6
Aluno 27	0	2	2	2	2	8
Aluno 28	3	0	2	1	2	8
Aluno 29	5	1	2	1	2	11
Aluno 30	8	2	5	1	1	17
Aluno 31	6	1	2	0	0	9
Aluno 32	0	1	0	1	1	3
Aluno 33	1	0	2	1	0	4
Aluno 34	2	1	1	1	1	6
Aluno 35	2	4	5	1	0	12
Aluno 36	3	0	3	0	1	7
Aluno 37	17	1	5	1	1	25
Aluno 38	1	0	1	1	1	4
Aluno 39	4	0	5	0	1	10
Aluno 40	4	1	6	2	2	15
Aluno 41	1	1	2	0	1	5
Aluno 42	3	0	0	0	1	4
Aluno 43	2	0	1	1	1	5
Aluno 44	2	0	3	1	2	8
Aluno 45	3	0	1	1	2	7
Aluno 46	5	0	5	1	1	12
Aluno 47	9	4	4	2	2	21
TOTAL	183	58	124	38	42	445

Fonte: O autor

Observando-se o Quadro 2, verifica-se que os alunos apresentaram 445 erros/inadequações no texto inicial: 183, no nível chamado de morfológico, o que equivale a

41,1% dos erros/inadequações; 58, no nível sintático 1, o que equivale a 13%; 124, no sintático 2, 27,9%; 38, no semântico, 8,5%; e 42, no nível textual, 9,4%, como pode ser visualizado melhor no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de erros/inadequações na produção textual inicial



Fonte: O autor

Excluindo-se as inadequações relativas ao gênero textual, 90,6% dos erros/inadequações encontrados na produção textual inicial foram de gramática, o que mostra que os alunos possuem dificuldades para usar os conhecimentos gramaticais em suas produções textuais. No que tange aos 33 (trinta e quatro) textos nos quais foram encontrados problemas de construção textual (nível textual), em 19 (dezenove), foi usada a primeira pessoa do singular e, em 2 (duas), faltou título. Sendo assim, apenas 12 (doze) textos apresentaram problemas de elaboração do gênero escolhido para a construção do projeto, o que sugere que, embora os alunos não tenham tido uma instrução específica com relação ao gênero explicativo, não tiveram maiores dificuldades com uma produção textual desse gênero.

Além das inadequações quanto ao gênero, foram encontrados erros/inadequações classificados como de Nível Morfológico (ortográfico, acentuação etc.) em 43 (quarenta e três) textos; de Nível Sintático 1 (regência e concordância), em 30 (trinta) textos; de Nível

Sintático 2 (estrutura das frases, períodos, orações, uso de pontuação etc.), em 43 (quarenta e três) textos, e de Nível Semântico, em 34 (trinta e quatro) textos.

Finalizada a etapa de análise dos dados do texto inicial dos alunos, passou-se para a preparação dos módulos da SD e para sua aplicação nas duas turmas selecionadas para a realização da pesquisa. Nesta etapa, os alunos receberam conteúdos de forma específica para sanar os equívocos encontrados em seus textos. Ressalta-se que, neste projeto, os conteúdos foram trabalhados de forma lúdica, com foco nas lacunas dos alunos redação do primeiro texto.

5.6 Preparação dos módulos da SD

Após analisar todos os textos iniciais e identificar os conteúdos que deveriam ser revisados foram construídos os módulos básicos para a continuação da SD (APÊNDICE A). Inicialmente, pensou-se sobre a questão da leitura e da compreensão textual. Então, a partir dos textos selecionados, organizaram-se os módulos para o estudo dos aspectos gramaticais que os alunos não souberam usar adequadamente na produção textual inicial.

Desse modo, no primeiro módulo, abordou-se a questão do gênero explicativo, possibilitando aos alunos o contato com outros textos do mesmo gênero. Após a prática de leitura, trabalharam-se, também, questões de interpretação, compreensão e construção de textos do gênero explicativo. Para a concretização dessa etapa, os discentes tiveram contato com dez diferentes textos do gênero escolhido para o projeto.

A atividade iniciada no Módulo 1 foi concretizada no segundo, pois, neste, os alunos retomaram suas próprias produções e puderam cotejá-las com os textos analisados, disponibilizados pelo professor, possibilitando, assim, o aprimoramento do gênero explicativo e sua estrutura.

Já o módulo 3 foi elaborado pensando no aprimoramento vocabular e lexical dos alunos, ou seja, eles puderam ler os textos dos colegas e tentar melhorar a construção, substituindo palavras ou expressões por sinônimos. Nessa atividade, ressalta-se a importância do uso do dicionário físico e online na construção da proposta dada pelo professor.

O módulo 4 tinha como objetivo trabalhar a importância do título para qualquer texto, no entanto, aproveitou-se a construção da oficina para abordar, também, a diferença entre tema e assunto na elaboração de um texto. O conteúdo serviu ainda para mostrar aos alunos a importância de saber delimitar o tema para a construção de qualquer gênero textual.

Na sequência, o módulo 5 foi construído com a pretensão de sanar equívocos dos alunos sobre concordância, pois, nas produções iniciais, houve um número elevado de inadequações desse tipo. Assim, construíram-se atividades que tentassem fazer o aluno compreender que a concordância verbal é um dos elementos dos padrões da escrita, retomando, neste item, os usos da concordância verbal e suas principais aplicações.

O módulo 6 tentou sanar as dúvidas dos alunos quanto à questão da acentuação gráfica, pois, novamente, este item foi uma constante de forma negativa nas produções iniciais. Pretendeu-se, assim, fazer com que os alunos tivessem melhoras na aplicação, construção e elaboração de textos quanto ao uso de acentos. Para melhorar textos, tentando fazer com que os alunos soubessem aplicar adequadamente os acentos nas palavras, mas de uma forma atraente e prática, utilizou-se uma metodologia diferenciada, que observa apenas três roteiros e a aplicação de apenas uma regra, possibilitando que se acentue qualquer palavra da LP.

Para finalizar as oficinas (módulos), trabalhou-se a questão da pontuação, especialmente o uso da vírgula, pois, de todos os sinais, este foi o que os alunos mais erraram nos textos iniciais. Para melhorar esse aspecto, elaboraram-se atividades práticas e lúdicas que levassem os alunos a compreenderem o real significado do uso das vírgulas no texto, independentemente, do gênero abordado.

Na construção dos módulos, pensou-se em atividades práticas e lúdicas que levassem em conta o essencial da aula de LP, que é a leitura, a compreensão e a produção de um determinado gênero textual. Desse modo, em todas as atividades, houve a presença de textos e a gramática entrou sempre como suporte para a construção textual.

5.7 Produção final do texto explicativo

A segunda coleta de dados do texto explicativo deu-se após a aplicação da completa SD, ou seja, após trabalhar todos os módulos e retomar todos os conteúdos necessários para tentar sanar os equívocos apresentados na produção inicial dos discentes. Para a primeira produção textual de texto explicativo, solicitou-se aos alunos que produzissem um texto explicando como imaginariam um alienígena e outros itens relacionados ao assunto. Para a segunda coleta de dados, aproveitou-se o evento municipal “10ª Festa do Melão de Nova Santa Rita”. Desse modo, os alunos receberam um jornal informativo e um “folder” (ANEXO 2; ANEXO 3) sobre a festa, solicitou-se que lessem o material com atenção e que produzissem um texto para explicar como é essa festa. Alguns alunos, no entanto, são novos na cidade e não conhecem a tradição municipal e nem a cidade como um todo, por esse

motivo, solicitaram a possibilidade de construir um texto sobre outro assunto. Por achar que o importante era a produção textual, possibilitou-se, também, a escolha entre esses outros temas: Segunda Guerra Mundial, Feudalismo, Violência contra a mulher ou Festival de música, assuntos trabalhados em outras disciplinas na ocasião da finalização da SD.

Após a etapa de explicações gerais, o professor pediu que todos redigissem um texto explicando o que seria a festa, por que a cidade organiza o evento, qual a importância para o município e informações adicionais que poderiam aparecer no texto. Para os alunos que optaram por fazer o texto sobre outro assunto, abriu-se a possibilidade de pesquisarem o tema em sites na internet, utilizando, assim, seus celulares para efetuarem a pesquisa.

Evidenciou-se aos discentes que deveriam lembrar dos itens abordados no transcorrer dos módulos, dos debates realizados na classe e escrever um texto explicativo, levando todos esses itens em conta. Pode-se afirmar que, nesta etapa do projeto, todos os discentes estavam cientes da proposta e aceitaram produzir o texto final, que seria avaliado de uma forma gradativa, pois se levaria em conta todo o processo de construção. Finalizado o texto, passou-se, então, à análise da produção final, cujos resultados são expostos no subcapítulo a seguir.

5.8 Análise dos textos explicativos finais

A última etapa da pesquisa teve a participação de 41 (quarenta e um) alunos, totalizando, assim, 41 *corpus* para estudo. Em contraste com a primeira produção, tem-se uma diferença de 6 (seis) *corpus*, pois alguns alunos não estiveram presentes na aula no dia da produção final. Após o término das produções dos discentes, novamente, todos os textos foram lidos e analisados, elaborando-se, assim, um novo quadro qualitativo e um quantitativo.

O Quadro 3 apresenta a síntese dos erros/inadequações nos diferentes níveis textuais nos textos explicativos dos alunos na produção textual final, exposta abaixo, de forma sintetizada. Já Apêndice C – Quadro 5 apresenta os erros/inadequações nos diferentes níveis textuais dos textos explicativos dos alunos na produção textual final de forma qualitativa (colocando todos os erros/inadequações).

Quadro 3: Síntese dos erros e das inadequações encontrados na produção textual final

TEXTO ou ALUNO	NÍVEL MORFOLÓGICO: ortografia,	NÍVEL SINTÁTICO: Regência e con-	NÍVEL SINTÁTICO: estrutura das frases, períodos, ora-	NÍVEL SEMÂNTICO: coesão e coerência (repeti-	NÍVEL TEXTUAL: adaptação ao gênero.	TOTAL
----------------	--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------------------------	----------------------------------------------	-------------------------------------	-------

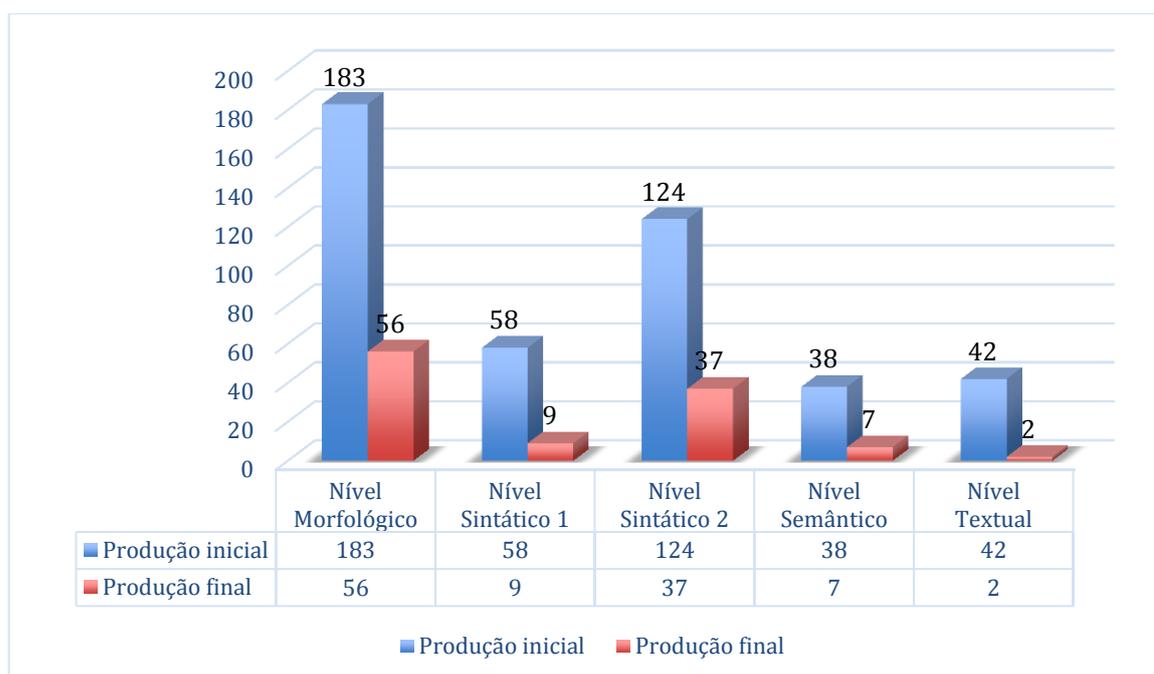
	acentuação etc.	cordância	ções, uso de pontuação etc.	ção, substituição, ...)		
Aluno 1	1	0	0	1	0	2
Aluno 2	0	1	1	0	0	2
Aluno 3	2	1	4	0	0	7
Aluno 4	1	0	2	0	0	3
Aluno 5	0	0	2	0	0	2
Aluno 6	1	0	1	0	0	2
Aluno 7	0	0	2	1	0	3
Aluno 8	2	0	0	0	0	2
Aluno 9	5	1	1	0	0	7
Aluno 10	4	0	5	0	0	9
Aluno 11	0	1	0	0	1	2
Aluno 12	2	0	1	2	0	5
Aluno 13	1	0	0	0	0	1
Aluno 14	3	0	0	0	0	3
Aluno 15	0	0	0	0	0	0
Aluno 16	0	0	0	0	0	0
Aluno 17	0	0	1	0	0	1
Aluno 18	2	0	1	0	0	3
Aluno 19	1	0	1	0	0	2
Aluno 20	3	0	1	0	0	4
Aluno 21	1	0	0	0	0	1
Aluno 22	0	0	2	0	0	2
Aluno 23	0	0	0	0	0	0
Aluno 24	1	0	0	0	0	1
Aluno 25	8	0	1	0	0	9
Aluno 26	2	1	2	0	0	5
Aluno 27	2	0	1	0	0	3
Aluno 28	0	1	0	0	0	1
Aluno 29	0	0	3	0	0	3
Aluno 30	0	2	1	0	0	3
Aluno 31	8	0	2	0	0	10
Aluno 32	0	0	0	0	0	0
Aluno 33	1	0	1	0	0	2
Aluno 34	0	0	0	0	0	0
Aluno 35	0	1	0	0	1	2
Aluno 36	0	0	1	1	0	2
Aluno 37	0	0	0	0	0	0
Aluno 38	0	0	0	1	0	1
Aluno 39	4	0	0	1	0	5

Aluno 40	0	0	0	1	0	1
Aluno 41	1	0	0	1	0	2
TOTAL	56	9	37	9	2	113

Fonte: O autor

Observando-se o Quadro 4, verifica-se que os alunos apresentaram apenas 113 erros/inadequações no texto final, o que equivale a uma redução de 74,6% nos erros/inadequações em relação ao texto inicial (445). No que tange ao nível denominado de morfológico, houve 69,4% de redução nos erros (de 183 no primeiro texto para 56 no segundo); no nível sintático 1, a redução foi de 84,5% (de 58 no primeiro texto, para 9, no segundo); no sintático 2, foi de 70,2% (de 124 para 37); no semântico, foi de 76,3% (de 38 para 7); e no nível textual foi de 95,2% (de 42 para 2). A comparação entre os resultados dos dois textos pode ser visualizada no Gráfico 2.

Gráfico 2: Comparação de erros/inadequações na produção textual inicial



Fonte: O autor

A observação do Gráfico 2 revela que houve diminuição em todos os aspectos avaliados. Essa grande diminuição no número de erros/inadequações mostra a eficiência da SD.

Ao término da análise das produções finais, constatou-se que os alunos avançaram muito no Nível Textual, penúltima coluna do Quadro 4, pois apenas dois alunos apresenta-

ram problemas na construção dos textos, porque esqueceram de colocar o título no texto. Isto é, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conseguem construir textos correntes no sentido de produzir um texto explicativo sobre os assuntos propostos.

Quando se atinge esse resultado no quesito produção de um determinado gênero, percebe-se que a SD conseguiu atingir totalmente seu objetivo primordial, pois, como já mencionado anteriormente, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83). Assim, pode-se dizer que a produção final atingiu o objetivo pretendido no que diz respeito nível textual, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, na produção final, “o aluno pode pôr em prática conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (2014, p. 84).

O resultado positivo na produção textual é proveniente da metodologia utilizada no projeto, pois, nele, o ensino gramatical ficou como segundo plano, focando o gênero textual escolhido para a construção da SD. No entanto, em nenhum momento, dispensou-se seu uso, só se buscou uma forma diferente para abordá-la, isto é, o ensino gramatical foi contextualizado em todos os momentos das aulas.

Assim, toda a nossa atividade com linguagem é irremediavelmente contextualizada. Do contrário, não é linguagem. Os sentidos e as intenções que fazemos circular entre nós só ganham inteiro sentido se temos em conta os muitos fatores que ultrapassam o material linguístico propriamente (ANTUNES, 2014, p. 110)

Contextualizar o ensino de gramática é algo primordial, pois ensinar regra por regra não leva o aluno a aprendê-la, porque, em muitos casos, ele decora as normas, mas, quando é solicitado a aplicá-las em um determinado texto, não consegue fazê-lo. Por isso, nas aulas de LP, deve-se buscar uma forma de levar o discente a perceber o fato gramatical com base em um determinado sentido/contexto.

Esse princípio é fundamental para entendemos que a gramática é constituinte essencial das línguas e que ‘contextualizar a gramática’ – como pretendemos aqui – é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objeto de ensino-aprendizagem (ANTUNES, 2014, p.110)

Desse modo, compreende-se que a autora possui um entendimento semelhante ao dos professores suíços, pois pretende levar o aluno à compreensão e à construção de um determinado gênero, isto é, as aulas de LP deveriam ter como objetivo básico a construção, a análise e a compreensão de gêneros textuais. Assim, pode-se mencionar que “a gramática

entra como um dos componentes necessários para que o sentido e as intenções se expressem. Por mais que pareça truísmo, vale a pena repetir: a gramática não vale, não conta por si mesma!” (ANTUNES, 2014, p.96).

Constatou-se que o ensino de LP com pretensões textuais, isto é, com o objetivo de trabalhar nas aulas um determinado gênero, apresentou resultados positivos, porque quase todos os alunos conseguiram construir o texto solicitado. Se o trabalho tivesse sido realizado com base na exposição de regras de forma isolada, acredita-se que o desfecho teria sido outro, porque

restringir as aulas de língua portuguesa ao ensino das regras da gramática normativa é, no mínimo, ineficaz, porque ignora a prática linguística real, trata a língua como um objeto isolado da realidade, esquecendo-se de que a língua faz parte da cultura do povo, desprezando a realidade social dos falantes (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p.106).

Ao analisar os outros níveis (Morfológico, Sintático 1; Sintático 2 e Semântico), observa-se que os alunos cometeram, ainda, alguns deslizos gramaticais, no entanto, o índice caiu, consideravelmente, como pode ser visto no Gráfico 2. Essa queda é resultante, possivelmente da aplicação de uma metodologia que evidenciou o gênero abordado. Visão que vai ao encontro de Antunes, quando menciona que

a proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, as suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informalidade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de uma coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem (ANTUNES, 2007, p.138).

A proposta de Antunes encontra respaldo na teoria de construção da SD e os resultados dos textos finais comprovam que o caminho está correto, pois, quando a base das aulas é o texto, os resultados são satisfatórios e o aluno consegue perceber sentido em suas aulas de língua. Conforme a mesma autora, o ensino de gramática apenas focado na norma não é produtivo, pois resulta em alunos que decoram regras para depois esquecer-las ou não conseguirem aplicá-las em uma situação-problema que envolva um determinado gênero textual. No transcorrer de seu texto, a autora afirma que a tarefa de contextualizar o ensino gramatical não é uma tarefa apenas do professor, mas, também, da escola.

Em termo mais específicos, lembramos que, para ir além da gramática, a escola deve empenhar-se também no estudo do léxico, do vocabulário da língua. Esse estudo pode contemplar as inter-relações internas, de uma palavra para outras – relações de sinonímia, de antonímia, de hiperonímia, de partonímia – e inter-relações externas, das palavras com as coisas, os eventos, os fatos, os valores culturais que povoam os mundos em que vivemos. Podemos explorar ainda o sentido metonímico ou metafórico de uma palavra, de uma expressão, inclusive, em contextos da linguagem não literária (ANTUNES, 2007, p. 65).

Para obter resultados positivos no ensino de LP, deve-se mudar não apenas a visão do professor, mas da instituição e da sociedade envolvida no processo, porque todos devem entender que os resultados não virão apenas com base em uma lista de regras fixadas nos cadernos dos alunos. “A gramática não basta, e o que é pior, o que se estuda na escola não chega de fato a ser a gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem (ANTUNES, 2007, p. 70). O ensino gramatical apenas trará resultado positivo, como o atingido nesta pesquisa, quando for concreto, mostrando ao discentes o real sentido de seu ensino.

Nota-se que mudar a metodologia de ensino-aprendizagem nas aulas de LP é necessário, no entanto, isso não é uma coisa fácil, como já foi dito, pois há resistência de outros meios envolvidos no processo. Pauliukonis, afirma que

tradicionalmente, o ensino de texto sempre encontrou muitas dificuldades de delimitação; em primeiro lugar, porque não se apresenta um programa bem definido como existe, por exemplo, para a sintaxe, a morfologia, a fonética e a fonologia, temas da gramática da frase e, em segundo, também devido ao espaço menor de tempo dedicado a ele pelos professores, sobrecarregados pelo cumprimento dos extensos programas curriculares, centrados em uma metalinguagem de classificação e de reconhecimento dos elementos gramaticais (PAULIUKONIS, 2007, p. 240).

Como já mencionado, as mudanças devem ocorrer com urgência, no entanto, não dependem apenas dos professores, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar, que estão envolvidos no processo de educação. Um projeto de ensino centrado em um determinado gênero pode ser uma das saídas, já que esse tipo de estratégia melhora muito os resultados das aulas de LP, pois os discentes conseguem, perfeitamente, analisar e concretizar o ensino de forma prática e usual no dia a dia, em diferentes situações. No entanto,

é evidente que a concentração do ensino de gramática em tópicos de sua nomenclatura não pode ser vista como o único fator responsável pelos problemas do ensino de línguas. Mas, é evidente também que esse tratamento tem tido um peso muito grande, pois propiciou uma visão superficial do ensino da língua, além de ter tirado a oportunidade de que outras questões – como aquelas concernentes à ampliação do léxico e à composição de textos coesos, relevantes e coerentes – sejam devidamente exploradas (ANTUNES, 2007, p. 125).

Assim, conclui-se que os estudos expostos em toda a pesquisa são explícitos em afirmar que o ensino focado apenas em normas gramaticais não apresenta resultados positivos, há a necessidade de mudanças nos paradigmas escolares, porque, na maioria dos casos, as escolas seguem esses modelos. Isso sobrecarrega, inclusive, os professores, que ficam presos ao programa escolar, usando muito tempo de suas aulas para a aplicação de regras. Dessa forma, “o tempo é investido em análises de reconhecimentos das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser

preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de textos” (ANTUNES, 2007, p. 126).

Isto posto, encerra-se a análise dos dados coletados com este trabalho. Na sequência, apresentam-se as considerações finais, as referências utilizadas, os apêndices e os anexos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o ensino de LP, é fundamental que o professor tenha conhecimento das concepções de linguagem, pois isso é base para a construção de aulas significativas, coerentes e atrativas, ou seja, significativas para o amadurecimento linguístico dos discentes. Dessa forma, apresentou-se que a linguagem pode ser abordada como representação do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Após observar/analisar as três concepções, constatou-se que a última opção é a mais indicada para as aulas de LP, pois nela a língua é vista como dialógica, isto é, o ser não apenas expõe o pensamento ou transmite as informações a outros indivíduos, usando-a, mas ele age/atua/interage sobre o interlocutor, transformando, assim, a aula em uma interação constante entre alunos e alunos e professor, assim, o aluno sente-se motivado para a construção do saber.

Definida a concepção de linguagem, abordaram-se alguns problemas encontrados no ensino, pois, nas avaliações oficiais, os discentes não apresentam avanços, como se destacou no texto. Os índices almejados pelos órgãos governamentais não foram atingidos, pelo contrário, em alguns casos, eles regrediram em comparação com anos anteriores, isso em referência às avaliações brasileiras. Quando se observa o cenário mundial, os estudantes brasileiros estão entre os piores colocados em avaliações oficiais que analisam questões de leitura, compreensão e interpretação de texto, ou seja, compreende-se que o discente possui pouca habilidade e competência leitora para decifrar os sentidos e significados dos textos.

Os professores de LP, de modo geral, possuem, em determinado modo, uma parcela de culpa nos resultados dessas avaliações, pois, pela tradição gramatical (principalmente, gramática normativa) impregnada por séculos nas escolas, uma parcela significativa de docentes, ainda, na atualidade, como mostrado no texto de Neves (2000), elabora suas aulas com base apenas nas normas gramaticais, ou seja, todo seu planejamento observa apenas o ensino de regras gramaticais, no “decorar” nomenclaturas ou no ditar/classificar estruturas como certo e errado. Uma aula estruturada nesses moldes não leva o aluno a ampliar seu léxico, a escrever melhor ou ler e compreender melhor. Ele apenas “aprende” as regras ou as nomenclaturas de uma forma descontextualizada, muitas vezes em frases soltas ou prontas para ensinar determinada regra, mas não consegue transferi-la para a produção textual, pois, em uma estrutura maior, perde a consciência de como aplicá-la.

Analisando importantes teóricos sobre o ensino de LP (NEVES, PERINI, FARACO, GERALDI, ANTUNES, BAGNO, SOARES), observa-se a necessidade de os professores se

atualizarem, muitos deles precisam, urgentemente, de uma reciclagem, porque devem ter a convicção de que ensinar gramática é necessário, no entanto, ela deve ter um papel secundário no ensino, ou seja, o protagonismo deve ser um texto e as normas devem entrar para sanar lacunas em sua compreensão/produção. Observa-se, ainda, a questão da variação linguística que deve ser mais estudada nas aulas, evitando todo e qualquer tipo de preconceito linguístico, porque a variação é uma forma de enriquecer as aulas, isto é, quando se trabalha pensando em linguagem e não apenas em ensino de normas, toda forma de comunicação é abordada, partindo dessa para a construção formal em diferentes situações de interação do indivíduo.

Constata-se, também, que o trabalho com gêneros textuais é uma preocupação essencial para o professor de LP, pois há um consenso de que o ensino de LP só será significativo para o discente se partir sempre de um texto, tanto em referência à produção textual como na análise de diferentes gêneros, porque o aluno só será motivado se o ensino for significativo e concreto para o seu cotidiano. Ao mudar a visão dos professores, apresentando-lhes os gêneros textuais e os novos estudos da linguística textual, as aulas serão mais dinâmicas e os alunos se sentirão mais motivados e engajados e serão mais críticos com relação ao seu próprio texto e ao mundo.

Desse modo, formar-se-á um aluno mais apto para decifrar o texto em todas as esferas linguísticas, ampliando, assim, seu domínio textual na construção, na leitura e na interpretação/compreensão. Assim, ter-se-á um discente capaz de realizar qualquer avaliação, tanto no âmbito nacional como internacional. Para tanto, contudo, o papel do professor é essencial, pois é, a partir dele, que o discente melhorará sua aptidão linguística e conseguirá ter sucesso. Dessa forma, para o governo atingir os índices almejados, deverá investir na formação docente em todos os sentidos, pois o docente é o responsável pelo aprimoramento linguístico e textual de toda uma geração.

Uma das alternativas para a construção de uma aula significativa para o aluno pode ser trabalhar nas aulas de LP com o método estruturalista, pois, pelos resultados obtidos por anos consecutivos nas avaliações oficiais, o método de ensino focado na GT não tem apresentado resultados em nenhum âmbito de ensino (nem público nem privado), porque ele não leva em conta o conhecimento da modalidade oral da língua e, também, não observa que, em uma estrutura linguística, tudo participa de tudo, nada pode ser analisado isoladamente.

Assim, neste trabalho, foi utilizado o método estruturalista para o desenvolvimento da gramática, porque ele propõe automatizar o uso de diferentes recursos da língua. Para concretizar esse objetivo, o trabalho baseia-se em exercícios especiais, denominados de

atividades estruturais, que procuram apresentar e fixar diversos aspectos da língua, podendo ser úteis para a verificação da aprendizagem e do reemprego de elementos gramaticais na produção de determinado gênero textual.

Além disso, expôs-se a metodologia apresentada pelos estudiosos de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que propõem que o ensino seja baseado em um determinado gênero textual, seguindo uma estrutura pronta, que conta com uma apresentação inicial, que é a contextualização de toda a proposta pelo professor; de uma produção inicial, que é a produção espontânea do aluno do gênero definido pelo professor; pelos módulos, que são os conteúdos necessários para o aprimoramento da competência linguística do aluno naquele gênero, selecionados pelo professor a partir da análise da primeira produção; e a produção final, que é a concretização do projeto com um texto do mesmo gênero após a explicação de todos os módulos.

Após a análise de todos os textos iniciais e finais, pôde-se responder a questão de pesquisa “como ensinar gramática de forma que o conhecimento gramatical adquirido contribua para qualificar a produção escrita?”. A resposta parece estar no ensino da gramática a partir do estudo de gêneros textuais. Uma boa alternativa para tanto parece ser o uso de SDs. Quanto ao objetivo geral, investigar de que forma é possível ensinar gramática de modo que os conhecimentos gramaticais adquiridos contribuam para melhorar a qualidade da produção escrita, pode-se dizer que ele também foi atingido, porque, ao longo do módulos, percebeu-se que houve um crescimento constante dos discentes, pois, a cada encontro, ocorria uma nova descoberta, um novo debate, um novo saber aparecia nos diálogos, ou seja, a disposição dos módulos facilitou para que os alunos percebessem que as regras gramaticais trabalhadas eram necessárias para aprimorar seus textos e não apenas uma lista de normas que eles deveriam decorar sem conseguir aplicá-las em um texto, pois, normalmente, aprendiam em frases soltas. Ao retomar os objetivos específicos do trabalho, (I) investigar qual deve ser a postura de um professor que deseja ensinar gramática de forma que ela contribua para que o aluno melhore sua produção escrita; (II) e investigar como deve ser ensinada a gramática de forma que ela possa colaborar para melhorar a produção escrita; percebeu-se que eles foram, também, contemplados, pois a SD mostrou que é possível ensinar gramática nas aulas de LP, desde que ela seja contextualizada e focada em um determinado gênero textual, isto é, quando a gramática entra como suporte para o ensino, para a produção e para a leitura de um determinado texto. A gramática deve ser ensinada de forma concreta, objetiva e com foco, mostrando ao aluno que seu ensino é coerente e necessário para o aprimoramento linguístico em um gênero textual trabalhado ou em qualquer outro que venha a ser necessário produzir. Na construção da SD, procurou-se, para

concretizar os objetivos, tanto o geral como os específicos, abordar diferentes gêneros textuais, mas focando todos os aspectos no gênero explicativo, que era o foco da pesquisa. No entanto, para a construção, padronização e concretização das regras em textos, todas as atividades objetivaram sempre questões de leitura e de produção de gêneros diferentes.

Assim, para finalizar, afirma-se que a gramática não deve ser abandonada nas escolas, mas seu ensino deve ser modificado, modernizado e concretizado, ou seja, o aluno deve saber quando, por que e em que contexto aplicar a regra apreendida. Desse modo, o desafio do professor do século XXI é levar o discente a perceber o fato gramatical e seu uso em um determinado gênero textual em diferentes situações de comunicação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

_____, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Rosália Lima de. VIEIRA, Adriana da Silva. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. *CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN NA LINGUAGEM: sentidos e significados*. Debates em Educação. Maceió, Vol. 1, Nº 2, Jul./Dez. 2009 – ISSN 2175-6600. Disponível em: <www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/44/51>?. Acesso em 17/7/2017.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem e linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo educacional*. Disponível em: <<http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43038530>>. Acesso em 15/01/2018.

BRASIL NO PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / CDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em 07/08/2017.

CÂMARA JR, J, Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Adriana; SILVA, A. (2003). *Problemas na produção e compreensão do texto explicativo*. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.), *Criatividade, Afectividade, Modernidade – Construindo hoje a escola do futuro* (pp. 211-229). Lisboa: CIED/ESELx.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. COBUCCI, Paula. *Concordância de número no português brasileiro*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Por que a escola não ensina gramática assim?*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

CURADO, Odilon Helou Fleury. *Linguagem e dialogismo*. In: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). Caderno de Formação - formação de professores - didática dos conteúdos. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 26-33. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40353/4/01d17t02.pdf>>. Acesso em 1/7/2017.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESPÍNDOLA, Lucienne. *Sequências Didáticas no Ensino Fundamental: da teoria para a prática*. V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. UCS. Caxias do Sul. Agosto de 2009. ISSN 1808.7655. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_auto_r/arquivos/sequencias_didaticas_no_ensino_fundamental_da_teorica_para_a_pratica.pdf>. Acesso em 08/08/2017.

FARACO, Carlos Alberto. *História da língua portuguesa em resumo: do período românico ao século XVI*. In Parábola Editorial. Disponível em: <<https://parabolaeditorial.com.br/blog.html>>. Acesso em 02/07/2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa. *O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREITAS, Horácio França Rolim de. *Aspectos linguísticos na gramática de Fernão d'Oliveira*. Texto disponível em: < [http://filologia.org.br/revista/artigo/10\(30\)04.htm](http://filologia.org.br/revista/artigo/10(30)04.htm)>. Acesso em 03/07/2016.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. *Introdução à linguagem*. Coimbra: Almedina, 1993.

FUZA, Ângela Francine. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36/22. Acesso em 1/7/2017.

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGAT, Clarice; BAUER, Darci. *Conhecimentos de Língua Portuguesa*. Porto Alegre, 1985.

MONTEIRO, José Lemos. *As idéias gramaticais de João de Barros*. Texto disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(14\)37-48.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(14)37-48.html)>. Acesso em 03/07/2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 4. Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em 7/8/2017.

REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA HÉLIO FRAGA. Documento interno da escola. Disponível na secretaria da escola.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luís Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. *Texto e contexto*. IN.: VIEIRA, Sílvia Rodrigues. BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

PINILLA, Maria da Aparecida de. *Classes de Palavras*. In.: VIEIRA, Sílvia Rodrigues. BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA SANTA RITA. *Dados históricos*. Disponível em: <http://novasantarita.rs.gov.br>. Acesso em 15/01/2018.

RANAURO, Hilma. *O legado de Jerônimo Soares Soares Barbosa*. Texto disponível em: <<http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/olegadodejeronimo.html>>. Acesso em 06/07/2016.

WERNECK, HAMILTON. *Se você finge que ensina eu finjo que aprendo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

ZERO-HORA. Dados disponíveis em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/09/avaliacao-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-ensino-medio-ficam-abaixo-da-meta-do-mec-7405916.html>>. Acesso em 13/9/2016.

Apêndice A – Sequência didática de um gênero explicativo

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
TEXTO EXPLICATIVO
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Apresentação da situação inicial

Objetivos da situação inicial

- Diagnosticar se os alunos são capazes de compreender o significado de um texto explicativo e os elementos básicos que o compõe.

Atividades a serem desenvolvidas na situação inicial

- O professor deve introduzir o assunto com base em uma situação hipotética, por exemplo, comentar que, na noite anterior, observou algo estranho no céu. Com base nessa afirmação, elaborar questionamentos como: “Já viram coisas estranhas no céu?”, “O que poderia ter sido?”, “Será que poderiam ter sido alienígenas?”, “Já viram ou ouviram falar sobre alienígenas?”, “Quem acredita em extraterrestres?”, “Quem não acredita?”, “Por que acredita ou não acredita?”, “Como eles poderiam ser?”, “O que poderiam querer na Terra?”.

- Promover o debate sobre o assunto entre os alunos, pois haverá, possivelmente, diferentes opiniões sobre o tema, assim, intermediar o diálogo e promover a comunicação geral de forma oral.

Produção inicial

Objetivos da produção inicial

- Diagnosticar se os alunos são capazes de ler, compreender e produzir um texto explicativo coeso e coerente, contemplando os aspectos de estruturação desse gênero textual.

Atividades a serem desenvolvidas na produção inicial

- Propor aos alunos uma produção textual espontânea, explicando: “O que são alienígenas?”, “Acreditam em alienígenas?”, “Como são os alienígenas?”.

Módulo 1 – Conhecendo o gênero e contato com textos

Objetivos

- Ler e compreender diferentes modelos de textos explicativos, praticando a leitura oral, o debate e a expressão corporal.

Atividades a serem desenvolvidas

- Solicitar aos alunos que leiam diferentes textos explicativos, explicando-os aos colegas de forma oral.

Observação: Essa atividade tem, também, o objetivo de, além de possibilitar o contato do discente com o gênero, praticar a leitura e a expressão oral, permitindo, assim, que os alunos percam a inibição, pratiquem a oralidade e tenham a chance de promover um debate

Material utilizado

- Os textos utilizados nesta etapa são textos explicativos sobre objetos, coisas ou pessoas diferentes, pois procurou-se algo diferente, que chamasse a atenção dos discentes, por isso utilizaram-se textos da Revista Mundo Estranho e da Revista Superinteressante.

Texto 1

Homem coloca rancho a venda por constantes “ataques alienígenas”¹²

Após ter aparecido em diversos programas de televisão, o americano John Edmonds está colocando o rancho Stardust, no Arizona, à venda por não conseguir mais lidar com a atividade paranormal que ele afirma enfrentar constantemente.

Edmonds disse já ter enfrentado 19 aliens com espadas de samurai e que ele e a esposa, Joyce, tiveram que resistir às tentativas de abdução. “Eles levantaram ela da cama, levaram ela até o estacionamento e tentaram levitá-la para a nave”, diz.

O casal é dono do rancho desde 1995. Ele foi comprado para que pudesse servir de espaço para uma organização de reabilitação de cavalos e um local tranquilo para se morar. “Quase imediatamente após o dia em que nós nos mudamos, as experiências começaram”, reclama o rancheiro.

Em sua página no Facebook, o americano posta fotos sobre as experiências e aventuras do lugar. Numa imagem específica, ele descreve o método usado para matar os “cinzentos”. “A não ser que você corte a cabeça e as antenas, eles instantaneamente ‘ligam para casa’. Até mesmo com uma espada afiadíssima, é quase impossível decapitá-los com um único golpe.”

A agente imobiliária Kimberly Gero, responsável pela negociação do rancho Stardust, diz ter visto reações diferentes de possíveis interessados: “Alguns ficam muito intrigados e não têm problemas com o histórico da propriedade, outros se assustam pensando no que pode ou não acontecer com eles”.

¹² Disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/blog/contando-ninguem-acredita/homem-coloca-rancho-a-venda-por-constantemente-ataques-alienigenas/>. Acessado em 1/11/2017.

Além da presença alienígena, o rancho possui uma casa com cinco quartos, quatro banheiros e uma grande piscina, mas Edmonds alerta os futuros donos: “Não é algo para uma família tradicional, tem vários segredos e oportunidades para entender as forças que existem no universo”.

Texto 2

Qual a diferença entre um ateu e um agnóstico?¹³

Ateus não acreditam em um deus e negam sua existência, enquanto agnósticos afirmam que ele (ou eles) pode ou não existir, mas nós não somos capazes de saber

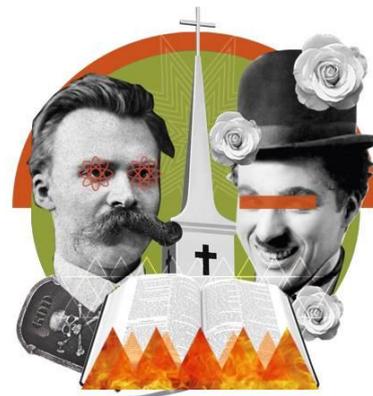
Ateus não acreditam em um deus e negam sua existência, enquanto agnósticos afirmam que ele (ou eles) pode ou não existir, mas nós não somos capazes de saber com certeza.

As duas palavras têm origens interessantes: “Em ‘ateu’, ‘A’ é um preposto em grego que significa ‘não’. E ‘Teus’ significa ‘Deus’. Ou seja, ‘nega a Deus’”, explica o teólogo e professor de ciências da religião da PUC-SP Fernando Altemeyer.

Já a palavra “agnóstico”, em grego, significa “desconhecido”. “Agnóstico é todo aquele que não conheceu Deus. A pessoa não nega nem afirma a Sua existência”, afirma o teólogo.

Um agnóstico pode ser ateuista (não consegue provar a existência do deus nem acredita nele) ou teísta (não consegue provar a existência do seu deus, mas admite a possibilidade de ele existir).

Entre os ateus famosos estão o filósofo Friedrich Nietzsche e, entre os agnósticos, o ator Charlie Chaplin.



Texto 3

Computador ‘lê’ atividade cerebral e identifica suicidas com 91% de precisão¹⁴

A tecnologia ainda está dando os primeiros passos, mas poderá revolucionar uma área em que a prevenção ainda é difícil – a OMS calcula que 90% dos casos de suicídio poderiam ser evitados

O suicídio é a segunda causa de morte mais frequente entre jovens de 16 a 29 anos – só fica atrás de acidentes de trânsito. Parte desse número assustador se deve à relutância coletiva em falar do assunto, que dificulta a conscientização da população e a identificação de possíveis vítimas. Outra parte, porém, pode ser atribuída à própria discrição dos suicidas. Com frequência eles são pessoas aparentemente satisfeitas com a própria vida, e não apresentam sintomas claros de depressão ou ansiedade. Segundo a OMS, 90% das mortes autoinfligidas poderiam ser evitadas se nós tratássemos doenças mentais com o mesmo cuidado que tratamos Aids ou câncer de mama.

Para driblar essa barreira, psicólogos da Universidade Carnegie Mellon, nos EUA, criaram um sistema de diagnóstico que vai além das aparências. Eles ensinaram um algoritmo de computador a diferenciar, por meio de padrões de atividade cerebral, como pessoas saudáveis e com problemas psicológicos reagem ao ler palavras consideradas positivas ou negativas. Com esses dados em seus circuitos, o programa apontou potenciais suicidas com 91% de precisão – e também conseguiu diferenciar os voluntários que só haviam considerado a ideia dos que já haviam tentado se matar na prática.



¹³ Texto disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/religiao/qual-a-diferenca-entre-um-ateu-e-um-agnostico/>. Acessado em 03/11/2017

¹⁴ Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/computador-le-atividade-cerebral-e-identifica-suicidas-com-91-de-precisao/>. Acessado em 1/11/2017.

Texto 4

Por que os fotógrafos de praça antigos eram chamados lambe-lambe?¹⁵

Eles lambiam as chapas de vidro que capturavam a imagem – depois ela era transferida para um papel. Apenas um lado da lâmina era revestido pela emulsão sensível à luz, e essa camada era invisível. Lambendo, o fotógrafo sentia o lado mais áspero, em que a língua colava, e isso guiava o posicionamento do vidro na câmera – cada clique consumia uma nova chapa.



Texto 5

Carrapato transmite uma nova doença: alergia a carne¹⁶

O carrapato-estrela solitária (*Amblyomma americanum*) é nativo do Texas, no sul dos EUA, e pica animais e pessoas sem causar dor – tanto que pode ficar até uma semana grudado à vítima, sugando seu sangue. Mas também provoca uma doença bizarra: alergia a carne.

Por motivos desconhecidos, a picada desse carrapato reprograma o sistema imunológico humano, que passa a atacar o carboidrato galactose-alpha-1,3-galactose, presente na carne de boi e de porco.

Isso significa que, se a pessoa comer esses tipos de carne, terá uma reação alérgica violenta, que pode levar à morte.

Os casos sempre foram raros e restritos ao Texas, mas agora o carrapato está se espalhando pelos EUA: este ano, já foram registrados casos nos Estados de Minnesota e New Hampshire, no norte do país, e até em Long Island, ao lado de Nova York.

A alergia a carne não tem cura.



Texto 6

Como funcionam as roupas dos astronautas?¹⁷

Traje evita que o corpo do astronauta seja atraído pelo vácuo quase absoluto do espaço

Sem esses trajes avançados, um ser humano duraria poucos segundos do lado de fora de uma espaçonave. Para se ter uma ideia da tecnologia presente numa roupa dessas, basta dizer que ela é capaz de criar uma pressão interna artificial, evitando que o corpo do astronauta se despedace atraído pelo vácuo quase absoluto do espaço. A roupa também protege contra as variações de temperatura, a radiação solar e o impacto de micrometeoritos, que podem se chocar contra o traje como um tiro. “Vejo a roupa como se fosse um tipo de nave espacial”, diz o astronauta brasileiro Marcoar Pontes, que trabalha na Nasa, a agência espacial americana.



¹⁵ Disponível: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/por-que-os-fotografos-de-praca-antigos-eram-chamados-lambe-lambe/>. Acessado em 1/11/2017.

¹⁶ Texto disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/carrapato-transmite-uma-nova-doenca-alergia-a-carne/>. Acessado em 01/11/2017.

¹⁷ Disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/tecnologia/como-funcionam-as-roupas-dos-astronautas/>. Acessado em 1/11/2017.

Texto 7

Por que raios temos aquelas manchas brancas na base das unhas?¹⁸

Vá em paz que a lúnula te libertou.

Esse é o nome da região esbranquiçada da unha encravada em sua mente infantil. Ela representa a parte visível da matriz, parte em que ocorre a produção da queratina que forma as unhas.

A matriz é uma camada grossa e pouco vascularizada. É por isso que ela fica mais branca que o restante do tecido. A lúnula é mais visível nos dedos maiores e indica o formato que a unha vai assumir, mais quadrada ou arredondada.



Texto 8

Cientistas chineses criam tinta invisível secreta¹⁹

Antes de colocar a mensagem na luz negra, é preciso borrifá-la com um sal – que torna as moléculas fluorescentes e revela o conteúdo temporariamente

Esqueça os velhos truques com limão: tintas invisíveis caseiras não são páreo para a invenção mais recente de Congyang Zhang, da Universidade de Jiao Tong, na China.

O pesquisador e sua equipe criaram uma tinta à base de chumbo que só é ativada com a adição de um sal específico – por meio de uma reação química que torna as moléculas na superfície do papel fluorescentes quando expostas à luz negra. Ou seja: a mensagem secreta fica oculta sob duas camadas de proteção. Além de ter acesso a uma fonte de radiação ultravioleta, um possível enxerido precisaria saber exatamente qual composto faz o pigmento brilhar. Não é infalível, mas não dá para negar que ajuda.

Também é possível usar outro sal para promover a reação oposta – e ocultar a mensagem após a leitura. Esse processo pode ser repetido diversas vezes, o que permitia, em uma situação real, a consulta de um documento confidencial sempre que necessário, sem interferir na sua segurança. Os sais são diluídos em um solvente e aplicados usando um spray.

A descoberta saiu na Nature, em que leitores versados em química podem entender o truque com todos os reiquintes de crueldade da tabela periódica. Os testes foram feitos com uma impressora doméstica modificada e papel tradicional. O maior problema, agora, é encontrar um substituto inócua para o chumbo – o componente é tóxico e causa problemas de saúde graves. Os pesquisadores afirmaram que a tinta foi descoberta por acidente quando eles pesquisavam nanomateriais brilhantes mais eficientes para a fabricação de telas de aparelhos eletrônicos.

Texto 9

O planeta Nibiru existe mesmo?²⁰

Lenda surgiu a partir de escritos babilônicos com mais de 3 mil anos

Não, não existe. A lenda surgiu com o escritor azerbaijano Zecharia Sitchin (1920-2010), que estudou escritos babilônicos com mais de 3 mil anos. Neles, aparecia a palavra “nibiru”, descrita como uma posição no céu, associada ao início do verão. Sitchin, no entanto, entendeu que se tratava de um planeta. Em seus livros, ele dizia que Nibiru tinha uma órbita muito alongada e que, a cada 3,6 mil anos, o astro se aproximaria da Terra. As ideias de Sitchin foram requentadas por Nancy Lieder, uma norte-americana que dizia receber mensagens de ETs e previa a chegada do astro em 2003. Outros crentes também associaram Nibiru ao final do calendário maia, em dezembro de 2012. Mas, por enquanto, nem sinal do corpo celeste...



¹⁸ Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/por-que-raios-temos-aquelas-manchas-brancas-na-base-das-unhas/>

¹⁹ Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/cientistas-chineses-criam-tinta-invisivel-secreta/>. Acessado em 1/11/2017.

²⁰ Disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/ciencia/o-planeta-nibiru-existe-mesmo/>

O que são esses tais de flocos de ouro comestível?²¹

Pode comer sem dó, Sebastião.

Os flocos dourados são minúsculos pedaços de ouro 23 ou 24 quilates (puro) usados na decoração de doces. Só não vá esbanjar. A ingestão diária recomendável é de, no máximo, 1,32 micrograma de ouro para cada 1 kg corporal.

Ou seja, para um adulto de 75 kg, o limite fica em torno de 0,1 miligrama diário, cotado a pouco mais de um centavo.



Módulo 2 – Interação entre os textos

Objetivos

- Promover o contato com textos explicativos, cotejando-os com as produções dos alunos.
- Capacitar os alunos para distinguirem elementos coesivos no texto escrito, por meio da leitura e análise de textos.
- Aprimorar o conhecimento sobre o gênero explicativo.

Atividades a serem desenvolvidas

- O professor começa a aula entregando para cada aluno um dos textos explicativos abordados na aula anterior, no entanto, agora, a atividade será individual, pois solicitar-se-á ao discente que releia o texto lido, apresentado e debatido nas aulas anteriores, comparando-o com sua produção, anotando os equívocos cometidos nesta primeira produção textual.
- Após a leitura dos dois textos a sua produção e o disponibilizado pelo professor), solicitar-se-á ao aluno que faça anotações de quais as diferenças encontradas entre os textos, cabe lembrar que os dois textos deveriam ser do mesmo gênero.
- No final da atividade, o docente mediará um debate sobre as primeiras impressões dos alunos em relação à sua produção e ao texto relido, retomando as questões relativas ao gênero explicativo.

²¹ Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/o-que-sao-esses-tais-de-flocos-de-ouro-comestivel/>. Acessado em 1/11/2017.

Módulo 3 – Trabalho com léxico e enriquecimento vocabular

Objetivos

- Analisar os textos e enriquecer o léxico e o vocabulário dos discentes.
- Trabalhar com dicionário físico e o dicionário de sinônimo de forma online.
- Reanálise de textos explicativos da própria turma.

Atividades a serem desenvolvidas

- O professor iniciará a aula disponibilizando os alunos em duplas e explicará que a atividade será de leitura e compreensão dos textos dos colegas com o objetivo de melhorar o texto e ampliar seu próprio repertório vocabular. Após isso, entregar-se-ão aos estudantes os textos e solicitar-se-á que os discentes leiam e circulem as palavras/expressões repetidas bem como itens que não estão com nexos ou palavras/expressões soltas na produção textual.

- Após a tarefa de leitura, pedir-se-á que os alunos conversem (em duplas) sobre os itens encontrados nos textos, elaborando, assim, uma lista dos itens encontrados no texto.

- Quando a lista estiver pronta, solicitar-se-á que os alunos busquem (em duplas) um dicionário na biblioteca da escola e procurem sinônimos para as palavras repetidas encontradas nos textos.

- Como se sabe que, possivelmente, os discentes não encontrarão sinônimos para todas as possíveis repetições que descobrirão, desse modo, solicitar-se-á que utilizem seus celulares para pesquisar sinônimos em um dicionário de sinônimos online. Para essa atividade, o professor indicará como referência o sítio eletrônico: <https://www.sinonimos.com.br>, mas cada aluno terá liberdade de pesquisa no *web site* preferido.

- Após a pesquisa em dicionários e web sites, existe uma possibilidade muito grande de os alunos encontrarem palavras ou expressões que não sejam de seu conhecimento, desse modo, o professor deve orientá-los para pesquisarem o significado nos dicionários que já estarão na sala de aula.

- Para finalizar a atividade, solicitar-se-á que os alunos reescrevam os textos dos colegas, efetuando as alterações semânticas encontradas, relendo, no final, o texto.

Professor, se os alunos não possuírem celulares com acesso à internet, pode-se usar laboratório de informática da escola. Na aplicação desta SD, utilize-se os dois recursos, pois a escola tinha poucos computadores e nem todos os alunos tinham celular com internet.

Professor, para um resultado mais concreto e positivo, ressaltar com os discentes a importância do trabalho e a responsabilidade de usar o celular com objetivo e foco na proposta.

- O professor, no final da aula, deve promover, novamente, um diálogo com os alunos questionando-os sobre o resultado das substituições. Houve melhoras no texto?; Qual versão ficou mais fácil de ler e compreender?; Foram encontradas palavras ou expressões que não conheciam?; Foi fácil a pesquisa nos dicionários tanto físico como virtual?.

Módulo 4 – Diferença entre tema, assunto e título

Objetivos

- Diagnosticar que todo texto deve ter um título.
- Mostrar a importância do título para um texto, especificando a diferença entre trabalhar tema e título em um texto.
- Levar o discente a perceber que o título é importante para a construção e a compreensão do texto de modo geral.

Atividades a serem desenvolvidas

- O professor iniciará questionando os alunos sobre o que eles sabem sobre: tema, assunto e título em referência a um determinado texto.
- O docente entregará o texto “Pangolim: uma fofura em grave perigo de extinção²²” e solicitará a leitura individual e, depois, fará uma leitura coletiva com a turma.

Pangolim: uma fofura em grave perigo de extinção

Pangolim (Manis spp.), um mamífero pertencente a uma ordem muito antiga, a Pholidota, que vive em zonas tropicais da Ásia e da África, tem um pequeno corpo escamoso, aparentemente duro e forte, mas que se enrola indefeso quando ameaçado. Essa fofura está seriamente em risco de extinção.

[...] Talvez esses animais sejam pouco conhecidos, mas eles são os mamíferos mais traficados no mundo.

Apesar de parecerem invencíveis com suas armaduras - têm o corpo coberto de escamas compostas de queratina, sobrepostas umas às outras formando uma espécie de escudo protetor - essa sua característica física não é suficiente para afastá-los da crueldade dos caçadores.

Há sete espécies diferentes representantes da família Manidae e todas elas sofrem várias ameaças especialmente de caçadores e contrabandistas. Os pangolins vivem em zonas tropicais da Ásia e da África subsaariana

²² Texto e atividades de leitura, compreensão e interpretação textual disponíveis em: <https://www.acessaber.com.br/atividades/atividade-de-interpretacao-de-texto-pangolim-uma-fofura-em-grave-perigo-de-extincao-7o-ano/>. Acesso em 10/11/2017. No entanto, as atividades foram adaptadas e ampliadas.

(China, Taiwan, norte da Índia, Nepal, Butão, Bangladesh, Myanmar). Todas as espécies são classificadas entre altamente vulneráveis e em risco de extinção.

Os pangolins são muito cobiçados porque são considerados uma iguaria da culinária asiática. Mas não só por isso. Eles também são explorados pela medicina tradicional asiática, porque acredita-se que sua pele escamosa pode melhorar a função renal, o tratamento da asma e melhorar os sintomas da psoríase.

Disponível em: < <https://www.greenme.com.br>>. (Fragmento).

- Após a leitura do texto, o regente da classe entregará uma folha com questionamentos para trabalhar questões de compreensão, leitura e interpretação textual.

1) O texto lido trata:

- a) da caça e do contrabando de diferentes espécies da família Manidae.
- b) das características do pangolim e do sério risco de sua extinção.
- c) dos mamíferos mais traficados no mundo.
- d) da presença dos pangolins na culinária e na medicina tradicional asiática.

2) Identifique os locais onde se registra a presença dos pangolins:

3) Assinale a passagem que não contém uma característica física dos pangolins:

- a) “[...] têm um pequeno corpo escamoso, aparentemente duro e forte [...]”
- b) “[...] têm o corpo coberto de escamas compostas de queratina [...]”
- c) “[...] têm escamas... sobrepostas umas às outras formando uma espécie de escudo [...]”
- d) “[...] vivem em zonas tropicais da Ásia e da África subsaariana [...]”

4) Segundo o texto, por que os pangolins são tão cobiçados? _____

5) Há uma opinião de quem escreveu o texto em:

- a) “Pangolim (Manis spp.), um mamífero pertencente a uma ordem muito antiga [...]”
- b) “Essa fofura está seriamente em risco de extinção.”
- c) “[...] mas eles são os mamíferos mais traficados no mundo.”
- d) “[...] todas elas sofrem várias ameaças especialmente de caçadores e contrabandistas.”

6) Foram empregados diferentes termos que retomam o referente “pangolins”. Sublinhe-os nas frases a seguir:

- a) “Talvez esses animais sejam pouco conhecidos [...]”
- b) “[...] não é suficiente para afastá-los da crueldade dos caçadores.”
- c) “Eles também são explorados pela medicina tradicional asiática [...]”
- d) “[...] que sua pele escamosa pode melhorar a função renal [...]”

7) Na parte “Talvez esses animais sejam pouco conhecidos, mas eles são os mamíferos mais traficados no mundo.”, a conjunção “mas” estabelece uma relação de:

- a) oposição de ideias.
- b) comparação entre dois fatos.
- c) conclusão de um pensamento.
- d) adição de ideias.

8) No segmento “Os pangolins são muito cobiçados [...]”, o advérbio em destaque exprime a ideia de:

- a) tempo
- b) lugar
- c) intensidade
- d) afirmação

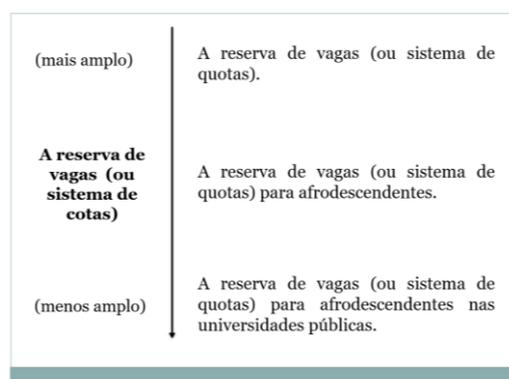
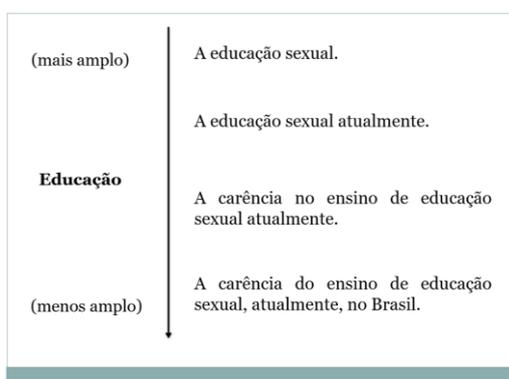
- Após as atividades anteriores, o professor pedirá aos alunos que respondam em seus cadernos qual é o tema, o assunto e o título do texto disponibilizado. Realizada essa etapa, promover o diálogo com os alunos sobre as respostas encontradas por eles.
- Para finalizar, o professor poderá apresentar os conceitos teóricos sobre os itens abordados neste módulo: tema, assunto e título.

Assunto é a massa de conhecimento (termo genérico, mais amplo), na qual se insere o **tema** (termo específico, mais restrito). No entanto em termos mais específicos, tema é algo mais abrangente e consiste no assunto que deve ser explorado ao longo do texto.

Para a realização de um texto coerente, coeso e claro, deve-se pensar em uma delimitação do tema que será desenvolvido. Mas para que delimitar o tema? A delimitação do tema auxilia na indicação da finalidade, do objetivo para o qual escreveremos o texto. Em outras palavras, delimitar é expor o tema sob o viés de alguma particularidade. Com isso, o corpus textual tornar-se-á mais claro e objetivo.

Deste modo, se o tema for “A EDUCAÇÃO”, vocês, provavelmente, ficarão sem saber como começar a dissertação, visto que se trata de algo tão amplo que é difícil iniciar qualquer análise sobre ele. É necessário, então, delimitar o tema a aspecto(s) ligado(s) a esse tema geral (assunto) sobre o que vocês irão escrever.

Observem que, sobre o tema “A EDUCAÇÃO”, é possível fazer algumas delimitações, tais como:



Muitas pessoas ainda acreditam que **título** e **tema** são palavras sinônimas, o que é um engano. Por assim pensarem, acabam cometendo equívocos no momento da escrita e, certamente, ao confundirem esses dois conceitos, serão prejudicadas, principalmente quando avaliadas em concursos e vestibulares. **Título e tema são conceitos similares, mas não iguais.** Por serem parecidos, comumente geram dúvidas, dúvidas essas que serão esclarecidas em nossos artigos.

Basicamente, chamamos de **título** a expressão inicial que introduz a redação, mostrando o assunto e o posicionamento do texto. Chamamos de **tema** o assunto a ser abordado: ele dará as diretrizes do texto ao expor a ideia que deverá ser defendida ao longo de uma dissertação. Deste modo, o **título** é algo mais sintético, é como se fosse afinilando o assunto que será posteriormente discutido.

- Após as explicações teóricas, questionar sobre a importância de colocar em qualquer texto todos os elementos básicos do texto, incluindo-se, assim, o título.

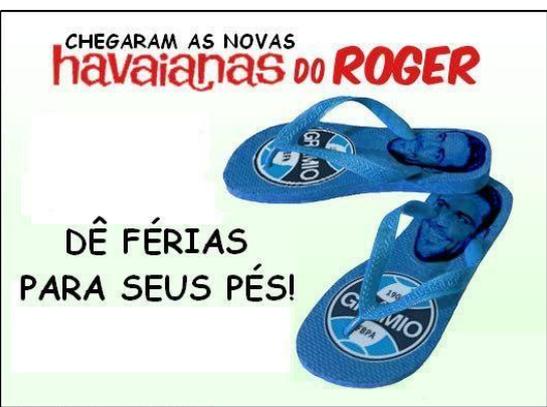
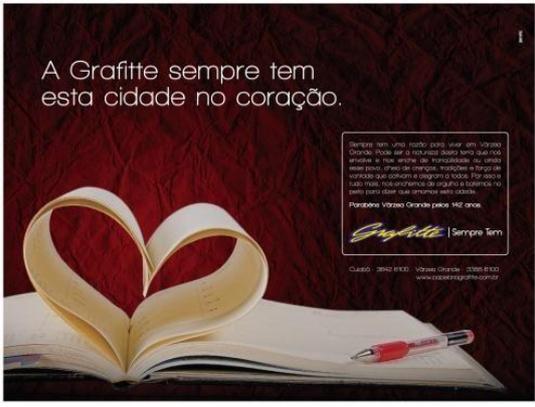
Módulo 5 – Estudando a concordância²³

Objetivos

- Compreender que a concordância verbal é um dos elementos padrões da escrita.
- Refletir sobre os usos da concordância verbal na produção de textos, revendo os conceitos básicos.

Atividades a serem desenvolvidas

- O professor deve conversar com os alunos sobre a concordância:
- A aula deverá contribuir para que o aluno reconheça a importância da Concordância Verbal na produção oral e escrita. Contribuirá, também, para que os alunos conheçam e compreendam as possibilidades de uso da Concordância Verbal, conforme a situação de comunicação em que estejam envolvidos, seja na fala ou na escrita.
- O professor iniciará a aula apresentando textos de diferentes gêneros e deixará que os alunos observem o material. Para finalizar a atividade, o professor utilizará imagens (data show).

	
<p>Fonte: http://img150.imageshack.us/i/havaianasrogerbr6.jpg/#q=an%C3%A0ncio%20publicit%C3%A1rio Acesso: 04 de outubro de 2009.</p>	<p>Fonte: www.propagandamt.com.br Acesso: 04 de outubro de 2009.</p>

²³ Módulo elaborado com base em planos de aula disponibilizados em: <https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/portugues-concordancia-verbal.htm> e <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10394>. Acessado em 10/11/2017. Os textos originais foram adaptados.

O LIXO É SEU

**FAÇA COLETA SELETIVA:
CONDIÇÃO PARA UM MUNDO MELHOR.**

SÃO PAULO **Loga**

Fonte:
<http://quintoanodatarde.blogspot.com/feeds/posts/default> Acesso: 04 de outubro de

Conquistamos um lugar mais do que especial: a cabeça de todos os ouvintes.

FIM 93. Primeiro lugar na preferência quando o assunto é a sua diversão.

Tudo o que você quer ouvir.

Fonte: <http://diegomourao.wordpress.com/> Acesso: 04 de outubro de 2009.

Após a análise das imagens publicitárias, o professor deve estimular a turma com perguntas como:

- No anúncio 1, o verbo “tem” se refere a qual sujeito?
- No anúncio 2, o verbo “Chegaram” e “dê” se referem a quais sujeitos?
- No anúncio 3, o verbo “é” se refere a qual sujeito?
- No anúncio 4, o verbo “Conquistamos” se refere a qual sujeito?

As respostas a essas questões serão discutidas em sala de aula e, após a discussão, o professor deverá dizer que em uma frase o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito a que se refere.

- No final da do diálogo com os alunos sobre a concordância verbal, para exemplificar a fala, o professor apresenta alguns trechos de músicas para os alunos, tais como:

Hoje você é quem manda
 Falou, tá falado
 Não tem discussão, não.
 A minha gente hoje anda
 Falando de lado
 E olhando pro chão, viu
 Você que inventou esse estado
 E inventou de inventar
 Toda a escuridão
 Você que inventou o pecado
 Esqueceu-se de inventar
 O perdão
 (Apesar de você)

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/chico-buarque/apesar-de-voce.html> Acesso: 04 de outubro de 2009. CD: Chico Buarque, Chico Buarque, 1978.

Que os braços sentem
 E os olhos veem
 Que os lábios sejam
 Dois rios inteiros
 Sem direção

(Dois Rios)

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/skank/dois-rios.html> Acesso: 04 de outubro de 2009. CD: Skank - Cosmotron, Samuel Rosa; Lô Borges e Nando Reis, 2003.

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão
Só que nessas férias não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo
Tá de recuperação
(Eduardo e Mônica)

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/legiao-urbana/eduardo-e-monica.html> Acesso: 04 de outubro de 2009. CD: Legião Urbana - Álbum Dois, Renato Russo, 1986.

É importante o professor mostrar o verbo na frase e perguntar aos alunos a qual sujeito se refere e se concorda ou não com o sujeito.

- Como lição de casa, o professor solicita que cada aluno cole em seu caderno frases de revistas, jornais, tirinhas ou letras de músicas que apresentam a concordância verbal, ou seja, o verbo concordando em número e pessoa com o sujeito a que se refere.

- Após ouvir as apresentações dos alunos, o professor diz que, em alguns gêneros textuais, como histórias em quadrinhos e música popular, observa-se o uso intencional das relações de concordância para definir uma variedade linguística específica. Em seguida, apresenta aos alunos, no retroprojetor, algumas letras de músicas que contêm esses casos. Caso seja possível, levar o CD ou acessar a canção na Internet para que os alunos tenham a oportunidade de ouvi-la.

a) Música - Samba do Arnesto
O Arnesto nos convidou
Prum samba ele mora no brás
Nóis fumos e num econtremos ninguém
Nóis vortemos cum uma baita de uma reiva
Da outra veiz, nóis num vai mais
Nóis não semos tatu!
O Arnesto nos convidou
Prum samba ele mora no brás
Nóis fumos e num econtremos ninguém
Nóis vortemos cum uma baita de uma reiva
Da outra veiz, nóis num vai mais
Noutro dia encontremo com o Arnesto
Que pediu disculpas mais nóis não aceitemos
Isso não si faiz Arnesto, nóis não si importa
Mas você devia ter pnhado um recado na porta
O Arnesto nos convidou
Prum samba ele mora no brás
Nóis fumos e num econtremos ninguém
Nóis vortemos cum uma baita duma reiva
Da outra veiz, nóis num vai mais
Noutro dia encontrem o com o Arnesto
Que pediu disculpa mais nóis não aceitemos
Isso não si faiz Arnesto, nóis não si importa

Mas você devia ter pnhado um recado na porta
Um recado Anssim ói: "Ói, turma, num deu prá esperá
A duvido que isso num faz mar, num tem importância,
Assinado em cruz porque não sei escrever: Arnesto"

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto.html> Acesso: 05 de outubro de 2009. CD: Raízes do Samba: Adoniran Barbosa, Adoniram Barbosa e Alocin, 1999.

b) Música Inútil – Ultraje a Rigor

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nós é indigente
(Refrão)

Inútil

A gente somos inútil

A gente faz carro e não sabe guiar

A gente faz trilho e não tem trem prá botar

A gente faz filho e não consegue criar

A gente pede grana e não consegue pagar

(Refrão)

A gente faz música e não consegue gravar

A gente escreve livro e não consegue publicar

A gente escreve peça e não consegue encenar

A gente joga bola e não consegue ganhar.

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/ultraje-a-rigor/inutil.html> Acesso: 05 de outubro de 2009. CD: 2 é Demais, Ultraje A Rigor, 1985.

c) Música Semba – Zeca Baleiro

que mais que tu quer

que mais que tu quer

cachaça semba viola

mariola gaita fumo e mulher

que mais que tu quer

que mais que tu quer

nada te contenta

nem ouro nem prata

nada te contenta

cafuné nem tapa

nada te contenta

nada te contenta mano

mano vê se tu te toca

que mais que tu quer

se tu quer nós troca - 3X

q ue que tu quer que mais que tu quer

que que tu quer que mais que tu quer 2X

que que tu quer que mais que tu quer

que que tu quer

(tudo que tu quer tu tem

4X

que mais que tu quer neném)

Fonte: <http://vagalume.uol.com.ar/zeca-baleiro/semba.html> Acesso: 05 de outubro de 2009. CD: *Vô Imbola*, Zeca Baleiro, 1999.

d) Música Cuitelinho (de domínio popular)

Ceguei na bera do porto
onde as onda se espaia.

As garça dá meia volta,
senta na bera da praia.

E o cuitelinho não gosta
que o botão de rosa caia.

Quando eu vim de minha terra,
despedi da parentaia.

Eu entrei no Mato Grosso,
dei em terras paraguaia.

Lá tinha revolução,
enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
como o aço de navaia.

Coração fica aflito,
bate uma, a outra faia.

E os óio se enche d'água
que até a vista se atrapaia.

Letra e vídeo disponíveis respectivamente em: <http://letras.terra.com.br/renato-teixeira/298332/>. Composição: Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó.

- Após apresentar as letras das músicas de forma impressa e possibilitar sua audição, o professor deve questionar:

- Na canção A, há inadequação de concordância? Após ouvir a opinião dos discentes, deverá dizer aos alunos que a canção apresentada reproduz um modo de falar e um vocabulário muito específico do interior paulista. No entanto, deve ressaltar que algumas das formas utilizadas na letra da música são inadequadas quanto à norma culta, tanto na ortografia quanto no que diz respeito à concordância verbal, mas mesmo com as inadequações, há possibilidade de compreensão do texto, visto que ele é focado na oralidade e não na escrita formal.

- Na canção B, como o texto está construído? Há alguma ocorrência inadequada em relação ao padrão culto da língua? Há nessa música particularidades em relação à concordância do verbo? Qual a intenção do autor ao utilizar esse recurso? Essa canção se aproxima da língua falada? Como ficaria essa canção no padrão culto da língua? Com base nesses questionamentos, provocar o debate na turma e a reflexão sobre a construção textual da canção.

- Na canção C, com base na estruturação textual, o professor deve questionar os alunos com perguntas do tipo: no aspecto sintático da concordância verbal, existe regularidade?

Que expressões denotam a variedade informal da língua? Essas expressões circulam na sociedade? Dê exemplos de frases diferentes usando o tu / você / a agente. Com base nessas indagações, mostrar as variantes da língua.

- Na canção D, o professor deve problematizar com os alunos os usos da concordância na canção, esclarecendo que a variação linguística usada é peculiar de certas regiões do Brasil e de alguns setores sociais. No entanto, isso não é demonstração de "burrice" ou "ignorância", pois há toda uma lógica linguística que se traduz em uma regularidade gramatical que usa duas formas verbais apenas: uma que marca a 1ª pessoa do singular e outra que marca as demais (1ª do plural, 2ª do singular e 3ª pessoa do singular ou do plural).

- Após os debates sobre as variantes linguísticas presentes nos textos disponibilizados, discutir com os alunos que a concordância verbal normativa defende que o verbo concorda com o sujeito em pessoa e número, como, por exemplo, "O peixe **boiava** no lago poluído e **parecia** morto". "Os peixes **boiavam** no lago poluído e **pareciam** mortos".

- Para finalizar a atividade, o professor pode refletir ainda com os alunos sobre o fato de que, em alguns casos, torna-se difícil fazer a concordância verbal, de acordo com a gramática normativa. Discutir alguns casos, como os abaixo:

a) Sujeito composto anteposto ao verbo = verbo no plural.

Ex.: A moça e o rapaz chegaram tarde.

b) Sujeito composto posposto ao verbo = verbo no plural ou concorda com o núcleo mais próximo.

Ex.: Falarão o garoto e a garota. Falará o garoto e a garota.

c) Sujeito composto de diferentes pessoas = o verbo vai para o plural na pessoa gramatical de número mais baixo (1ª, 2ª, 3ª).

Ex.: Eu, tu e ele vamos sair. (1ª pessoa do plural = nós = é mais baixa que 2ª ou 3ª).

d) Sujeito coletivo - com coletivo = verbo no singular; - com coletivo anteposto ao verbo e seguido de adjunto adnominal no plural = verbo pode ir para o plural; - com coletivo, mas com verbo distante, este pode ir para o plural.

Ex.: O bando chegou com fome. A multidão de jovens avançavam. A multidão, apesar de tudo, gritavam muito.

e) Sujeito formado por nomes próprios que só tem plural - com artigo = verbo no plural; - sem artigo = verbo no singular.

Ex.: Os Estados Unidos ficaram mais poderosos. Vassouras é uma cidade bonita.

f) Verbo apassivado pelo pronome "se" concorda com o sujeito.

Ex.: Discutiu-se a estratégia. Discutiram-se as estratégias.

g) Verbo com "se" como índice de indeterminação do sujeito.

Ex.: Assistiu-se àquela demonstração de afeto, com emoção.

h) Verbos impessoais ficam sempre na 3ª pessoa do singular.

Ex.: Haverá problemas sempre na vida. (verbo haver no sentido de existir) Fez invernos intensos nos últimos anos. (verbo fazer no sentido de fenômeno da natureza).

- Para finalizar a atividade sobre uso da concordância verbal, disponibilizar a canção “Fora de si”, de Arnaldo Antunes.

FORA DE SI

eu fico louco
eu fico fora de si
eu fica assim
eu fica fora de mim

eu fico um pouco
depois eu saio daqui
eu vai embora
eu fica fora de si
eu fico oco
eu fica bem assim
eu fico sem ninguém em mim

Arnaldo Antunes. “Ninguém”, Ariola, 1995.

- Ao finalizar a leitura da música e ouvi-la, levar os alunos a perceberem que o poema gira em torno das ideias “se estar fora de si”, “louco”, “sentir-se vazio”. O professor deve pedir que observem como a presença não usual da concordância entre algumas palavras causa estranhamento. Questionar se essas transgressões são intencionais, pois têm uma finalidade de expressar a própria loucura do mundo contemporâneo, quando não se sabe o que diz, quando os pensamentos ficam embaralhados, quando não sabemos quem somos.

Módulo 6 – Estudando a acentuação gráfica²⁴

Objetivos

- Retomar os sinais de acentuação e as marcas sonoras que representam, utilizando corretamente a acentuação na escrita das palavras usuais.

²⁴ Módulo elaborado com base em planos de aula disponibilizados em: <https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/portugues-concordancia-verbal.htm> e <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10394>. Acesso em 10/11/2017. Os textos originais foram adaptados.

- Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras.
- Compreender que existem normais básicas que visam à prosódia e à correta acentuação sem decorar inúmeras regras.

Atividades a serem desenvolvidas²⁵

- O professor inicia a aula expondo que é muito comum, na atualidade, as pessoas escreverem sem utilizar sinais de acentuação e isso pode prejudicar a compreensão dos textos e até uma total má-interpretação da mensagem. Para ilustrar isso, o docente escreverá no quadro a seguinte mensagem: “Cristo pediu para que nos amássemos uns aos outros”. Questionar os alunos sobre a mensagem com perguntas como: Já tinham ouvido? O que significa a mensagem? É uma mensagem correta?
- Após as indagações, o professor retirará o acento do verbo “amássemos” e pedirá para os alunos relerem a mensagem. Feito isso, questionará, novamente, os alunos sobre o conteúdo do texto: Continua igual? Mudou o sentido? O acento gráfico faz diferença no texto? Sem acento, qual mensagem você compreendeu?
- Feita a exposição inicial, entregar-se-ão aos alunos os textos iniciais, de forma aleatória, pedindo que circulem as palavras que eles acham que deveriam ser acentuadas e as que acham que não deveriam ter acento e receberam.
- Ao final da leitura, solicitar que criem duas tabelas: uma com palavras sem acento e que deveriam ser acentuadas e outra com palavras que receberam acentos equivocadamente.
- Concluída a construção das tabelas, o professor promoverá um debate sobre a quantidade de palavras com equívocos de acentuação que os alunos encontram no texto. Perguntará se as palavras eram conhecidas por eles, se, em algum caso, a falta de acento provocou uma nova compreensão da mensagem, se o acento, nos textos analisados, era essencial para a compreensão da produção.
- Após introduzir o tema acentuação gráfica, o professor apresentará aos alunos uma nova metodologia para o ensino de acentuação, baseada em apenas três roteiros e em uma regra geral. Este método é utilizado para a conscientização dos falantes da língua sobre a importância e a necessidade de tonificar, pronunciar e acentuar as vogais tônicas corretamente.



²⁵ Módulo elaborado com base no Plano de Aula disponibilizado em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23989>. Acesso em 10/11/2017.

Acentuação Objetiva

Para Regra Única

Apenas uma síntese. em

CES
Centro de Estudos Sintagmáticos

ipuc

Preliminares 1

O acento gráfico cria novas palavras:

Domino / Dominó

Preliminares 2

A Acentuação Objetiva menciona:

vogal tônica

e não:

~~sílabas tônicas~~

Preliminares 3

Referimos as vogais numerando-as da direita para a esquerda. Só as realmente proferidas. Assim:

4 3 2 1

declamamos

←

Preliminares 4

Todas as palavras estruturadas com mais de uma vogal, possuem uma destas que é a **tônica**, a mais forte.

TRÊS ROTEIROS

I PARTE

TONICIDADE DAS PALAVRAS SEM ACENTO GRÁFICO.

Veja os três roteiros...

Palavras sem Acento Gráfico

1 Terminações fracas

A, E, O, AM, EM, ENS

Tonicidade nata na V2

Ex.: crítico, iniciais, **porém**, **contem**, **veículo**, **celebres**, **controlam**, **magoa**, **vulcão**, **vertigens**, **carne**

Palavras sem Acento Gráfico

2 Terminações fortes

AS DEMAIS

Tonicidade nata na V1

Ex.: lambari, tabu, urubus, **avestruz**, **falaz**, **nobel**, **anis**, **nenhum**, **semitons**, **puddim**, **nadar**, **aná...**

Palavras sem Acento Gráfico

3 PORÉM I, U PUROS

I e U, apesar dos dois roteiros anteriores, deixam a tonicidade natural fluir para a vogal anterior encostada.

CONCEITO

4 3 2 1

vogal tônica

Rotário 1

V2 Terminações FRACAS A, E, O, AM, EM, ENS

V1 Terminações FORTES AS DEMAIS...

CLAUSTRO

vogal tônica

I,U Porém I, U ...

O "S" nada apoia e nada influi. S

Rotário 1

V2 Terminações FRACAS A, E, O, AM, EM, ENS

V1 Terminações FORTES AS DEMAIS...

100%

Os três roteiros dados explicam a localização da VOGAL TÔNICA de 100%, ou seja, de todas as palavras portuguesas, sem acento gráfico, que tenham mais de uma vogal.

I,U Porém I, U ...

O "S" nada apoia e nada influi. S

Rotário 2

V2 Terminações FRACAS A, E, O, AM, EM, ENS

V1 Terminações FORTES AS DEMAIS...

II PARTE

Acentuação Gráfica

Regra Única

O acento gráfico anula a tonicidade nata da palavra e tonicifica outra vogal.

SABIA SABIÁ SÁBIA

I,U Porém I, U ...

O "S" nada apoia e nada influi. S

V2 Terminações FRACAS A, E, O, AM, EM, ENS

V1 Terminações FORTES AS DEMAIS...

É o acento gráfico com função deslocadora (em 99,8%).

I,U Porém I, U ...

O "S" nada apoia e nada influi. S

Explicação com seta

tomara

Onde estaria a tonicidade nata se a palavra não tivesse acento gráfico

Explicação com seta

tomará

Para onde o sinal diacrítico deslocou a tonicidade

V2 Terminações FRACAS A, E, O, AM, EM, ENS

V1 Terminações FORTES AS DEMAIS...

INTERIM

3 2 1

I,U Porém I, U ...

O "S" nada apoia e nada influi. S

V2 Terminações FRACAS A, E, O, AM, EM, ENS

V1 Terminações FORTES AS DEMAIS...

CAMBORIÚ

4 3 2 1

I,U Porém I, U ...

O "S" nada apoia e nada influi. S

0,2%

Finalidade diferenciadora de palavras

a) em alguns monossílabos monovocálicos fáceis: e / é; do / dó; o / ó - fé, pá, só, pés...

b) diferenciador sintático (singular/plural): ele tem / eles têm - ele vem / eles vêm.

c) diferenciador morfológico: pôr (verbo), por (preposição) pôde (passado), pode (presente).

d) diferenciador timbrico em éi, éu e ói (vogal 2): papéis, troféu, dói...

- Concluída a etapa de exposição da teoria, solicitar-se-á uma reanálise dos textos e uma revisão geral das duas tabelas construídas no início da atividade.
- Para transformar a aula em uma atividade lúdica, o professor poderá utilizar o jogo “Acentolância²⁶”. Este jogo envolve conceitos e regras de acentuação gráfica, tonicidade e processo de tomada de consciência.

Para a construção do jogo, o professor necessitará de: 1 tabuleiro; 1 dado; 1 ampolheta; 6 peões; 30 fichas coloridas; 80 cartões com palavras; 80 cartas do jogo (com as mesmas palavras dos cartões); cartões de ajuda; fichas de dicas numeradas de 1 a 5 e quadro de regras.

O objetivo do jogo é ser o primeiro jogador a alcançar a última casa do tabuleiro, marcando assim o ganhador do jogo. Para tanto, acaba por referir-se ao jogador que relacionou as palavras do jogo com as regras correspondentes de acentuação gráfica.

O tabuleiro é composto por 40 casas, dependendo de onde o jogador parar com o seu peão, poderá encontrar alguns obstáculos ou ajudas, tais como: “Volte para saída” - esta casa tem por objetivo retornar o jogador a saída. Para “escapar” dessa casa, o jogador deverá responder a regra da primeira palavra utilizando no máximo 3 dicas, avançando assim mais do que 2 casas. Cada carta contém 5 dicas e a regra de acentuação gráfica da palavra para que o jogador, depois de retirar do envelope a quantidade de dicas (fichas numeradas de 1 a 5) que poderão ser utilizadas, escolha um número que corresponderá a dica da carta.

Algumas dicas não são relacionadas à acentuação, portanto, não são úteis para se chegar na regra. As dicas abordam questões sobre: identificação da sílaba tônica (exemplo: na palavra MÁGICA, a sílaba tônica é MÁ); classificação das palavras em oxítone, paroxítone e proparoxítone; quantidade de sílabas (dissílaba, trissílaba, polissílaba); quantidade de letras; quantidade de vogais ou consoantes; identificação do acento da palavra (se é agudo ou circunflexo), ressaltando ainda que o “til” e a “cedilha” não são acentos; terminação das palavras, ajudando a compor a regra correspondente (exemplo: a palavra CIDADÃO termina em ão – regra: oxítonas terminadas em “ã(o)” não são acentuadas); associação de palavras – em certos casos a dica vai observar que a palavra selecionada refere-se a mesma regra de acentuação de outra palavra (exemplo: a palavra CABELO obedece a mesma regra da palavra CASTELO, ou seja, as duas palavras são paroxítonas terminadas em O e, por isso, não levam acento gráfico).

Módulo 7 – Estudando o uso da vírgula²⁷²⁸

Objetivos

- Compreender a pontuação de expressões de referência.
- Observar os diversos empregos da vírgula em diferentes situações de comunicação.

²⁶ Cezar, Kelly Priscilla Lódido. Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental / Kelly Priscilla Lódido Cezar. -- Maringá, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23989>. Acesso em 14/11/2017.

²⁷ Módulo elaborado com base em planos de aula disponibilizados em: <https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/portugues-concordancia-verbal.htm> e <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10394>. Acessado em 10/11/2017. Os textos originais foram adaptados.

²⁸ Módulo elaborado com base em conteúdos disponibilizados em: <http://fenomenofala.blogspot.com.br/2016/01/plano-de-aula-ef-ii-uso-da-virgula.html>. Acesso em 10/11/2017.

- Compreender a importância do uso da vírgula como elemento de coesão textual.
- Observar o entendimento adquirido ao criar efeito de sentido devido ao variado uso da vírgula.

Atividades a serem desenvolvidas

- O professor introduz a aula comentando que o uso correto da vírgula pode parecer algo muito simples se comparado aos demais recursos coesivos como as preposições e conjunções, porém, ainda, faz muitos jovens e adultos tropeçarem nas produções textuais.
- O docente deverá começar a aula questionando os alunos com perguntas como: Afinal, para que serve a vírgula? Como seriam os textos sem o uso da vírgula? As frases seriam compreendidas de forma inteligível?
- Após os questionamentos iniciais, apresentar-se-á o texto “A Vírgula²⁹”, que será utilizado como suporte didático para atrair a atenção dos alunos devido ao seu conteúdo claro e de fácil assimilação.



- Ao terminar a leitura do texto, o professor deverá dividir os alunos em duplas e fazer a leitura em voz alta.

²⁹ “A Vírgula” desenvolvido para a Campanha Publicitária pelos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa.

- Solicitar aos alunos a análise, primeiramente, do sentido de cada “par de frases” e a posição da vírgula em cada uma delas.
- Na sequência, os alunos deverão, em suas duplas, descrever para a sala uma situação (familiar, financeira, social etc.) na qual o uso da vírgula em uma das frases do texto poderia afetar, drasticamente, uma decisão e por quê.
- O professor, após a leitura e a análise do texto publicitário, deverá expor aos alunos o conceito de vírgula e sua função no texto.

A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período. (...) No interior de da oração serve para separar elementos que exercem a mesma função sintática (sujeito composto, complementos, adjuntos), quando não vem unidos pelas conjunções e, ou e nem. (CUNHA, 2013, p.658).

- Para praticar as orientações já estudadas, o professor poderá dividir a sala em grupos (4 ou 5 alunos) e solicitar que escrevam um pequeno texto (publicitário, bilhete informal etc..) em duas versões: alterando a posição da vírgula para atribuir sentidos diferentes.
- Concluída a atividade de construção do texto, solicitar-se-á que os alunos compartilhem as produções textuais com a sala de forma oral.
- Em uma atividade seguinte, o professor deverá entregar aos alunos o trecho de abertura da obra “Uma Aprendizagem” ou o “Livro dos Prazeres”, de Clarice Lispector. Entregará aos alunos o primeiro parágrafo e o lerá em voz alta para a classe³⁰.

Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres - Clarice Lispector

, estando tão ocupada, viera das compras de casa que a empregada fizera às pressas porque cada vez mais matava serviço, embora só viesse para deixar almoço e jantar prontos, dera vários telefonemas tomando providências, inclusive um difícilimo para chamar o bombeiro de encanamentos de água, fora à cozinha para arrumar as compras e dispor na fruteira as maçãs que eram a sua melhor comida, embora não soubesse enfeitar uma fruteira, mas Ulisses acenara-lhe com a possibilidade futura de por exemplo embelezar uma fruteira, viu o que a empregada deixara para jantar antes de ir embora, pois o almoço estivera péssimo, enquanto notara que o terraço pequeno que era privilégio de seu apartamento por ser térreo precisava ser lavado, recebera um telefonema convidando-a para um coquetel de caridade em benefício de alguma coisa que ela não entendeu totalmente mas que se referia ao seu curso primário, graças a Deus que estava em férias, fora ao guarda-roupa escolher que vestido usaria para se tornar extremamente atraente para o encontro com Ulisses que já lhe dissera que ela não tinha bom-gosto para se vestir, lembrou-se de que sendo sábado ele teria mais tempo porque não dava nesse dia as aulas de férias na Universidade, pensou no que ele estava se transformando para ela, no que ele parecia querer que ela soubesse, supôs que ele queria ensinar-lhe a viver sem dor apenas, ele dissera uma vez que queria que ela, ao lhe perguntarem seu nome, não respondesse "Lóri" mas que pudesse responder "meu nome é eu", pois teu nome, dissera ele, é um eu, perguntou-se se o vestido branco e preto serviria,

³⁰ Atividade disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/uso-da-virgula>. Acesso em 10/11/2017.

então do ventre mesmo, como um estremecer longínquo de terra que mal se soubesse ser sinal de terremoto, do útero, do coração contraído veio o tremor gigantesco duma forte dor abalada, do corpo todo o abalo - e em sutis caretas de rosto e de corpo afinal com a dificuldade de um petróleo rasgando a terra ç veio afinal o grande choro seco, choro mudo sem som algum até para ela mesma, aquele que ela não havia adivinhado, aquele que não quisera jamais e não previra ç sacudida como a árvore forte que é mais profundamente abalada que a árvore frágil ç afinal rebentados canos e veias, então sentou-se para descansar e em breve fazia de conta que ela era uma mulher azul porque o crepúsculo mais tarde talvez fosse azul, faz de conta que fiava com fios de ouro as sensações, faz de conta que a infância era hoje e prateada de brinquedos, faz de conta que uma veia não se abria e faz de conta que dela não estava em silêncio alvíssimo escorrendo sangue escarlate, e que ela não estivesse pálida de morte mas isso fazia de conta que estava mesmo de verdade, precisava no meio do faz de conta falar a verdade de pedra opaca para que contrastasse com o faz de conta verde-cintilante, faz de conta que amava e era amada, faz de conta que não precisava morrer de saudade, faz de conta que estava deitada na palma transparente da mão de Deus, não Lóri mas o seu nome secreto que ela por enquanto ainda não podia usufruir, faz de conta que vivia e não que estivesse morrendo pois viver afinal não passava de se aproximar cada vez mais da morte, faz de conta que ela não ficava de braços caídos de perplexidade quando os fios de ouro que fiava se embaraçavam e ela não sabia desfazer o fino fio frio, faz de conta que ela era sábia bastante para desfazer os nós de corda de marinheiro que lhe atavam os pulsos, faz de conta que tinha um cesto de pérolas só para olhar a cor da lua pois ela era lunar, faz de conta que ela fechasse os olhos e seres amados surgissem quando abrisse os olhos úmidos de gratidão, faz de conta que tudo o que tinha não era faz de conta, faz de conta que se descontraía o peito e uma luz douradíssima e leve a guiava por uma floresta de açudes mudos e de tranquilas mortalidades, faz de conta que ela não era lunar, faz de conta que ela não estava chorando por dentro ç pois agora mansamente, embora de olhos secos, o coração estava molhado; ela saíra agora da voracidade de viver. Lembrou-se de escrever a Ulisses contando o que se passara, mas nada se passara dizível em palavras escritas ou faladas, era bom aquele sistema que Ulisses inventara: o que não soubesse ou não pudesse dizer, escreveria e lhe daria o papel mudamente ç mas dessa vez não havia sequer o que contar.

Disponível em: LISPECTOR, C. Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres.

- Realizada a leitura inicial, o professor pedirá que os estudantes se coloquem em duplas e releiam o texto, procurando explicar o uso da vírgula. Dará um tempo para que criem suas hipóteses.
- O professor deverá ouvir as respostas da turma e comentá-las. É provável que alguém diga que o excesso de vírgulas e a falta de outros sinais de pontuação é resultado de um erro ou do desconhecimento da autora a respeito das formas corretas de escrita. Explicar à classe que essa ideia está equivocada. Comentar que os bons livros - como os de Clarice Lispector - são como obras de arte. Eles se caracterizam pela quebra de paradigmas e conseguem fazer com que um aparente equívoco ganhe novos significados.
- Questionar os alunos sobre as intenções da autora ao escrever um parágrafo tão grande, todo separado por vírgulas. Perguntar que sensação o texto passa. Para ajudar na resposta, pedir que comecem analisando o uso da vírgula no início da primeira frase. Ver se alguém tem um palpite sobre o que a autora poderia ter querido dizer ao começar o texto com vírgula. Dar um tempo para que reflitam.
- Explicar, então, que a intenção de Clarice era mostrar ao leitor que a história não começou ali. Os fatos estão ligados a uma série de acontecimentos anteriores. A abertura do texto, na

verdade, é um pseudoinício: a pontuação insinua que a história se inicia em um momento anterior ao da primeira página.

- Comentar com a classe que essa ideia de uma sucessão de ações que se entrelaçam fica clara por meio da sequência de vírgulas. Elas são usadas para segmentar frases, dividir orações e sequenciar e organizar informações.

- Propor que os alunos discutam três diferentes usos da vírgula por meio da análise de manchetes de jornal.

O mundo perde, ao ano, uma Itália em áreas cultivadas

Disponível em: www.ig.com. Acesso em 25 out. 2010

Sublinhe o verbo perde e pergunte aos alunos com que palavras ele se relaciona. A turma deve perceber que ele está diretamente ligado a mundo, sujeito da frase, e a uma Itália, complemento do verbo. Explique que esses três elementos juntos criam uma unidade sintática.

Peça que os alunos coloquem a frase na ordem direta - sujeito, verbo e complemento, seguidos pelas circunstâncias temporais, espaciais ou de outra natureza. Eles devem chegar à seguinte manchete:

Mundo perde uma Itália ao ano em áreas cultivadas

Mostre à classe que, nesse caso, não é necessário usar vírgulas. Explique que não se separa com vírgula sujeito e verbo nem verbo ou nome e complemento.

Diga aos alunos que essa regra só é quebrada quando ocorre uma intercalação - ou seja, quando se introduz um elemento no meio da frase. Foi o que aconteceu na versão original da manchete. O termo ao ano foi colocado entre o verbo perde e o complemento uma Itália. Nesse caso, é preciso sinalizar o novo elemento colocando-o entre vírgulas.

Para facilitar o entendimento, use a imagem dos parênteses. "O mundo perde (ao ano) uma Itália em áreas verdes". Explique que a intercalação está associada à ideia de subtração: os elementos que estão entre as vírgulas podem ser retirados sem que se perca o sentido da frase.

Para conter surto de cólera no Haiti, Brasil envia medicamentos na 4ª

Disponível em: [Disponível em: www.terra.com.br](http://www.terra.com.br) Acesso em 25 de out. 2010

Pergunte aos alunos quais os elementos, sintaticamente, relacionados ao verbo envia. Eles devem citar as palavras Brasil e medicamentos. Pergunte por que não há vírgulas no trecho Brasil envia medicamentos na 4ª. A turma deve lembrar a explicação anterior e perceber que o trecho mantém a ordem direta, sem ser necessário o uso do sinal de pontuação.

Chame a atenção, então, para a primeira parte da manchete - Para conter surto de cólera no Haiti. Mostre aos estudantes que ela também indica uma circunstância, mas seu lugar na frase está invertido. Pensando na ordem direta, as circunstâncias de modo, tempo e espaço deveriam estar no final do período. Conclua com a classe que se trata de outra situação em que é preciso usar vírgulas: a inversão.

Histórias de Ferreira Gullar

O poeta maranhense fala sobre inspiração, escrita e pintura em entrevista

Disponível em: <http://bravonline.abril.com.br/conteudo/literatura/historias-ferreira-gullar-602624.shtml> Acesso em: 25 out. 2010. Com corte.

Seguindo a lógica anterior, pergunte aos alunos se a ordem direta foi respeitada. Eles vão perceber que sim (Sujeito - o poeta maranhense - , verbo - fala - e complemento - sobre inspiração, escrita e pintura em entrevista). Questione-os, então, sobre o uso da vírgula.

Dê um tempo e explique aos alunos que ela aparece para indicar a coordenação de termos. Se, na primeira manchete, falou-se em intercalação e subtração; na segunda, em inversão; na terceira manchete pode-se falar em adição - a vírgula aparece para somar elementos.

- O professor, como atividade, pode propor que os alunos reescrevam as manchetes, substituindo a expressão que caracteriza o uso da vírgula por outra. Dessa forma, a primeira manchete poderia ser reescrita assim: Mundo perde, inexplicavelmente, uma Itália em vastas áreas cultivadas. A segunda ficaria: Com o intuito de agradar Haiti, Brasil envia medicamentos na 4ª. E a terceira seria algo como: O poeta maranhense fala sobre medo, escrita e produção de poesias. No entanto, se preferir, o professor pode sugerir que os discentes criem suas próprias manchetes, aproveitando as três situações de uso da vírgula.

- Uma outra atividade possível seria propor que os alunos retomem as duplas e investiguem o uso da vírgula nos trechos de notícias. Pedir que enumerem as diferentes aparições do sinal de pontuação e, depois, que elaborem uma legenda para explicá-las.

Quadrinhos levados a sério

Com livros em HQ distribuídos pelo governo federal, gênero entra de vez na pauta dos professores. Quando Cristina de Macedo, 47, estava na escola, HQ (história em quadrinho) era assunto quase proibido. Hoje, a professora de língua portuguesa do colégio Santa Maria (zona sul de São Paulo) usa nas suas aulas uma adaptação em HQ do livro *A Metamorfose*, de Franz Kafka, para ensinar a seus alunos de 12 e 13 anos o gênero literário dos quadrinhos e, de quebra, apresentar a obra.

GOMES, P. Quadrinhos levados a sério. Folha de S. Paulo. 25 de out. de 2010.

Invenções acessíveis

Feira Internacional de Ciências apresenta 300 projetos e jovens inventores do mundo todo. A cidade de Novo Hamburgo (RS) se transformou, na semana passada, em uma espécie de Babel de sotaques. Durante a Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia, estudantes de todo o país falaram um português variado com contribuições de diversas regiões. Já o inglês aparecia com toques que iam do cazaque ao eslovaco.

BERCITO, D. Invenções acessíveis. Folha de S. Paulo. 25 de out. de 2010.

Mais Forte

Na estreia do técnico Tite, Corinthians supera o Palmeiras, encerra série de sete jogos sem triunfos e fica a apenas um ponto da liderança do Brasileiro. Acabou a agonia corinthiana. Trinta e dois dias, sete rodadas, um técnico demitido e uma crise depois, o Corinthians voltou a vencer.

- Quando a turma terminar, pedir que apresentem suas respostas. Com base nelas, escrever no quadro as três regras de uso da vírgula estudadas: 1. Inserção de elementos no interior do período que poderiam ser subtraídos: inserção marcada pelo uso de duplas vírgulas; 2. Inversão da ordem canônica: colocação de palavras, expressões ou períodos indicando circunstâncias espaciais, temporais de modo etc. no início da oração; 3. Sequenciação de termos ou orações coordenadas sem o uso de conectivo: colocação de vírgula entre termos sequenciais, exceto o último termo, que aparece precedido do conectivo e dispensa a vírgula.

- Para finalizar o módulo sobre vírgulas, o professor trabalhará uma etapa dedicada à análise coletiva do uso da vírgula em um texto de Francisco Achcar sobre a obra do poeta Carlos Drummond de Andrade. Para começar, pedirá que os alunos leiam o texto.

Carlos de Drummond de Andrade

De 1930, ano de sua estreia em volume, até 1962, quando completou 60 anos, Carlos Drummond de Andrade (1902-87) publicou dez livros de poesia que contêm um dos conjuntos de textos mais prestigiados e importantes de toda a nossa tradição literária. Esses poemas fizeram que a opinião predominante no Brasil consagrasse seu autor como o maior poeta do país e um dos grandes do mundo em sua época. Mesmo os que preferem atribuir a primazia brasileira a João Cabral de Melo Neto consideram que caberia a Drummond, não fosse o isolamento imposto pela língua portuguesa, uma posição de destaque no panorama internacional.

Sua obra, elaborada ao longo de mais de seis décadas, compreende poesia e prosa. Apesar das qualidades e da quantidade da prosa (17 livros de crônicas e contos fora o que ficou nos jornais), o núcleo de sua produção é a poesia - mais de 20 livros cuja porção capital é o conjunto de poemas acima referido, ou seja, os melhores poemas das dez primeiras coletâneas.

ACHCAR, F. Carlos de Drummond de Andrade. São Paulo: Publifolha, 2000.

- Após a leitura do texto, relembrará a classe de que as vírgulas podem ser usadas de modo similar aos parênteses. Voltar ao texto e pedir que os alunos identifiquem os trechos do primeiro parágrafo que indicam intercalações.

- Para finalizar a atividade, apresentar aos alunos o trecho abaixo da obra “A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador”, de Roger Chartier.

A Aventura do Livro

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das

capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas da leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os 5antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

CHARTIER, R. A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador. São Paulo: Edra UNESP/Imprensa Oficial, 1999.

- O professor deverá ler o texto com a classe. Em seguida, propor as seguintes atividades:

1) Identificar no texto um exemplo de cada modalidade do uso da vírgula discutida em sala de aula; 2) Elaborar um pequeno comentário sobre o texto empregando os três usos da vírgula.

Apêndice B – Quadro com equívocos em diferentes níveis dos textos explicativos dos alunos na produção textual inicial.

TEXTO ou ALUNO	NÍVEL MORFOLÓGICO: ortografia, acentuação etc.	NÍVEL SINTÁTICO: Regência e concordância	NÍVEL SINTÁTICO: estrutura das frases, períodos, orações, uso de pontuação etc.	NÍVEL SEMÂNTICO: coesão e coerência (repetição, substituição, ...)	NÍVEL TEXTUAL: adaptação ao gênero.
Aluno 1	1. Oque 2. extra-terrestre 3. mais 4. tecnologicas	1. ..., eles <i>tem</i> ... 2. ... já <i>surgiu</i> boatos... 3. ...surgem boatos (<i>de</i>) que... 4. ...planeta (<i>em</i>) que vivem... 5. ... <i>são</i> marte.. 6. ... e para eles pousar <i>em</i> com a nave 7. ...as metal, por isso...naves <i>tem</i> muita força...	1. ... oque eles querem na <i>terra</i> , querem dominar... 2. ...grandes, corpo magro <i>já surgiu</i> boatos... 3. ... que eles existem... 4. São marte eles se transportam... 5. ... e, para eles pousar com a nave, vão... 6. ...e, chegando,... 7. ... são de	1. repetição das palavras: terra, que, planeta, eles, nave. 2. ...as naves tem muita força...	
Aluno 2	5. aparência 6. terra 7. científico		8. ... seres de outro planeta (,) com uma aparência... 9. ...aparência diferente (.) Sua pele tem... 10. ... com vida (a terra), começaram...	3. repetição das palavras: diferente, descobriram	
Aluno 3	8. alienígenas 9. extras-terrestres	8. Eles tem a...	11. ... o Brasil (,) Para descobrir novas coisas (,) e transformar...	4. repetição das palavras: são, para, Brasil	
Aluno 4			12. ... imaginação (,) os E.T.S são... 13. ... o nosso planeta, talvez, alimentar-se...		1. Uso de primeira pessoa no texto.
Aluno 5	10. alienigenas 11. Seres (<i>uso indevido de letra maiúscula</i>) 12. Humanos (<i>uso indevido de letra maiúscula</i>) 13. poça	9. ... eles seja grande... 10. ... eles poça...	14. ... e fazer(.) os seres Humanos de escravos. <i>Eu</i> imagino...		2. Uso de primeira pessoa no texto.

	14. mistura				
Aluno 6		11. ... certeza (de) que eles... 12. ... eles existem mesmo ou se tem essa...	15. ... Bom, fica essa questão!	5. eles existem mesmo ou se tem essa...	
Aluno 7	15. eotos 16. aparência 17. mais 18. emoji	13. ... são seres extraterrestre que não tem... 14. ... eles são verdes tem estrutura...	16. ... definida, mais, na minha teoria, são...	6. ... normal e eu acho que...	3. Uso de primeira pessoa no texto.
Aluno 8	19. alienigenas 20. galaquisia 21. la	15. ... eles tem as tradições deles...	17. ... muito estranhos eles são verdes... 18. ... antena na cabeça, tem olhos... 19. ...e são estranhos eles podiam vim... 20. ... Assim, como a gente tem...	7. Repetição das palavras: eles, Terra, também,	4. Uso de conectivos típicos da oralidade: E eles são seres... E também... E eles vivem...
Aluno 9	22. terra 23. maximo 24. Assustar (uso inadequado de letra maiúscula) 25. mais	16. Os et...	21. ... geralmente, todo... 22. ... nave espacial. Se eles vim para a terra, poucos... 23. ... poucas pessoas os ve a intenção... 24. ... medo deles, mais o maximo...	8. Repetição da palavra terra.	
Aluno 10	26. Alienigenas 27. terra		25. ... um sapo, com os dedos...	9. Repetição das palavras: alienigenas e criaturas	
Aluno 11	28. oque 29. alienigenas 30. nucleo 31. terra	17. ...eles tem a cabeça...	26. ... feios, eles tem...		5. Texto sem título...
Aluno 12	32. alienigina 33. fusinho 34. nois 35. agente 36. terra	18. ...os humano... 19. ... eles tem cabeça...	27. ... os humano. Eu acho... 28. ... fusinho (, e). Eles estão... 29. ... até nois ficar sem gado... 30. ... nossas plantações. Enquanto isso, eles... 31. ... eles vão dominar...		
Aluno 13	37. alieniginas 38. videos	20. ... eles tem	32. ... estudar e, até, levar...	10. Repetição das palavras:	

	39. so 40. ate 41. aparição 42. terra	olhos...	33. ... a videos e fotos...	tem, alienígenas, ate, grandes,	
Aluno 14	43. extra-terrestre 44. espiritos 45. evoluídos 46. especie		34. ... eles vieram a Terra estudar...		
Aluno 15	47. extras-terrestres 48. esquesitos 49. leva-las	21. ... e tem olhos grandes... 22. ... Eles vem para o Brasil...	35. ... estras-terrestres, popularmente, conhecidos... 36. ... paranormais. Eles são... 37. ... Sério meu, minha amiga...	11. ...muito esquesitos, (porque) são cabeçudos...	6. Uso de primeira pessoa no texto 7. Marca de oralidade: duvidar né... Sério meu minha amiga... Perai eu acho que...
Aluno 16	50. alienígenas 51. aparência	23. ... estranhas tem uma pele...	38. ... seres humanos, conhecer... 39. ... costumes. Eles... 40. ... humanos. Eles querem...	12. ... hábitos e costumes...	
Aluno 17	52. alienigenas 53. mais 54. conseguiri-amos 55. incrível 56. automoveis 57. terra		41. ... cabeça, ETS... 42. ... viessem para terra, procurari- am...		8. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 18	58. Extra terrestres 59. alienigenas 60. ja 61. oque 62. aparência 63. porem 64. lingua 65. símbolo 66. historias 67. terra	24. ... eles estam voltando... 25. ... que tem uma aparência...		13. Repetição das palavras: alienigenas, oque, eles	9. Marca de oralidade: Bom, acredita-se...
Aluno 19	68. alieniginas 69. so 70. agente	26. ... estranhas que tem três... 27. ... Eles tem uma... 28. ... so que eles tem olhos... 29. ... o corpo, eles tem três	43. ... espaço. Eles tem...	14. Repetição das palavras: tem, comer, agente,	10. Uso de primeira pessoa no texto

		dedos...			
Aluno 20	71. extra-terrestres 72. medio 73. Jupiter 74. platão 75. deveríamos 76. duvidas		44. ... existem?(,). Algumas pessoas... 45. ... acreditam(,), mas eis a questão... 46. ...mesmo? Acho que eles... 47. ... existissem, eles vivem...	15. Repetição das palavras: eles e igual.	11. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 21	77. alienigenas 78. agente 79. tambem 80. falão 81. super poderes 82. cerebro 83. area 84. más 85. nao 86. voce	30. ... os alienigenas será que... 31. ... eles tem super poderes... 32. ... acredito nesses "caras" que sabe pode...	48. ... alienígena, agente pensa num bicho...	16. Repetição da palavra agente	12. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 22	87. lingua 88. alienigenas 89. possivel	33. ... um alienigenas são... 34. ... Eles contém... 35. ... tem antenas e falam...	49. ... alienígena, mas, geralmente, suas... 50. ... etc, Eles contém... 51. ... não existem, pois muitos estudos... 52. ... Se eles viessem para o Brasil, para dominar os humanos e etc... 53. ... Talvez, viessem...	17. Repetição das palavras: alienigenas e viessem	13. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 23	90. aliem 91. pais 92. rapto 93. tenque	36. ... eles tem uma tecnologia...	54. ... são verdes, andam... 55. ... deles voa. O que eles poderiam...		14. Texto sem título
Aluno 24	94. alíenigenas 95. especie 96. avancada 97. varia 98. colonia 99. piramides 100. ja	37. ... eles tem tipo... 38. ...se adaptarem pois tem muitas fazendas. Eles podem...	56. ... opinião, os alienigenas... 57. ...um planeta, mas eles... 58. ... que, no Brasil, é o melhor... 59. ...se adaptarem, pois tem... 60. ... fazendas. Eles podem... 61. ... nas fazendas, pois poucas pessoas...	18. Repetição da palavra fazenda.	15. Uso de primeira pessoa no texto

			62. ... eu acredito, pois quem ia...		
Aluno 25	101. pra		63. Alienígena, pra mim, é um... 64. ... aqui, no Brasil, fazer... 65. ... devem querer, também, conhecer...		
Aluno 26	102. aparência	39. ... seres que tem curiosidade...	66. ... que, em algum lugar misterioso, eles...	19. Repetição do pronome ele.	16. Texto sem título 17. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 27		40. ... que eles tem o mundo... 41. ... usam espaço-navem...	67. ... no Brasil, sinceramente, eu não... 68. ... os humanos, mas eu não...	20. Uso inadequado do conectivo porque 21. Repetição da palavra existir e acredito	18. Uso de primeira pessoa no texto 19. Marcas de oralidade: Bom, eu acho... Bom, o que...
Aluno 28	103. alienígenas 104. tecnológicos 105. varias		69. ...como falar, se existir, eu... 70. Com certeza, se existir...	22. Repetição da palavra existir	20. Marcas de oralidade: Bom, na minha opinião, eu... 21. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 29	106. alienígenas 107. evuluidos 108. habitos 109. possivel 110. galaxias	42. ... os alienígenas tem curiosidades...	71. ... acho que, assim como nós, os alienígenas... 72. ... o Brasil, talvez, eles queiram...	23. Repetição das palavras: alienígenas e seres humanos	22. Texto sem título 23. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 30	111. alienígenas 112. ate 113. disinvolido 114. navis 115. espaciais 116. tecnologico 117. varias 118. tambem	43. ... verdes e tem algumas características... 44. ... acredito que eles vem para o Brasil...	73. ... alienígenas, na minha opinião, são... 74. ... o nosso. Para eles conseguirem... 75. ... navis espaciais, eles devem...	24. Repetição das palavras: mundo, Brasil	24. Uso de primeira pessoa no texto

			76. ... alienigenas e, na minha imaginação, eles... 77. ... no Brasil. Eu acredito...		
Aluno 31	119. alienigenas 120. especie 121. ja 122. nos 123. especies 124. pra	45. Muitas pessoas já relataram ter...	78. ... raça humana? Na minha opinião, eles... 79. ... pensar que, talvez, eles...		
Aluno 32		46. ... igual à nós...		25. Repetição da palavra jeito	25. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 33	125. ja		80. ... seres cabeçudos, de olhos grandes... 81. ... Planeta Terra, no Brasil, para estudar...	26. Repetição da palavra planeta	
Aluno 34	126. nos 127. experiencias	47. ... que nos eles tem braços...	82. ... que nos. Eles tem braços...	27. Repetição dos pronomes nós e eles.	26. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 35	128. iteligentes 129. aparencia	48. ... eles tem uma aparencia... 49. Eles tem curiosidade... 50. ... mas não tem comprovação... 51. ... não tem que eles...	83. ... curiosidade, por isso tentam... 84. ... Em minha opinião, eles se parecem... 85. seres humanos, mas sem cabelos... 86. Os alienígenas, talvez, não seja, real, mas não... 87. ... não existam e, também, não tem...	28. Repetição das palavras seres humanos e tem.	
Aluno 36	130. alienigenas 131. pra 132. brasil		88. Pra mim, os alienigenas... 89. ... bixo gigante, cabeçudo, com os olhos... 90. ... poderiam existir, e eu acredito...		27. Uso de primeiro pessoa no texto
Aluno 37	133. oque 134. alienigenas 135. pramim 136. pais 137. terra	52. ... eles tem uma cabeça...	91. Alienigenas, pramim, são... 92. ... da terra, mais nei um... 93. ...uma cabeça	29. Texto apresenta sérios problemas de coesão e coerência, deve	28. Não elaborou um texto, mas um questionário

	138. mais 139. nei um 140. nois 141. jente 142. axa 143. axo 144. item 145. iteligentes 146. lingua 147. ja 148. espleimen- tos 149. cientificos		grande, uns olhos... 94. ...nosso. Para mim, eu axo... 95. ...Para mim, eles são..	ser refeito.	rio.
Aluno 38	150. alienigenas		96. ... Mas, na mi- nha opinião, eles...	30. Repetição da palavra alie- nigenas.	29. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 39	151. alienigenas 152. toxicas 153. tambem 154. evoluída		97. ... mais evoluída, mais inteligente, mais criativa... 98. ...Como são eles? Devem... 99. ... em cada mão, pé e corpo alon- gado... 100. ... o que que- rem no Brasil? Fazer testes... 101. ... tóxicas etc, pois eu não...		30. Uso de primeira pessoa no texto
Aluno 40	155. alienigenas 156. mais 157. ja 158. vãos	53. ... alienigenas são igual a um...	102. ... são, na minha opinião, seres... 103. ...cinca, mais, na verda- de, muito... 104. ... preto ou branco, pois eles... 105. ... sol ou não, mas, na maioria, eles... 106. ... deve se aproximar. Eu creio... 107. ... nossos amigos, mas como...	31. Repetição da palavra muito 32. ... verde ou cinza...	31. Uso de primeira pessoa 32. Não elabo- rou um tex- to, mas um questioná- rio.
Aluno 41	159. aparencia	54. ... porque eles tem uma apa- rencia...	108. Eu acho que eles querem, no Brasil, drogas...		33. Uso de primeira

			109. ...drogados, mas (.) podem, também, querer...		peessoa
Aluno 42	160. extra terrestre 161. varios 162. oque				34. Não elaborou um texto, mas um questionário.
Aluno 43	163. tambem 164. ja		110. ... inteligente, pois (.) para fazer..	33. Repetição das palavras: existe, inteligente, humanos e alienígenas	35. Uso de primeira pessoa
Aluno 44	165. alienigenas 166. so		111. ... bom, eu acho... 112. ...cinza. Eu acho... 113. ... mundo. Eu acredito...	34. Repetição da palavra também.	36. Uso de primeira pessoa 37. Marca de oralidade no texto: bom, eu acho... cinca. e eu... mundo e eu...
Texto 45	167. galaxia 168. mais 169. por que		114. Alienígenas, para mim, é...	35. Uso inadequado do conectivo por que...	38. Marca de oralidade: ah mais, como... 39. Uso de primeira pessoa
Aluno 46	170. ninguem 171. caracteristicas 172. pra 173. opiniao 174. espasonaves		115. Alienigenas, no meu ponto de vista, são... 116. ... são seres de cabeça grande, com três... 117. ... outros planetas. Eles são... 118. ... os humanos, fazem isso... 119. Na minha opinião, eles...	36. alienigenas	40. Uso de primeira pessoa
Aluno 47	175. alienigenas 176. especie 177. porem 178. esperiencias	55. ... eles tem olhos... 56. ... eles não tem cabelo... 57. ... são peque-	120. ... Na minha opinião, são... 121. ... Na minha opinião, eles querem...	37. Repetição das palavras: ser humano, tem, 38. ... são pe-	41. Uso de primeira pessoa 42. Não elaborou um tex-

	179. agua 180. pais 181. existe 182. evulidos 183. ja	nos tem a ca- beça...	122. ... que, em outros planetas, tem agua... 123. ... o nosso, pois eles...	quenos e tem a cabeça...	to, mas um questioná- rio
--	-------------------------------------------------------------------	--------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------

Apêndice C – Quadro com equívocos em diferentes níveis dos textos explicativos dos alunos na produção textual final.

TEXTO ou ALUNO	NÍVEL MORFOLÓGICO: ortografia, acentuação etc.	NÍVEL SINTÁTICO: Regência e concordância	NÍVEL SINTÁTICO: estrutura das frases, períodos, orações, uso de pontuação etc.	NÍVEL SEMÂNTICO: coesão e coerência (repetição, substituição, ...)	NÍVEL TEXTUAL: adaptação ao gênero.
Aluno 1	1 agrícolas			1 Repetição das palavras: dezembro e festa.	
Aluno 2		1 atividades agrícola e...	1 A feira pretende divulgar as atividades agrícolas...		
Aluno 3	2 futas 3 vêr	2 Ela é uma das principais atrações...	2 ... Brandão, conhecido como escola... 3 ... Santa Rita, há muitos agricultores... 4 ... melão, mas de outros.. 5 ... Na festa, você...		
Aluno 4	4 Também		6 ... em 2017, acontecerá nos dias... 7 Neste ano, terá...		
Aluno 5			8 ... produto, sucos (e) etc... 9 ... contando, também, com shows...		
Aluno 6	5 A festa do Melão...		10 ... A festa acontece porque, na época um produto do município resolveu fazer...		
Aluno 7			11 ... Neste ano, terá várias... 12 ... corte oficial da festa, formada por...	2 Repetição da palavra evento.	
Aluno 8	6 aconte 7 comercio				

Aluno 9	8 A festa do Melão... 9 culinaria 10 comercio 11 exposicoes 12 agriculas	3 ... cidade de NSR, (em) 3 dias...	13 ... 8, 9 e 10 de dezembro, no Parque...		
Aluno 10	13 organicos 14 comercio 15 maquinas 16 agriculas		14 Nestes dias, acontecem... 15 ...realizada pela (a) Prefeitura... 16 ... dezembro, em Nova... 17 A festa é realizada... 18 ... colheita, (do) a exposição...		
Aluno 11		4 ... lá tem várias atrações...			1 Texto sem título
Aluno 12	17 municipio 18 diverções		19 ...mas, neste, será...	3 Repetição da palavra festa.. 4 Uso indevido do conetivo E: ... diverções e etc.	
Aluno 13	19 selebrar				
Aluno 14	20 acontecera 21 serao 22 agriculas				
Aluno 15					
Aluno 16					
Aluno 17			20 ... gaúcha, é ela vai ser realizada...		
Aluno 18	23 comemora 24 colheitas		21 ... melão (,) e, nesta festa, terá...		
Aluno 19	25 Várias (uso indevido de letra		22 ... acontecerá, em 2017, nos di-		

	<i>maiúscula)</i>		as...		
Aluno 20	26 organicos 27 comerciais 28 agricolas		23 ... dois anos, acontece a Festa do Melão. O evento é...		
Aluno 21	29 maquinas				
Aluno 22			24 ... jeito de mos- trar a cultura... 25 ... normalmente, de (em) 3 dias...		
Aluno 23					
Aluno 24	30 estado				
Aluno 25	31 A festa do me- lão 32 acontecera 33 varias 34 municipio 35 aconte 36 pra 37 melao 38 estado		26 A festa do melão acontecerá, neste ano, nos...		
Aluno 26	39 gastronomico 40 organicos	5 ... Lá, tem me- lões e...	27 Neste ano, acontecerá nos di- as... 28 ... Melão e ocor- rerá no Parque...		
Aluno 27	41 municipió 42 carriatas		29 ... evento que ocorrerá no municí- pio....		
Aluno 28		6 ... gerando de 50 à 70 milhões...			
Aluno 29			30 Já, a Holli Play... 31 ... acontece na Arena do Grêmio, em Porto Alegre... 32 ... praticamente, as mesmas coisas		

			só que o...		
Aluno 30		7 ... Rádio Alegria que acontece em Parque de Exposição Assis Brasil... 8 ...Rock In Rio que acontece uma vez...	33 ... Já, festivais como...		
Aluno 31	43 varios 44 paises 45 pacifico 46 atlantico 47 asiatico 48 Africa 49 exercitos 50 medio		34 ... militar global, que durou... 35 A Segunda Guerra Mundial ocorreu em varios...		
Aluno 32					
Aluno 33	51 por que		36 ...mas que, quando tem batalhas, a cidade...		
Aluno 34					
Aluno 35		9 ... a mulher, às vezes, deixando...			2 Texto sem título
Aluno 36			37 ... covardia, um absurdo, uma coisa...	5 Repetição da expressão "violência contra a mulher" e a palavra bater	
Aluno 37					
Aluno 38				6 Repetição da expressão violência contra a mulher e a palavra mulher.	
Aluno 39	52 Russia 53 tragico 54 tambem			7 Repetição das palavras: Alemanha e acontecer.	

	55 sosia				
Aluno 40				8 Falta do conetivo ou: cabelo de to- das as cores ou todos os jeitos...	
Aluno 41	56 paginas			9 Repetição das palavras: músicas e várias	

Fonte: O autor.

Anexo 1 – Textos explicativos iniciais dos alunos

Os ets na Terra

Os ets são seres de outro planeta, que eles querem na Terra ^(R) querem dominar a Terra e tem o poder para enfrentar qualquer extra-Terrestre ^(R) que quiser dominar o poder, eles tem a cabeça grande, com olhos grandes, camisa magra já virgine bratos de ets no Brasil, mais ninguém nunca conseguiu ver ou provar que eles existem, também virgine bratos que o planeta que virgine nos Marte eles se transportam por outros planetas em naves super tecnológicas e para eles pausar com a noite, nos descenda e chegando a noite faz uma buraca na chão e as naves tem muita força porque são de metal, por isso que conseguem fazer uma buraca tão funda na rocha.

aluno 1

Os alienígenas

Os aliens são seres de outro planeta, com uma aparência diferente. Sua pele tem uma coloração acinzentada com textura diferente.

Quando descobriram um novo planeta, com vida (a terra), começaram a "investigar", com a intenção de futuramente aqui morarem, e descobrirem novas coisas para aprimorar seu conhecimento científico e tecnológico.

Oluno 2

Os projetos dos "aliens"

Alienígenas, ^(R) não ^(R) entram terrestres, Cingas,
Com um coletor, ^(R) são ^(R) muito inteligentes capazes de
construir naves com uma tecnologia avanzada.

Elas têm a intenção de vir para o Brasil, Para ^(R)
descobrir novos casos, e trompar o Brasil, ^(R)
e seu meio luz.

aluno 3

Sobre os extra-terrestes

Na minha imaginação, os E.T.s são seres com os olhos grandes, pele de cor verde, ~~com~~ ~~um~~ cabeça grande, corpo magro e pequeno.

Eles são seres de outro mundo que muitas pessoas acreditam existir.

O que eles querem na terra é conhecer o nosso planeta, talvez, alimentarem-se dos seres humanos.

aluno 4

Os Alienígenas

Eles são Aliens de outros mundos
Serem criaturas de espaço
A intenção deles seria dominar o
planeta todo e fazer os humanos
de escravos. Eu imagino que eles seja
grande com forças, supremacia,
com poderes sobrenaturais que eles
para se misturar com os seres humanos

Aluno 5

Aliens na Terra

Nos dias de hoje, muitas dizem já ter visto aliens na Terra, uns dizem que eles são baixos, outros altos, verdes, mas não temos a certeza de que eles existem mesmo, ou se têm essa aparência e tem a seguinte questão: Que eles querem? Seria começar o corpo humana e nossos hábitos? Bom, fica essa questão!

Oluno 6

O que são eótos?

me resen extra terrestre que não têm aparência defini-
da, mais, na minha textica, são parecidos com aquela
emoji do whatsapp, mais também acho que eles não
verdes têm estrutura humanoide e a cabeca um
pouco maior que a normal e eu acho que eles querem
dominar o mundo e eliminar a raça humana

Aluno 7

OS ALIENIGENAS:

OS ALIENIGENAS SÃO MUITO ESTRANHOS ELES SÃO VERDES COM UMA ANTENA NA CABEÇA TEM OLHOS GRANDES, CABEÇA GRANDE ELES SÃO MAUROS OUTROS CORPOS E SÃO ESTRANHOS ELES POIJAM VIR PARA A TERRA PARA QUERER UMA NOVA VIDA NA TERRA PARA AS PESSOAS VEREM QUE ELES NÃO SÃO MAUS E MUITO MENOS UM BICHO DE SETE CABEÇAS. E TAMBÉM ELES POIJAM QUERER CONSTRUIR UM NOVO LAR PARA ELES NA TERRA E ELES SÃO TAMBÉM AMIGOS DOS SERES HUMANOS. E ELES SÃO SERES DO OUTRO MUNDO SERES PARANORMAIS QUE VEM DA GALAXIA ONDE É A TERRA DOS ALIENIGENAS É ONDE ELES VIVEM A VIDA DELES EM PAZ UM COM OS OUTROS COM AS TRADIÇÕES DELES, ASSIM COMO A GENTE TEM AS NOSSAS TRADIÇÕES ELES TEM AS TRADIÇÕES DELES.

E ELES VIVEM EM UM PLANETA CHAMADO MARTE.

aluno 8

Os ET

ET é verde com olhos grandes que aparecem em Nave espacial. Se eles vim para a Terra ^(R) poucas pessoas se ve a intenção deles em vim para a Terra ^(R) era de conhecer como carne vermelha, ver humanos e etc. Geralmente, todo mundo tem medo deles, mais o maximo que eles podem fazer é Assustar.

aluno 9

Aliens

Alienígenas ^(R) e que realmente são alienígenas ^(R)
Alienígenas ^(R) são criaturas ^(R) não humanas que
não existem na base da terra.

Eles são criaturas ^(R) com a pele parecida com
a de um sapo, com os dedos grandes, cabeça
enorme e ~~os~~ olhos gigantes.

Eu acho que eles querem destruir os
seres humanos e dominar a terra.

Oluno 10

~~revisado~~
"aque" são alienígenas
São extraterrestres feios, eles tem
a cabeça maior que o corpo são
magros e gordinhos, eles querem
o núcleo da terra e exterminar
todos.

aluno 11

O QUE SÃO ALGEMINAS

OS ALGEMINAS SÃO OUTRO DIFERENTES QUE OS ALGAS. EM ALGO QUE ELAS TEM CABEÇA IGUAL DE CACTO COM UM FUSÍCULO; E ELAS SÃO VINDO DA TERRA PARA COMER NOSSO GRÃO E DESTROIA NOSSAS PLANTAS. ATÉ HOJE FICAM SEM GRÃO E NOSSAS PLANTAS. EM QUANTO ISSO, ELAS FICAM OBSERVANDO ABERTAMENTE EM ALGO QUE UM DIA ELAS VÃO DOMINAR O MUNDO.

algas 12

O que são Alienígenas?

Alienígenas são "morntres" de outros planetas, eles tem olhos grandes, tem as pernas e os braços grandes e tem o torso grande. Eles tem um corpo mais verde, eles viajam por um navio em formato de disco. Eles vem para o Terra para estudar e até levar os humanos para o planeta deles. E so para não ter mais missa, o video e fotos sobre aparicoes de alienígenas. Alguns vem para dominar o mundo, e até matar os humanos.

aluno 13

O QUE SÃO EXTRATERRESTRES?

EXTRA-TERRESTRE SÃO ESTRELAS DE LUZ MAIS EVLU, DOS SÃO BRILHANTES). ELES VIERAM A TERRA ESTUDAR A HUMANIDADE ESPERANDO A NOSSA ESPÉCIE EVOLUIR.

oluno 14

Os extraterrestres

Os extraterrestres, popularmente conhecidos como (e.t.s) são seres paranomais. Eles são muito inteligentes são capazes e tem olhos grandes mais que o normal. O corpo deles é segmentado.

Eles vêm para o Brasil para aterrorizar pessoas e leva-las para o seu planeta ou uelá!

Eu acho que eles só existem em filmes, mas não vamos duvidar né.

Sérgio meu amigo parece um E.T, mais eu acho que estou delirando. Afinal, eu acho que os E.T.s estão vindo para o Brasil para viver entre nós. Porai eu acho que eles vivem em Marte!

Eu Sei lá!

Volume 15

Alemães

Os Alemães são grandes magros e estambos, tem uma pele cinza, as albas grandes e a aparência é espartada.

Eles estão ainda por terra por combates e seus humanos, com seus hábitos e costumes. Elas aniam para nos estudar, eles são inteligentes e curiosos, querem saber tudo sobre os humanos. Eles querem crimes contra nós.

Oluno 16

Como eu imagino um ET?

Na minha cabeça, ETs (alienígenas) são seres de
também mais que se vissem para o planeta terra
seriam recebidos de uma forma estranha.

Imagino que eles sejam de cores variadas e
com uma linguagem totalmente diferente da nossa e que
eles se entendam entre si e que mais seres
humanos não conseguiriamos entender.

com antenas na cabeça, dedos grandes, olhos brilhantes
e que são destacados em seu rosto, com uniformes
pretos e altos com uma altura incrível.

Se eles vissem para terra, procurariam um
lugar para morar sem interferência de maltrato ou morte
alguém, que querem ter uma vida mais feliz.

Teriam automóveis voadores e capacidade
de mergulhar em águas d'água.

Mostraríamos inovações, aos seres humanos e
ajudaríamos para termos um planeta mais evoluído!

aluno 17

Extra Terrestres

Bom, acredito-se que "E.T.S" existam, tem um grupo de pesquisadores que supostamente tem uma lista chamada "Alienígenas do passado!" Eles acreditam que os E.T.S. já vieram a terra no passado, e existem supostas gravações e Histórias de Alienígenas, eles acreditam que foram eles que criaram os humanos e que eles estão voltando para nos avisar sobre o fim do mundo e nos levar para outros planetas.

Mas a pergunta é, como eles são? de onde vierão? Porque exatamente eles vêm para o nosso planeta? e que eles querem? e que são?

Os pesquisadores acreditam que sejam seres muito mais evoluídos, extremamente inteligentes, e que tem uma aparência parecida com de humanos, porém, não usam roupas e falam em uma língua totalmente desconhecida. Existem boatos que eles querem nos proteger de um suposto final dos tempos, se analisarmos todas as fotos tiradas, veremos um suposto simbólico que os pesquisadores não identificaram.

oluna 18

Aborígenas do Paraná.

Aborígenas são pessoas indígenas que ¹ têm dois dedos e têm uma cabeça grande e ² têm olhos grandes e ³ têm um lugar muito estranho e ele tem uma cor verde e estranho eles parecem se ⁴ humilha se que magra e gostoso.

Os aborígenas são de espessa. Eles têm uma mão muito grossa e de redonda e cinco e ele têm uma luz que pega ⁵ com as pessoas.

Eles ⁶ querem comer ⁷ nossos animais e ⁸ com a gente e ⁹ comer ¹⁰ nossa ¹¹ plantação. Eles ¹² querem ¹³ pegar ¹⁴ gente com aqueles luz ¹⁵ vermelha e ¹⁶ gente ¹⁷ para ¹⁸ dentro ¹⁹ do ²⁰ nariz ²¹ de uma ²² coisa ²³ de ²⁴ outro ²⁵ mundo.

Eu imaginei ²⁶ eles ²⁷ como ²⁸ humanos ²⁹ que ³⁰ eles ³¹ têm olhos ³² grandes e ³³ nariz ³⁴ pequeno, ³⁵ eles ³⁶ têm ³⁷ e ³⁸ cabeça maior ³⁹ que ⁴⁰ o ⁴¹ corpo, ⁴² eles ⁴³ têm ⁴⁴ três ⁴⁵ dedos ⁴⁶ no ⁴⁷ pé.

Eles falam ⁴⁸ com ⁴⁹ uma ⁵⁰ voz ⁵¹ muito ⁵² firme ⁵³ e ⁵⁴ que eu ⁵⁵ sei ⁵⁶ eles ⁵⁷ fazem ⁵⁸ várias ⁵⁹ coisas ⁶⁰ dentro ⁶¹ de ⁶² uma coisa ⁶³ muito ⁶⁴ estranha.

lemon 19

Os Verdes

Os extra-terrestres existem? algumas pessoas dizem que sim, outros não acreditam. Mas o que é a questão existem ou não? e como são? Acho que se é que existem, elas devem ser muito altas, ruins, imagino que se seja verde, com o olho igual ao do gato com a calçada grande e bem maquiado.

Mas pode ser totalmente diferente tipo, podem ser iguais ao ser humano, ou iguais ao uma cochinha ou uma lagarta. Mas se existem vermes? Acho que se eles existirem, elas vivem em Marte, Júpiter ou Plutão, e por que depois é Brasil? Se que seria para acabar com o planeta? Se é um mito? Se existem "alguns parados" que as pessoas com percepção bom diversas estudas são prós e se opõem ao meu raciocínio para tirar esses conclusões!

Aluno 20

OS ALIENÍGENAS

OS ALIENÍGENAS SERÁ QUE EXISTEM MESMO? ELLES QUE SÃO OS CARINHOS LÁ DE CIMA, SERÁ QUE ELLES SÃO LEGAIS?

SEMPRE QUANDO ALGUÉM^(R) PENSA EM UM ALIENÍGENA ALIENÍGENA^(R) PENSA NUM BICHO COM A CABEÇA, DO TAMANHO DE UMA MELANCIA, E UM CORPO SECO, SERÁ QUE SÃO ASSIM MESMOS? TAMBÉM FALÃO QUE ELLES TÊM SUPER PODERES, DE PASSAR O SEU CONTHECIMENTO PARA UMA PESSOA E QUE ELE PODE CURA, E RESSUCITA UMA PESSOA OU UM ANIMAL, NAO SE SABE SE É VERDADE ISTE E APENAS FATOS, O QUE ELLES IAM QUERER COM ALIENÍGENA, TIRAR O NOSSO CEREBRO E NOS ESTUDAR? LEVARNOS PARA A AREA 51 E ESTUDARMOS?

NAO SABEMOS, MAS EU PERDITO MESSES "CARAS" QUEM SABE PODE SER QUALQUER UM DE NOS.

EU POSSO SER UM DELES, VOCE PODE SER UM DELES, NAO SE SABE

Aluno 21

Alienígenas

Um alienígena^(R) não nasce de outro planeta, com alguns traços em comum com o ser humano.

Ninguém sabe exatamente como seria um alienígena, mas, geralmente, suas características usadas em filmes e etc, eles têm a cor verde, tem antenas e falam de uma língua desenhada.

Eu acho que alienígenas não existem, pois muitas evidências comprovam que não seria possível haver vida em outros planetas devido às posições.

* Se eles viessem para o Brasil, para dominar os humanos e etc. Talvez, viessem pelos mesmos motivos que muitos humanos entram em guerra, para conseguir novas terras, conquistar poder entre o povo.

aluno 22

data

5 1 0 0 5 5 0

Título

ALIEN SÃO SERES DE OUTRO PLANETA QUE
AINDA NÃO É TERRESTRE VOU DAR UMA DESCRIÇÃO
DELES: SÃO VERDES, ANDAM DE NAVE^(R) E A
NAVE^(R) DELES FOI O QUE ELIS PODIAM INGERIR
DA TERRA ACHO QUE DA UM FIM NA HUMANIDADE
PELO MEITO ELIS TEM UMA TECNOLOGIA BEM
MÁS AVANÇADA POR ELIS VOAR DE UM PAÍS
AO OUTRO BEM RAPDO TEM QUE TER MESMO
UMA BAITA TECNOLOGIA

Olivia 23

18 / 11 / 17

Título

NA MINHA OPINIÃO, OS OLÍMPIAS SÃO UMA ESPECIE MUITO MAIS AVANÇADA QUE A NOSSA, QUE JÁ FIZERAM
MUITOS INTERESTANTES QUE PODIA RESISTIR UM MOMENTO, MAS ELAS SÃO TIPO UMA ABRILHA (OU VAN, A)
PARAS SÓ QUE SÃO SOLITAS FEIA, ELAS TEM TIPO UMA ABRILHA QUE SE MATAM ELA TODAS MORREM
EI ACHO QUE NO BRASIL, É O MELHOR LUGAR PARA ELAS SE ADAPTAREM, POIS TEM MUITAS FÁBRICAS, ELAS
PODEM FICAR NAS FÁBRICAS, POIS PODEM MESSAS VÁ, E ELAS QUEREM ORNAR O MUNDO PARA
FAZER UMA COLÔNIA, E EU ACREDITO, POIS QUEM IA CONSTRUIR AS ABRILHAS QUE PESAM MAIS
DE 6 TONELADAS.

aluno 24

EDUARDO AMARAL 7^oC

tilibra

Alienígenas

Alienígena, para mim, é um ~~(ser)~~ "monstro" que se parece uma pessoa, que tem mãos, pernas, cabeça etc... Eles são verdes, ganhamos, cabeludos, falam de um jeito estranho, que ninguém entende. Para mim, eles querem fazer descobertas aqui, no Brasil, fazer experimentos e depois dominar o mundo, dizem querer, também, conhecer outro mundo, novos países, novos países. Eu acredito mais ou menos.

aluno 25

Título

O que são alienígenas? Para mim, eles são um pouco parecidos com nós, mas não de aparência ou "forma" de fazer as coisas.

Eles são seres que [^]tem curiosidade de saber como somos, como agimos, como comemos, eles querem estudar nós igual nós queremos estudar eles^(R), nós temos curiosidades Assim como como eles^(R). Eles^(R) querem conhecer um pouco mais de nosso cotidiano igual nós queremos conhecer o deles.

Eu "acredito" que, em algum lugar misterioso, eles existem, em um pedaço da terra ou sei lá. Quem sabe um dia a gente descobre onde eles stivrem.



aluno 26

13 / 11 / 17



Título



Os alienígenas são monstros que pessoas acreditam e alguns cientistas estudam por que acham que existe vida fora do mundo.

Eles são que eles usam foguete e capacetes e usam espaçonaves para vir dar uma visita a algum lugar do mundo.

Bom, e que esses alienígenas querem no Brasil, zircarmente, eu não tenho noção, mas eles são que querem eu habitar o país ou fazer experiências com humanos.

Bom, eu não acredito por que não existe uma pessoa que este monstro pode emitir, alguns falam que eles sim o mundo deles e são mais empados que os humanos, mas eu não acredito.



aluno 27

O QUE SÃO ALIENIGEMAS?

BOOM, NA MINHA OPINIÃO, EU ACHO QUE OS TAIS ALIENIGEMAS COMO FALAM, SE EXISTISSEM, EU ACHO QUE SÃO SERES EVOLUÍDOS, E O PLANETA DELES TAMBÉM PODE SER EVOLUÍDO, TECNOLOGIA INOVADA.

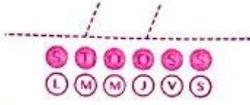
COM ~~UMA~~ Certeza, SE EXISTISSEM, DEVE EXISTIR VARIAS RAÇAS. ACHO QUE ELAS ~~SOO~~ PODEM TER UMA SEMELHANÇA COM OS SERES HUMANOS, LI UMA VEZ NA INTERNET QUE UM CANALÁ VISSU QUE ELAS ERAM MUITO PARECIDAS COM NÓS, TALVEZ, ELLAS OUTRAS ESTUDAM OS SERES HUMANOS COMO NÓS ESTUDAMOS ELAS. POR MAIS QUE TENHA VARIAS RAÇAS E PESSOAS RELATANDO QUE JÁ VIERAM FALAR OU FORAM ABDUZIDOS POR ALIENIGEMAS EU NÃO ACREDITO NUNCA NISSO.

aluno 28



Título

(R)



Os alienígenas são seres que não moram na Terra, eles moram em outro planeta. Os alienígenas são parecidos com seres humanos, só são um pouco encolidos e devem ter hábitos diferentes dos seres humanos, não acredito que os alienígenas sejam verdes ou com saberes grandes, ou qualquer outra coisa mirabolante que o ser humano engaja para ganhar dinheiro com o possível sistema de alienígenas. Acho que, assim como nós, os alienígenas têm curiosidade de conhecer outros planetas e outras galáxias, não acho que eles tenham um motivo específico para vir até o Brasil, talvez, eles queiram fazer algum experimento ou algo do tipo, mas devido um pouco. Acho que alienígenas existem, mas acredito que eles nunca tenham vindo ao Brasil.

Aluno 29

Alienígenas

Os alienígenas, na minha opinião, são seres de outros mundo ^(R) talvez até de um mundo mais desenvolvido que o nosso. Para eles conseguirem criar as naves espaciais, eles devem ser bem tecnologicos. Eu acredito nos alienígenas e, na minha imaginação, eles vão ter e têm algumas características dos humanos tipo braços, pernas etc. . .

Várias pessoas dizem dizem ^(R) que já viram alienígenas no Brasil. Eu acredito que eles vem para o Brasil ^(R). Porque de mesmo o fato que os humanos querem descobrir se tem vida em outro planeta, eles tambem deem querer descobrir novas vidas.

aluno 30

Vida fora da Terra.

A vida fora da Terra não é só baseada na questão dos alienígenas, naquele ser verde ou cinza, com cabeça e etc, mas sim numa espécie "superior" ao ser humano, com uma ~~alta~~ inteligência avançada.

Muitas pessoas já relataram ter visto alienígenas no Brasil, e todos se perguntam "o que eles querem com a raça humana?". Na minha opinião, eles querem nos estudar assim como nos estudamos diversas espécies. Já pensaram pra pensar que, talvez, eles não estejam aqui por essa causa, mais sim por alguma razão maldefinida.

aluno 31

Alienígenas

São criaturas extraterrestres, quase igual à nós, só que eles são de outro mundo. São magros e altos e são da cor verde.

Eles querem aprender como é o mesmo jeito de viver, se é igual ou diferente do jeito deles viverem.

Não acredito que eles existam, pois não há prova nisto da existência deles.

aluno 32

O QUE SÃO ALIENÍGENAS

SÃO SERES CABEÇUDOS, DE OLHOS GRANDES, MAGROS DE OUTRO PLANETA MAIS EVOLUIDO QUE SE ~~COMUNICAM~~ COMUNICAM COM OUTROS PLANETAS PARA DESCOBRIR SEUS SEGREDO E SUAS CARACTERÍSTICAS. ELES VÃO DE PLANETA EM PLANETA TENTANDO SE COMUNICAR COM QUALQUER FORMA DE VIDA QUE O HABITA. ELES JÁ FORAM NO PLANETA TERRA, NO BRASIL, PARA ESTUDAR OS COSTUMES DO PAÍS PARA TENTAR SE COMUNICAR.

aluno 33

Alienígenas

Alienígenas são um tipo de seres humanos, mas um pouco diferente. Eles são de outro planeta e são mais inteligentes que nós. Eles têm ideias e poderes como nós, talvez seja um pouco menor e eles são cinza. Eles querem colonizar o Brasil e fazer experiências com os seres humanos. Foi verdade nos alienígenas, mas não que eles são verdes e cabeludos.

oluno 34

Os alienígenas

Os alienígenas são seres inteligentes, "estranhos" e eles têm uma aparência estranha e peculiar. Eles têm curiosidade por isso tentam se comunicar com os seres humanos. E em minha opinião, eles se parecem como seres humanos, mas sem cabelo no corpo e sem órgãos reprodutivos. Os alienígenas, talvez, não sejam reais, mas não têm compensação que não existam e, também, não tem que eles existam.

aluno 35

O que são alienígenas?

Para mim, os alienígenas são tipo um bicho gigante, cabeludo, com os olhos pretos. Eu acho que eles podem vir aqui para Brasil para estudar os brasileiros, conhecer lugares e verem coisas que nunca teriam visto que poderiam existir, e lá acredita que eles podem existir.

Aluno 36

Nome: Djenifer 7°C

o que são alienígenas?

Alienígenas, próxim, não veem de outros país que querem algo aqui da terra, mas mei um de mais ainda descobrimos, bem no caso que de que da terra tem gente que os que eles querem dominar a terra e etc.

Como são? eu acho que eles tem uma cabeca grande, sem olhos, enormes, e são verdes, tem um corpo de parece com a nostra. Para mim, eu acho que a reprodução deles são parecida com a nostra, e eles não falam a nostra língua, mas são bem inteligentes.



Para mim, eles são de dois tipos que querem no Brasil? dominar a nostra planeta e estudar a nostra corpo em experimentos científicos.

Você acredita? Sim, só que eu não sei se algum humano já conseguiu capturar um alienígena.

aluno 37

Os Alienígenas

Os alienígenas são um tipo de "OVNI", da verdade, os alienígenas vêm de um planeta tão diferente de nossa alguns causam luxações sem fumaça outros marcam território em forma de triângulo FIT, a 10 My, os outros apimã, eles vem para o Brasil para dominação poucas o mundo, não um pau parecido com os humanos, e outros são.

Aluno 38

o que são ALIENÍGENAS?

SÃO UMA FORMA DE VIDA MAIS EVOLUÍDA,
MAIS INTELIGENTE, MAIS CRIATIVA, ESPECIALISTA
NO QUE FAZEM DEVEM SER IGUAIS AOS HUMANOS
SÓ QUE UM POUCO DE DIFERENÇA. COMO SÃO
ELES? DEVEM TER O CORPO IGUAL AO DE VÓS,
MA COM DIFERENÇAS A CABEÇA MAIOR,
3 DEDOS EM CADA MÃO, E PÉ O CORPO ALCANÇADO
E FINO, COM OLHOS GRANDES. O QUE QUEREM
NO BRASIL: FAZER TESTES COM OS HUMANOS
VER COMO AGE A SOCIEDADE PARA ~~COMO~~ NÓS
NÃO ATINGÍRMOS ELES COM ARMAS DE FOGO
E TOXICAS etc., POIS EU NÃO ACREDITO MAIS OU
MENOS TAMBÉM NÃO TEM PROVAS QUE ELES
EXISTAM E NEM QUE ELES NÃO EXISTAM.

aluno 39

ALIENS

13.11.78

QUE SÃO ALIENIGENAS? SÃO, NA MINHA OPINIÃO, SERES MAIS INTELIGENTES QUE POSSAM VIVER EM OUTRO PLANETA

COMO SÃO? MUITOS GELAM VERDE ^{ou} AZUL, MAIS NA VERDADE, MUITO MUITO PRETO OU BRANCO, POIS ELAS VIAGAM NO ESPAÇO, DEPENDENDO SE ELAS JÁ PASSARAM PELA SOL OU NÃO, MAS, NA MAIORIA ELAS DEVEM VIVER NO ESPAÇO SENDO MUITO PRETO.

QUE QUEREM NO BRASIL? OS ALIENIGENAS SÃO IGUAL A UM PASSARINHO SEMPRE DE LÓDGE E MUITO MEDO DE SE APROXIMAR. EU CREIO QUE ELAS QUEREM SER NOSSOS AMIGOS, MAS COMO RUIR PODERIAM NOS ESCRAVILIZAR E MANDAR NÓS PRODUTOS MAIS MÁQUINAS VOLAR ALACRITA? SIM APENAS PORQUE NÃO EXISTIRIA.

A PROVA: O MUNDO INTEIRO PODERIA PAZAR COM OS VOOS DESLIGAR OS SATÉLITES E DEIXAR ASSIM POR UMA SEMANA (MÊS) E VER... QUALQUER OBJETO VOADOR FERIA A PROVA FINAL.

aluno 40

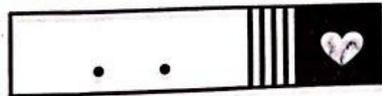
ALIENÍGENAS

Por mim, eles não são DOENDES VERDES com OLHOS ENORMES que não muita DRAGADOS.

Em outra qual eles querem, na Brasil, DRAGAS E TESTAR OS DRAGADOS, mas, podem, também, querem se MELHORAR e DOMINAR TUDO.

EM acredita porque eles têm uma aparência mais parecida com a nossa e porque há muitos relatos de O.V.N.I.S.

aluno 41



♥ Que são alienígenas?

Muitos acreditam que sejam seres de outro planeta ou criaturas de tipo extra-terrestre.
Muitos usam suas "experiências" com alienígenas para fazer e produzir muitos filmes famosos como: *ET* (*E.T. the Extra-Terrestrial*) *Blancos e Negros* (*Blacks and Whites*) *Homens de Preto* (*Men in Black*), entre outros. Há vários modos de explicar que eles ou elas são, mas sem traços ou características específicas eles ficam apenas em meras imaginações.

Como são?

Muitos descrevem eles como seres com uma cabeça imensamente grande com gigantescos olhos ~~verdes~~ brancos, como o personagem principal do filme "E.T." como inspirações que possui traços muito ligeiramente dos traços de seres humanos.

O que querem no Brasil?

Assim como no filme, parte colada muitas pessoas acham que eles querem nos dominar. Mas aqueles que possuem consciência abertas acham que eles querem somente nos entert

aluno 42 ♥



Alienígenas

Alienígenas são seres de outro mundo que ninguém sabe se existe ou não existe. Muitos acreditam que existe e muitos acreditam que eles não existem.

Eu acho que eles são estúpidos, mas muito inteligentes, pois ^{CC} pode fazer uma nave espacial, preciso ser muito inteligente. Os alienígenas podem querer ser do Brasil, ou tom-
um podem querer fazer experiências com os humanos, ou saber mais sobre os humanos, que nem sei quem são as outras alienígenas.

Eu acredito que existem alienígenas, pois ^R muitos ho dizem que viram um alienígena.

Aluno 43

13/11/2022

distinções

bem eu acho que distinções são
mais ou menos como seus ~~tem~~ humanas
se que com o cérebro um pouco mais
de formação e complexidade de linguagem
também ^(R) e são de uma cor meio verde com
limpo: (1) Eu acho que ~~se~~ eles vêm o
Jesus para interagir, estudar, buscar
informações sobre outras coisas e também ^(R)
eles devem sim para saber mais sobre
o meio mundo. (2) Eu acredito que eles
mesmo criaturas não têm identificação quero
explorar e conhecer mundo mas saber
o meio mundo como é isso.

aluno 44

O que são alienígenas?

Alienígenas, para mim, é um ser muito mais inteligente que nós, seres humanos, ah mais, como assim? O ser-humano não é o mais inteligente. ^(R)

Na minha ^(R) opinião, eles podem ser bem mais inteligente que nós, por fazer "espaçonaves" que viajam pelo universo, por que para viajar de uma galáxia até outra, deve demorar em terra de uns 100 mil ou mais anos.

Como são?

Muitos humanos dizem que o alienígena é semelhante a nós, por que eles seriam semelhante a nós? Por qual motivo? O ser humano tem uma mania de fazer isso, achar algo novo, e falar que isso é algo dele ou semelhante a ele, mais eu acho que eles são gostentos tipo gelatina, ou algo assim...

O que querem no Brasil?

Talvez eles queiram pesquisar sobre nós como nós queremos pesquisar sobre eles.

Você acredita?

Eu acredito por que os cientistas descobriram um planeta semelhante ao nosso em outra galáxia.

aluno 45

A Liema no Brasil

Os alemães, me chamam
de avô, são seres de outros
planetas. Eles são seres que
ninguém sabe a sua verdadeira
natureza porque em relação são além
deus que são seres de corpo gran-
de, com três dedos na mão, não
em estudo as funções, eles fa-
zem um tipo de coisa que eu não sei.
Na minha opinião, eles não
existem fora do planeta ninguém,
também pensado algum ser apenas
neste momento no céu que é
os dois o nome de disco, que
me chamam os "alemães" usam para
se deslocarem para os lugares

Aluno 46



ALIENIGENAS

O QUE SÃO ALIENIGENAS? NA MINHA OPINIÃO, SÃO PEQUENAS ESPECIES DE SER^(R) HUMANO. ELES SÃO BEM PARECIDO COM OS SERES^(R) HUMANO. POIS ELES TEM OLHOS, BOCA, BRACOS E CABECA, PORÉM ELES NÃO TEM CABELO COMO SÃO? ELES SÃO PEQUENOS TEM A CABECA GRANDE A MAIORIA DELES É VERDE CABECA.

O QUE QUEREM NO BRASIL? NA MINHA OPINIÃO, ELES QUEREM FAZER EXPERIENCIAS, CONHECER MELHOR O SER HUMANO, TALVEZ ELES QUERAM ATACAR O NOSSO PAIS VOCE ACREDITA? SIM, PORQUE CIENTISTAS REVELARAM QUE EM OUTROS PLANETAS TEM AGUA, SE EXISTE MESMO, EU ACHO QUE O PAIS DELES SÃO MAIS EVOLUIDOS QUE O NOSSO, POIS ELES CONSEGUEM VIAJAR A OUTRO PLANETA, NOS CONSEGUIMOS MAS DEMORARIA ANOS.

JA OUVI CASOS NO BRASIL DE ALIENS? ALGUMAS PESSOAS RELATAM QUE JA VIRAM ALIENIGENAS.

OU OBJETOS NO CÉU. DUBIOSOS PESSOAS DIZEM QUE O LUGAR DELES PREDILETO É EM VARGINHA MINAS GERAIS, MUITAS PESSOAS RELATAM DA TER VISTO NESSA CIDADE.

JA VIU? JA VI COISAS ESTRANHAS NO CÉU MAIS PESSOALMENTE NÃO.

NÃO FOI SO NO BRASIL QUE JA TEVE PESSOAS RELATANDO SOBRE ALIENIGENAS NO ESTADOS UNIDOS, CHILE, TEM RELATO DE ALIENIGENAS.



NOVA SANTA RITA

10ª FESTA do MELÃO
NOVA SANTA RITA

1ª Princesa
Rainha
2ª Princesa

8, 9 e 10 DE DEZEMBRO
Parque Olmiro Brandão
2017

EXPOFEIRA
10.12.2017

**SHOWS
EXPOSIÇÃO
GASTRONOMIA**

PRODUÇÃO ORGÂNICA

Agricultura Camponesa
Orgânica

PRINCIPAIS ATRAÇÕES

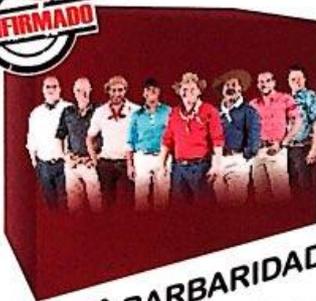


DIA 8
CONFIRMADO



SANDRO COELHO
22:00 h

DIA 8
CONFIRMADO



TCHÊ BARBARIDADE
23:30 h

DIA 9
CONFIRMADO



TCHÊ GURI
20:30 h

DIA 9
CONFIRMADO



MOISÉS E LUIZ HENRIQUE
22:30 h

DIA 9
CONFIRMADO



EH EXPRESSO
00:00 h

DIA 10
CONFIRMADO



ROGÉRIO MAGRÃO
20:30 h



SHOWS NACIONAIS

GASTRONOMIA

MELÃO

PRODUTOS ORGÂNICOS

COMÉRCIO



MÁQUINAS E IMPLM. AGRÍCOLAS

ATRAÇÕES PARA 3ª IDADE

PARQUE DE DIVERSÃO

ARTESANATOS

www.novasantarita.rs.gov.br

Rua Hélio Fraga, nº 64, Centro - Fone: (51) 3479-2200 - e-mail: imprensa@novasantarita.rs.gov.br



Você é nosso convidado!

Nos dias 8, 9 e 10 de Dezembro, Nova Santa Rita promoverá a 10ª Festa do Melão e Produção Orgânica. A produção local e as potencialidades do município estarão em exposição no Parque de Eventos Olmiro Brandão. O evento contará com diversas atrações: gastronomia, artesanato, comercialização de orgânicos e shows. Além do melão, a produção orgânica terá destaque, ressaltando a posição da cidade como uma das maiores produtoras de alimentos sem agrotóxico no Estado. Conheça Nova Santa Rita e desfrute de uma celebração com foco em produtos saudáveis, com a força da agricultura familiar e vocação para o desenvolvimento. Você é nosso convidado!

INFORME PUBLICITÁRIO
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA SANTA RITA

Nova Santa Rita te espera
8, 9 e 10 de dezembro 2017



Gleice Barboza

Karolaine Fraga

Waleska V. Jardim

UMA CIDADE QUE TRILHA **NOVOS CAMINHOS**

Com 25 anos de emancipação política, o município de Nova Santa Rita é a cidade que mais cresce na Região Metropolitana de Porto Alegre. Está localizada apenas a 23 km da Capital e apresenta excelente estrutura de acesso viário, conectada às estradas BR-386, conexão com a BR-448 - Rodovia do Parque, e Transaçoiana que dá acesso a RS 240. A cidade constituiu-se como um excelente polo logístico da região com seus acessos por autoestradas, rios, aeroporto e ferrovia, atraindo grandes empresas e suas operações.

Além da agricultura forte, com produção de melão, arroz e hortaliças, Nova Santa Rita também se destaca pela produção orgânica de alimentos, tendo como origem a agricultura familiar através dos assentamentos da reforma agrária.

Com área superior a 200 km², o município é hoje uma das poucas cidades da região com capacidade de absorver a expansão da grande Porto Alegre. O rápido desenvolvimento econômico e social faz da cidade um grande atrativo, tanto para empreendimentos quanto para a moradia.

Estimativa de população IBGE 2017 = **26.450 pessoas**

ORIGEM

No dia 11 de fevereiro de 1884, em Santana do Rio dos Sinos, no lugar denominado "Picada do Vicente", Justino Batista e sua mulher, Rita Carolina Martins, doaram um terreno para a construção de uma capela. Rita pediu que a capela fosse em louvor à Santa Rita de Cássia e isto deu origem ao nome do município. Ainda distrito da cidade de Canoas, em 1986, com sua forte identidade rural, a localidade celebra a produção do melão, um dos principais produtos de nossas terras. Com a emancipação, em 1992, a Festa continuou a ser realizada em períodos intercalados, e neste ano, chega a sua 10ª edição. A entrada é franca e a programação contará com grandes atrações: Tchê Guri, Eh Expresso, Sandro Coelho, Tchê Barbaridade, Antônio Gringo e Rogério Magrão, entre outras.



A FORÇA DO DESENVOLVIMENTO



Com posição privilegiada, a cidade ocupa área estratégica no caminho para os grandes centros de produção e distribuição dos mais diversos segmentos.

A implantação da BR-448, conhecida como Rodovia do Parque, possibilita novas rotas de desenvolvimento. Para potencializar os corredores de escoação da produção, a cidade investiu noutra importante obra: a rodovia Transaçoiana. Tendo início no acesso ao bairro Sanga Funda, a rodovia tem 8 quilômetros pavimentados até a divisa com Portão. A via faz uma importante ligação alternativa ao Vale do Sinos. As estradas da região rural locais passam por constante manutenção, com o alargamento de vias, nivelamento e recuperação de pontos críticos. Na zona urbana, há investimentos na qualidade da infraestrutura.

ATRAÇÃO DE EMPRESAS

A partir de uma política de contrapartidas, os acessos aos bairros Caju e Sanga Funda já estão em novo formato, com melhor acessibilidade. Nestes locais, empresas de porte, como a Pesa, Darcy Pacheco e o Condomínio Logístico Açorianos (um dos maiores em área da América Latina), destacam a cidade entre os municípios gaúchos.

Entre as diferentes iniciativas para fomentar o crescimento econômico e social, investimentos na atração de empresas e na desburocratização, foi criada a Sala do Empreendedor, que é referência Estadual no que se refere ao atendimento facilitado dos empresários e também daqueles que pretendem abrir o próprio negócio.

No setor da indústria a cidade abriga diversas empresas, com destaque para o cimento, alto-falantes e tecidos. A cooperação tem força com a Coopam e agroindústria de produção de sucos e geleias do Itapuí (ambas referências na produção orgânica).

Na área de serviços, a vocação logística tem se revelado com a presença de grandes empresas.

PRÊMIOS SÃO O RECONHECIMENTO DA EFICIÊNCIA ADMINISTRATIVA



► Prêmio Gestor Público

A administração pública de Nova Santa Rita tem sido reconhecida com a obtenção de importantes prêmios de gestão. Em 2015, 2016 e 2017, a cidade foi agraciada com o Prêmio Gestor Público, considerado o "Oscar" dos prefeitos, que é concedido pelo Sindifisco e pela Afisvec. Em 2016, passou a integrar a seleta lista de 16 municípios detentores do maior troféu do Prêmio, quando foi escolhida como a melhor prática de gestão do ano.

O projeto que levou a vitória era focado na captação de recursos, uma forma planejada de atuação, que garantiu junto aos Governos Federal e

Estadual, a captação de R\$ 14 milhões em investimentos. Estes valores foram aplicados em máquinas e equipamentos e diferentes áreas, como pavimentação, infraestrutura, construção e melhorias de prédios escolares, postos de saúde, etc.

O reconhecimento leva em conta o funcionamento e principalmente os resultados positivos em gestão pública obtidos a partir do projeto implantado. Em 2017, pelo 3º ano consecutivo, Nova Santa Rita é reconhecida com o Prêmio Gestor Público, com menção honrosa em projetos que garantiam economia de R\$ 3 milhões de reais aos cofres públicos.



► Prefeito Empreendedor

Em 2016, com um ano e 10 meses de funcionamento, a Sala do Empreendedor de Nova Santa Rita esteve entre os destaques nacionais na disputa ao Prêmio Sebrae Prefeito Empreendedor 2016 - Edição Nacional. A cidade disputou dentro da categoria Desburocratização e Formalização, do qual foi a grande campeã do RS. A premiação é resultado de um trabalho realizado pela Prefeitura, através da Secretaria Municipal de

Indústria, Comércio e Desenvolvimento, que concebeu a Sala do Empreendedor. O Prêmio Prefeito Empreendedor valoriza gestores que implementam projetos de estímulo ao surgimento e crescimento das micro e pequenas empresas e à modernização da gestão pública, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento socioeconômico do município.

A FORÇA DA AGRICULTURA

Com uma extensa área rural, a cidade de Nova Santa Rita é responsável pela produção de uma ampla variedade de alimentos, comuns na mesa dos gaúchos. Arroz orgânico irrigado, leite, hortaliças diversas, melão, piscicultura, criação de suínos, ovelhas e gado de corte são alguns dos itens produzidos no município. Somente com a produção de hortaliças são cultivados mais de 120 hectares, garantindo a colheita de abóboras, berinjelas, brócolis, couves, pimentões, morangas e outras olerícolas. O melão, fruta símbolo da cidade, ocupa hoje cerca de 60 hectares de área plantada, com uma produtividade média de 17 toneladas por hectare.

A produção orgânica, cada vez mais presente na mesa dos brasileiros, ganha força através dos 4 assentamentos da reforma agrária localizados na cidade.

Juntos, os produtores assentados colherão safra recorde neste ano, estimada em 2.000 toneladas de alimentos orgânicos. A suinocultura também representa importante fonte de renda para os pequenos agricultores assentados, com produção anual de 12.000 animais. Já a piscicultura e a pesca artesanal envolvem em torno de 80 famílias, responsáveis por uma produção estimada de 15 toneladas anuais de pescado e comercializadas, principalmente, na Semana Santa.

(Fonte: Emater/RS)



NOVA SANTA RITA: TERRA DA AGRICULTURA ORGÂNICA

Em Nova Santa Rita temos uma experiência muito rica. Antes de se pensar em Agricultura Orgânica como conhecemos hoje, já existiam experiências desenvolvidas por produtores familiares que entendiam que produzir alimentos livres de agrotóxicos era importante para a qualidade de vida, que ao consumir alimentos saudáveis estavam preservando a vida.

Atualmente, nossa cidade já é referência na área de Produção Orgânica. A cada dia aumenta o número de produtores e consumidores de alimentos livres de veneno, unindo geração de renda com desenvolvimento sustentável. São em

torno de 100 famílias com Certificação Orgânica e outras 100 em processo de transição.

A produção é diversificada, com colheita de arroz, hortaliças, frutas, peixes, suínos, entre outros. A comercialização é feita em feiras em Porto Alegre e região metropolitana, na merenda escolar no município. A agricultura orgânica gera qualidade de vida para quem produz e principalmente para quem consome.

O que é agricultura orgânica?

É sinônimo de qualidade de vida e bem-estar. Além de não agredir o meio ambiente contribui com a preservação da biodiversidade, potencializando uma relação mais próxima entre homem e natureza. Esta prática agrícola preocupa-se com a saúde dos seres humanos, dos animais e das plantas, entendendo que seres humanos saudáveis são frutos de solos equilibrados e biologicamente ativos.

Elementos fundamentais da agricultura orgânica:

- Respeito à natureza: reconhecimento da dependência de recursos naturais não renováveis;
- Diversificação de culturas: leva ao desenvolvimento de inimigos naturais, sendo item chave para a obtenção de sustentabilidade;
- Solo é um organismo vivo: o manejo do solo propicia oferta constante de matéria orgânica (adubos verdes, cobertura morta e composto orgânico), resultando em fertilidade do solo;
- Independência dos sistemas de produção: ao substituir insumos tecnológicos e agroindustriais.

LEGISLAÇÃO MUNICIPAL CONECTADA COM A POLÍTICA AGROPECUÁRIA

Através da Lei Municipal Nº 1268/2015, aprovada em 26 de outubro de 2015 que institui no Município a "Semana da Alimentação e Produção de Alimentos Orgânicos". E através da Lei Nº 1386/17 de 19 de setembro de 2017 cria o Programa Municipal de Agroecologia e Incentivo à Agricultura Orgânica.



A produção da fruta

A produção de melão na safra 2017/2018 tem 40 famílias envolvidas de forma direta na produção, gerando a contratação de aproximadamente 100 funcionários na safra e uma área plantada de 60 hectares. A colheita concentra-se nos meses de novembro, dezembro e janeiro, sendo os principais destinos de comercialização os supermercados e a CEASA/RS. A expectativa de produção é de 17 toneladas por hectare.

Melão gaúcho

Rico em vitaminas do complexo B, vitamina A, fibras e sobretudo, em água (90%), o melão é um bom antioxidante. Previne o envelhecimento das células, auxilia no controle da diabetes, melhora os sintomas da menopausa, etc. (entre outros benefícios.) Você pode comer o melão ao natural, mas também pode incluí-lo nas mais diversas receitas, seja em doces ou em saladas.

(Fonte: Escritório Nova Santa Rita do EMATER/RS-ASCAR)

DIA 8 DE DEZEMBRO - SEXTA FEIRA

PROGRAMAÇÃO

- 09:00 - ABERTURA DOS PORTÕES E VISITAÇÃO DA FEIRA
- 09:00 - VISITAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS
- 09:30 - APRESENTAÇÃO MUSICAL CAMPOS SALES
- 09:30 - CHIMARREADA NO PARQUE
- 10:00 - SHOW DTG NEGRINHO DO PASTOREIO
- 10:30 - APRESENTAÇÃO DANÇA ESCOLA VITOR AGENS
- 14:00 - VISITAÇÃO DAS ESCOLAS TURNO DA TARDE
- 17:00 - TALENTOS LOCAIS
- 18:30 - SAMUEL MARDONEZ E BANDA (GOSPEL)
- 19:30 - ENCONTRO DO RAP (Seguidor F. Preto X Lorlent MC e Homem Bomba)
- 22:00 - SHOW COM SANDRO COELHO
- 23:30 - SHOW TCHE BARBARIDADE

DIA 9 DE DEZEMBRO - SÁBADO

- 09:00 - ABERTURA DOS PORTÕES E VISITAÇÃO DA FEIRA
- 09:30 - CHIMARREADA NO PARQUE
- 10:00 - CONCURSO DO MELÃO - MELHOR PRATO
- 10:30 - ENCONTRO DE FUSCAS E MOTOS MASPEIROS
- 14:00 - BAILE DA TERCEIRA IDADE - BANDA RC
- 16:00 - SHOW PAULO GRINGO
- 17:00 - GINETEADA
- 17:00 - SHOW BANDA PORTAL G3
- 18:00 - SHOW BANDA BLACK BULL
- 20:00 - ABERTURA OFICIAL DA FEIRA DO MELÃO
- 20:30 - SHOW TCHE GURI
- 22:30 - SHOW MOISES LUIZ E HENRIQUE
- 00:00 - SHOW EH EXPRESSO

DIA 10 DE DEZEMBRO - DOMINGO

- 09:00 - ABERTURA DOS PORTÕES E VISITAÇÃO DA FEIRA
- 09:30 - CHIMARREADA NO PARQUE
- 11:00 - DRAGÕES GUERREIROS
- DEMONSTRAÇÃO DE QUEBRAMENTOS
- 14:00 - BANDA MANIA GAUCHA
- 16:00 - FINAL GINETEADA
- 16:00 - BANDA BISS
- 18:00 - SHOW COM DRAGO SERTANEJO
- 19:00 - BANDA TOCK LEGAL
- 20:30 - SHOW ROGERIO MAGRÃO

10ª FESTA DO MELÃO



NOVA SANTA RITA



Karolaine Fraga
1ª Princesa



Gleice Barboza Ralha



Waleska V. Jardim
2ª Princesa



APOIO:
EMATER/RS
ASCAR

8, 9 E 10 DE DEZEMBRO 2017 PARQUE Olmiro Brandão

PRINCIPAIS ATRAÇÕES

ENTRADA FRANCA

8
COMO SEMPRE
GOSPEL
SAMUEL MARONEZ E BANDA
18:30 h

8
COMO SEMPRE
SANDRO COELHO
22:00 h

8
COMO SEMPRE
TCHÊ BARBARIDADE
23:30 h

9
COMO SEMPRE
TCHÊ GURI
20:30 h

9
COMO SEMPRE
MOISES E LUIZ HENRIQUE
22:30 h

SHOWS
EXPOSIÇÃO
GASTRONOMIA

PRODUÇÃO
ORGÂNICA



9
COMO SEMPRE
EH EXPRESSO
00:00 h

10
COMO SEMPRE
ROGÉRIO MAGRÃO
20:30 h

Anexo 4 – Textos explicativos finais dos alunos

Festa do melão de NSA

A festa do melão acontece em dezembro, a cada dois anos, em 2014, o evento vai ser nos dias 8, 9 e 10 de dezembro.

Os moradores de Novo Santo Rita participam e, normalmente, pessoas de outras cidades comparecem à festa municipal. Este ano a festa vai ocorrer no Parque, Osmiro Brandão.

A pesquisa pretende demonstrar a produtividade e a produtividade do ciclo. As principais atrações são: Sommel Macones, Sordio Coelho, Têni Integridade, Têni quei, Moisés e Luiz, Henrique e muito mais...

aluno 1

Festa do Melão de NSR

A Festa do Melão ocorre a cada 2 anos, na cidade de Novo Santo Rita, que antes era conhecida como a Cidade do Melão. Em 2017, o evento será nos dias 08, 09 e 10 de dezembro, comemorando a 1ª Festa do Melão. Ela acontecerá no Parque Olímpico Brondão e terá muitas atrações como shows, exposições e montanhas russas.

A feira pretende as atividades agrícolas e atividades comerciais de diferentes setores da economia do município. *

aluno 2

FESTA DO MELÃO DE MSR.

A FESTA DO MELÃO O CORRE EM NOVA SANTA RITA A CADA DOIS ANOS. ELA É UMA DAS PRINCIPAIS ATRAÇÕES DA CIDADE E ACONTECE NO PARQUE ALMIRO BRANDÃO, CONHECIDO COMO ESCOLA FAZENDA.

ESSA FESTA ACONTECE PORQUE, EM NOVA SANTA RITA, HÁ MUITOS AGRICULTORES, NÃO SÓ DE MELÃO, MAS DE OUTROS TIPOS DE MERCADORIAS COMO: **FUTAS**, SALADAS, LEGUMES ETC.

NA FESTA, VOCÊ PODE VER DIVERSOS TIPOS DE DOÇES, BOLOS E SUCOS FEITOS COM A BASE NO MELÃO.

Aluno 3

Festa do Melão

A Festa do Melão tem como foco o melão e os produtos derivados da fruta. O evento acontece de dois em dois anos, no Parque Olmire Brandão, em 2017, ~~se~~ acontecerá nos dias 8, 9 e 10 de dezembro.

Neste ano, terá a participação de bandas (como: Sandro Coelho, Tchê Guri, Rogério Megrão e muito mais), terá também a participação da Rainha e das princesas.

aluna 4

Feira do melão de UR.

A festa do melão é um evento que tem como foco o melão e suas diversidades, vindas de produtos, sucos @ etc. Ela acontece de 2 em 2 anos, com duração de 3 dias, começando neste ano, na sexta-feira e terminando no domingo, de 8 a 10 de dezembro de 2017.

A festa não conta só com a representação do melão, pois vários comerciantes trazem seus produtos no evento, contando, também, com shows e atrações como Samara Coelho, Tchê Guri, Tchê Barbadeira, etc.

aluno 5

Festa do Melão

A Festa do Melão é um evento que ocorre a cada 2 anos, para celebrar a vasta plantação de melões em Novo Santo Rita. A festa acontece durante 3 dias, começando no sexta-feira e terminando no domingo. Nestes dias, há diversos shows e vários comerciantes para vender seus produtos.

O evento ~~sempre~~ quase sempre ocorre em um local diferente, mas sempre em Novo Santo Rita. A festa acontece porque, na época um produto do município resolveu fazer uma festa do melão para comemorar a boa colheita daquele ano. Na maioria das vezes, quem participam são moradores de Novo Santo Rita, mas sempre tem pessoas de outras cidades.

aluno 6

Festa de Melão de Nova Santa Rita

É uma festa que ocorre ^(R) vários eventos dentro de três dias. Esses eventos ocorrerão nos dias 8, 9 e 10 de dezembro de 2017, no parque Alameda Brandão, em Nova Santa Rita, de 2 em 2 anos. Neste ano, terá várias atrações para os visitantes, como shows, exposições e outras atrações.

Na festa de Melão, existe a corte oficial da festa, formada por 2 princesas e uma rainha. Elas fazem a festa como um meio de entretenimento para os moradores do município e visitantes de outras regiões.

aluno 7

10ª Festa do Melão de NSB

A festa do melão é uma festa que acontece em Nova Santa Rita, de dois em dois anos. Em 2017, aconteceu nos dias 8, 9 e 10 de dezembro. Esse ano acontecerá a 10ª festa, que acontecerá no parque Amira Brandão. O evento contará com as seguintes atrações: Samuel Marques clanda, Sandra Coelho, Tchê Barboza, Tchê Aguiar, mais e Luiz Henrique, e surpresa.

Lá, se vende melão e outros outros produtos com negociação com a cidade, empurrando mais o comércio dos pequenos agricultores;

aluno 3

luan 42º

Festa do Melão

A Festa do Melão é para mostrar a cultura da cidade de NBR 3 dias 8, 9 e 20 de dezembro, no Parque Almirante Brandão. Há shows, parques, concursos de culinária, artesanato, exposições, máquinas antigas e artesanato. As principais atrações são Samba, o milho do dia 8, Tchi, curi do dia 9 e mores e Luiz Henriques.

aluno 9

A FESTA DO MELÃO

A FESTA DO MELÃO, É REALIZADA
PELA PREFEITURA MUNICIPAL,
NOS DIAS 8, 9, & 10 DE DEZEMBRO EM
NOVA SANTA RITA

A FESTA É REALIZADA PARA
COMEMORAR A COLHEITA,
A EXPOSIÇÃO E AVENDA DO
MELÃO

NESES DIAS, ACONTECEM SHOWS,
NACIONAIS GASTRONÔMIA,

PRODUTOS ORGÂNICOS, E O MELÃO
MARGINAL E IMPLEMENTOS AGRÍCOLAS

ATIVIDADES PARA CRIANÇA,
POBREZA DE DIVERSÃO, ARTESANATO

Sluno 10

A Festa de Malás, é feita no Parque ol-
misa Branda, nos dias 29 e 30 de Novembro.
No 2º e 3º Festa de Malás, lá tem várias
atrações, e Branda, ficando em horários
diferentes, tem exposições de futebol,
concursos colmunistas, exposições de
Máquinas de carros, caminhões e Com-
ponentes de Armaçados.

Titulo

aluno 11

A festa do melão

A festa do melão acontece de 2 em 2 anos. Ela ocorre porque Nova Santa Rita é uma das cidades com maior produção de melão.

Nessa festa, há várias atrações com shows, porque de diversões etc.

No ano passado, a festa foi no Valepark, mas neste ano, será no Estádio Fozem de Ilmeir Brandão.

A festa acontece por que Nova Santa Rita é considerada o município do melão.

Aluno 12

Festa do Melão

A Festa do Melão de Nova Santa Rita é organizada pela prefeitura para celebrar a grande produção de Melão. A Festa acontecerá nos dias 08, 09 e 10 de dezembro de 2017, no Parque de eventos (Umiso Brondão) suas principais atrações são: Sonda do Coelho, Tchê Barboidade, Tchê qui, Moisés e Luiz Henrique, Oh Espinho e Região Mogão.

Sluno 13

A Festa do Melão

A Festa do Melão **continua** dia 8, 9 e 10 de dezembro, será realizada no parque Olmeca Brondão, em Nova Santa Rita. As principais atrações **são**: Samuel Maxomey e Banda gospel, dia 8, às 18h20; Sandra Coelho, dia 8, às 22h00; Tê Barbozidade, dia 8, às 23h30; Tê Guri, dia 9, às 20h30; Maisês e Luiz Henrique, dia 9, às 22h30; Fm empresa, dia 9, às 00h; Régis Magrão, dia 10, às 20h30.

A programação inclui: Shows musicais, gastronomia, com base no melão, produtos orgânicos, comércio, parque de diversão, artesanatos, atrações para 3ª idade, Máquinas e implementos **agrícolas**.

oluno 14

A Festa do Melão

A Festa do Melão é uma festa que só acontece em Nova Santa Rita, de dois em dois anos. Geralmente, acontece no Parque Olívio Brardão, e esse ano acontecerá nos dias 08, 09 e 10 de dezembro. Nessa festa, ocorrem shows, exposições e gastronomia. As principais atrações são: Dia 08 - Sandro Coelho, Tchê Barbardade. Dia 09 - Tchê guri, Masós e Luiz Henrique, e Eh Expresso. Dia 10 - Rogério Magrão.

aluno 15

FESTA DO MELÃO

NOS DIAS 8, 9 E 10 DE DEZEMBRO DE 2017, É COMEMORADO A FESTA DO MELÃO PORQUE NOVA SANTA RITA É A CIDADE DO FRUTO. NA PROGRAMAÇÃO DA FESTA, EXISTEM SHOWS, MIMI PARQUE DE DIVERSÃO E PRODUTOS COM BATE NO MELÃO ENTRE OUTRAS COISAS. ANO APÓS ANO, SÃO ESCOLHIDAS A RAINHA, 1ª PRINCESA E 2ª PRINCESA DO MELÃO. NESTE ANO, A FESTA ACONTECERÁ NO PARQUE MUNICIPAL OLMIRO BRANDÃO

aluno 16

Festa da Melão

A festa da melão é feita para comemorar a cultura gaúcha, e ela vai ser realizada nos seguintes dias 8, 9 e 10 de dezembro, vai ter atrações como Sandra Corbelli, Tchê Borboletas, Tchê Guri, Malês e Luiz Henrique, Lã Expressa e Agência Mágica.

A cada dois anos, acontece a Festa da melão. Ela é composta por, Shows Musicais, Gastronomia, melão, Produtos Orgânicos, Comércio, Máquinas e Implementos Agrícolas, Atrações para 3ª idade, parque de diversão e Artesanatos.

aluno 17

A Festa do Melão

A Festa do melão comemora a colheita de melão e, nessa festa, terá várias atrações. ~~em~~ No dia 8/12, Sandra Coelho, Tchê barbozidade, Tchê guirô, Moisés e Luiz Henrique, e expusos e Rogério Magalhães.

há previsão de algumas atrações para pessoas da terceira idade e, também, para crianças como parque de diversão, Tera comércio, gastronomia etc

oluno 18

Festa do Melão

É uma festa organizada pela Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita, que conta com a exposição de vários produtos: produtos orgânicos, exposição de máquinas e implementos Agrícolas, artesanatos, comércio e, claro, a exposição e venda do Melão que é a principal atração da festa, há ainda, um parque de diversões para o público e shows nacionais que são distribuídos entre os três dias da festa.

A festa acontecerá, em 2017, nos dias 8, 9 e 10 de dezembro, no Parque Ilmeir Brandão, junto a Escola Fazenda, em Nova Santa Rita.

Além disso, contará ainda com uma grande praça de alimentação e as mais diversas atrações que esperam todos os moradores da cidade e visitantes da festa neste final de semana.

aluno 19

A Festa de Melão

A Festa de Melão é comemorada a cultura gaúcha nos dias 2, 3 e 4 de dezembro. Ela tem atrações como: Samba paulista, Tchê Barbaquenho, Tchê Guai, Moisés, Luis Henrique, Elb Tronise e Regina Magrão.

A cada dois anos, acontece a Festa de Melão, evento é composto por: Show Nacional, gastronomia, Melão, rodas de samba, comércio, Moquitos e Waffles e Agua de Melão, atrações para o 3º idade, Parque de cinema e Artesanato.

Olivia 20

A festa do melão

A Festa do Melão acontece de 2 em 2 anos. Neste ano de 2017, ocorrerá nos dias 8, 9 e 10 de dezembro, no parque de eventos Almira Brondão, em Nova Santa Rita. Na sua programação, estão: shows, gastronomia, com base no Melão, feiras expônicas e comerciais, artesanatos, parque de diversão, atrações para 3ª idade e **Maquinas agrícolas**.

aluno 21

Festa do Melão

A Festa do Melão é um jeito de mostrar a cultura da nossa cidade. A festa acontece, normalmente, de 3 dias, lá tem shows, parques de diversão, gastronomia, produtos feitos de melão, produtos orgânicos, comércio, máquinas agrícolas e artesanato.

As principais atrações serão: Sambas Ceelhu, dia 8, às 22h, Tché Barbantidade, dia 8, às 23h30, Tché Guri, dia 9, às 20h30. Meises e Luig Henrique, E.H. Expressão, Rogério Magrão

aluno 22

Festa do Melão de NSR

A Festa do Melão é um evento feito para mostrar a cultura da nossa cidade. Ela dura 3 dias, é realizada no Parque Olmire Brondão. As principais atrações são: Sando e Galho, Tchi Barbardade, Tchi Guari, Maizê e Suiz, Henrique, Espresso e Bepê no Magão.

A festa é composta de shows nacionais, Gastronomia, Melão, Produtos Orgânicos, artesanato, Maquinos Agrícolas, atrações para 3ª idade, Parque de diversão e artesanato.

aluno 23

Festa do Melão de Nova Santa Rita

A Festa do Melão será realizada nos dias 8, 9 e 10 de Dezembro, no Parque Almirante Brandão, em Nova Santa Rita. Ela abriga a grande produção de melões na cidade que já foi considerada a maior produtora do fruto no Estado.

As principais atrações serão: Sandes Coelho, Tchê Barbidade, Tchê Queri, Moisés e Luiz Henrique, Ek Expresso, Rogério Magrão, entre outros.

A festa será composta por Shows nacionais, gastronomia, melão, produtos orgânicos, comércio, máquinas e implementos agrícolas, atrações para 3ª idade, parque de diversões e artesanato.

oluno 24

Festa do melão de NBR

A festa do melão acontece neste ano, nos dias 8, 9 e 10 de dezembro, no Parque Almira Brandão, com várias atrações como, por exemplo, sandia feio, Rogério Miguéis, Tchê Bravidade, Tchê guri, entre outros. A festa acontece aqui, no município, porque NBR é uma das cidades que mais produz melão no estado. A festa ocorre para mostrar a produção do melão.

oluno 25

A festa do Melão de UFR

A festa acontece de dia em dois dias. É um evento tradicional da cidade de Nova Santa Rita. Já, têm Melão, e as atrações Musicais com: Samuel Moraes e Banda, Sandro Celho, The Barbarians, The Quis Meus e Luiz Henrique em expresso e Rogério Magalhães. Neste ano, aconteceu nos dias 8, 9 e 10 de dezembro. Está sendo a 10ª festa do Melão e ocorreu no Parque Obanira Brondão, catando com exposições gastronômicas, artesanato, Procureto organizado.

aluno 26

FESTA DO MELÃO

A FESTA DO MELÃO É UM EVENTO QUE OCORRE NO MUNICÍPIO DE NOVA SANTA RITA (RS), NOS DIAS 8, 9 E 10, DE DEZEMBRO. É UMA FESTA QUE ENVOLVE GASTRONOMIA, CARRIATAS E MUITA MÚSICA, SEM FALAR DO MELÃO QUE NOVA SANTA RITA É CONSIDERADO O MUNICÍPIO DO MELÃO. HÁ TAMBÉM AS BAIXAS OFICIAIS, DE NOVA SANTA RITA QUE RECEBEM TODOS OS PRESENTES.

aluno 27

Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar que aconteceu de 1939 a 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo.

Foi a batalha mais letal da história, porque foi utilizado muitos armamentos, incluindo bombas nucleares, gerando de 50 à 70 milhões de mortes aproximadamente.

Ela ocorreu de 1 de setembro de 1939 a mais ou menos 2 de setembro de 1945, na Europa, no Oceano Pacífico, no Oceano Atlântico, no sudeste da Ásia, China, no Oriente Médio, no Mar Mediterrâneo, no Norte da África e, brevemente, na América do Norte e América do Sul.

aluno 28

HAPPY HOLI/HOLI PLAY

SÃO FESTIVAIS DE MÚSICA CATHÓLICA. A HAPPY HOLI É O MAIOR FESTIVAL DE MÚSICA E CORE DO MUNDO, EM QUE MILHARES DE PESSOAS VISTIDAS DE BRANCO POR CAUSA DAS EXPLOSIÕES DE TINTA QUE ACONTECEM DE 45 A 45 MINUTOS.

JÁ, A HOLI PLAY TEM, PRATICAMENTE, AS MESMAS COISAS SÓ QUE O QUE NUNCA É QUE A HOLI PLAY TEM PARQUE DE DIVERSÕES.

A HAPPY HOLI ACONTECE NA PRAIA DO GÊNEIO, EM PUNTO ALTO, E A HOLI PLAY ACONTECE NO BEIRA LÍM em PUNTO ALTO, MADRUGADA.

DJS DE VÁRIAS LOCALIDADES DO BRASIL E UMA DE 3 A 5 HORAS.

Oluno 29

Festival de Música

Eles são festivais dedicados, totalmente, à música com a participação de vários cantores nacionais e internacionais.

Um bom exemplo seria o Rock in Rio e alguns festivais verticais como o da

Rádio Alegria que acontecem no Parque de Exposições Assis Brasil mais conhecido como "Expo-Inter".

Eles acontecem mais de uma vez ao ano.

Já, festivais como Rock in Rio que acontecem uma vez ao ano, todos os anos.

Acontecem para o entretenimento do público.

oluno 30

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL FOI UM CONFLITO MILITAR GLOBAL, QUE DUROU DE 1939 A 1945, ENVOLVENDO A MAIORIA DAS NAÇÕES DO MUNDO. COMEÇOU NO DIA PRIMEIRO DE SETEMBRO DE 1939.

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EM VÁRIOS PAÍSES COMO EUROPA, PACÍFICO, ATLÂNTICO, SUDOESTE ASIÁTICO, CHINA ORIENTE MÉDIO, MEDITERRANEO E NORTE DA AFRICA.

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL OCORREU PORQUE OS EXERCITOS DOS ALEMÃES INVADIRAM A POLÓNIA

aluno 31

BATALHA

DO

TANQUE

A batalha do tanque é um tipo de diversão para um, já para outros não tanto, mas isso não importa.

A batalha do tanque acontece com duas pessoas fazendo uma simples batalha de rap.

Ela ocorre em todo os lugares, shoppings, escolas e até nos ruas.

Isso ocorre no RS como em outros lugares, até mesmo, em outros países.

Essa coisa ocorre porque os participantes gostam dessa cultura; e todos falam entre para a batalha do tanque é não vale rir.

aluno 32

Festa Cultural Batalhas

São batalhas de rap-rimas. Eles ficam reunidos contra outros países. Isso acontece todos anos em Nova Santa Rita. Uma cidade que mais é muito conhecida, mas que quando tem batalhas, a cidade fica porque as pessoas gostam de rima e se divertir, pois eles competem um contra o outro e isso é divertido. Os participantes podem trazer batalhas por que é simples e todo mundo consegue rima. Eles sabem um pouco culturalis porque eles são humildes e sabem as coisas todos.

aluno 33

Festival de Música

Festival de música é um show ou seja um lugar onde pessoas vão para se divertir.

Acontece em vários tipos de lugares, alguns tocam Rock, outros Funk, Rap etc...

Normalmente, é o lugar para os cantores e bandas ganharem seu dinheiro, aliás isso é uma profissão

Olune 34

Existem vários tipos de violência: uma delas é quando alguém bate ou até espanca o mulher, às vezes, deixando ferimentos, marcas, etc...

Outro tipo de violência, também, é quando alguém força o mulher a fazer algo que não queira, por exemplo, forçar a fazer relações sexuais. No maioria dos vezes, elas não denunciam a isso algo acontecendo novamente.

Título

aluno 35

Violência contra mulheres

A violência (R) contra a mulher é uma coisa errada, um absurdo, uma coisa que ninguém nunca deveria fazer (R) na vida.

Violência (R) contra mulher é um crime que perde das pessoas por bater no resaca feminino porque bate (F) em uma mulher não pode ser um ser humano.

Muitos maridos chegam estressados do trabalho com raiva do chefe ou do trânsito e desentomam toda sua raiva em suas esposas.

Isso é algo impensável e o agressor deve pagar por seus atos.

Aluno 36

Festival de música

Um festival de música é um festival onde a principal atração é a música, organizado, na maioria das vezes, em torno de nacionalidade ou localidade das músicas.

São feitas em lugares públicos, junto com outras atrações, por exemplo, atividades sociais e o comércio de gêneros alimentícios e outras produtos. Participam jovens, adultos, crianças, músicos e até celebridades.

plum 37

Violência contra a mulher, tantos tipos de violência, mas a principal é a física, que acontece quando alguém bate em uma mulher ou tenta algo parecido e etc.

Em muitos casos, a mulher não registra queixa e fica sendo agredida, às vezes, depois de ameaças.

Isso tudo os deixa com muita vergonha e constrangimento.

Título

aluno 38

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

É UMA GUERRA ENTRE PAÍSES COMO ACONTECEU NA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL, COMO, NO EXEMPLO,

RÚSSIA CONTRA ALEMANHA.

A GUERRA ACONTECEU, POIS ADOLF HITLER FICOU MUITO BRABO COM A PRIMEIRA GUERRA, ELE QUERIA DOMINAR O MUNDO, ENTÃO COMEÇOU A ATACAR A RÚSSIA, ENTÃO, O PRESIDENTE DA RÚSSIA ORDENOU QUE PARASSE, DAÍ, ELE FEZEM UM TRATADO, MAS POUCO TEMPO DEPOIS, A ALEMANHA VOLTOU A ATACAR.

O LOMBATE ACONTECEU EM DIVERSOS LUGARES E ACONTECEU PORQUE A ALEMANHA COMEÇOU A ATACAR FURTO E TODOS AO SEU REDOR.

OS PRINCIPAIS PARTICIPANTES ~~ADOLF HITLER~~ E SARAH RUSSEN FOI UM ACORDAMENTO TRAFUGO, POIS A ALEMANHA TINHA SOLAS DE VÁS. QUE USAVA PARA MATAR JUDÉUS E PRISIONEIRAS.

EXISTE TAMBÉM A TEORIA QUE HITLER MATOU UM SOFIA E ELE AINDA ESTÁ VIVO VIVENDO EM ARGENTINA. AUTOR: EDUARDO ANTUNES DOS SANTOS

aluno 39

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER É AGREDIR A MAIORIA DA POPULAÇÃO DESSE PLANETA, OU SEJA, MULHERES DE TODOS OS TIPOS MAGRAS, GORDAS, COM CABELO DE TODAS AS CORES ^{OU} TODOS OS JEITOS ALTAS BAIXAS.

HÁ DOIS TIPOS DE VIOLÊNCIA: VERBAL E FÍSICA.

EM ALGUNS CASOS, ALGUMAS DELAS FALAM QUE SE MATARAM, POR ACIDENTE, POR QUE SE CONTAREM A VERDADE, O COMPANHEIRO PODE SER PRESO, MAIS SE FIGAR SOLTO PODE FAZER, COISA MUITO PIOR.

oluna 40

Festival de música

Várias músicas, de vários gêneros e nacionalidades, e pessoas de vários tipos irão ver, assistir e ouvir, pedindo as fotos e vídeos de músicas populares.

Os festivais de música são, normalmente, eventos musicais que se efetuam ao longo do ano e que são muito populares tanto para jovens como para os mais velhos.

Existem vários tipos de festivais de música, comido de vários tipos e bebidas e gelados e diversão, é o que não falta, como também, existem vários **pagamentos** e sites na internet.

oluno 41