

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**TUDO MUITO LINDO, MAS E NA PRÁTICA?**  
**O ensino de gramática na prática orientada pela perspectiva  
sociointeracionista de linguagem**

Fancy Jardim Borges

Professora Orientadora: Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre, 10 de dezembro de 2013.

FANCY JARDIM BORGES

**TUDO MUITO LINDO, MAS E NA PRÁTICA?**

**O ensino de gramática na prática orientada pela perspectiva  
sociointeracionista de linguagem**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/ Italiano e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientação: Profa. Me. Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre

2013

FANCY JARDIM BORGES

## TUDO MUITO LINDO, MAS E NA PRÁTICA?

O ensino de gramática na prática orientada pela perspectiva sociointeracionista de linguagem

Monografia apresentada para a obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português/ Italiano e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientação: Profa. Me. Gabriela da Silva Bulla

Área de concentração: Linguística Aplicada

Data da defesa: 18 de dezembro de 2013.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Gabriela da Silva Bula

Jane da Costa Naujorks

Lia Schulz

Aos meus pais, pelo amor, fé e por todos os esforços que superamos para chegar até aqui. Dedico também a todos que acreditam e lutam pela Educação. Essa luta agora também é minha.

## AGRADECIMENTOS

Como já dizia Raul Seixas: “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho. Foi preciso muito esforço, determinação, paciência, perseverança e ousadia para chegar até aqui, e nada disso eu conseguiria sozinha. Minha terna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

Grata a Deus pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, sem Ele nada sou. Agradeço aos meus pais, Carlos e Claudia, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela preocupação, pelo amor e por acreditar em mim, sempre. Amo vocês!

Agradeço à minha família, irmãos, tios e primos, por todo incentivo e apoio durante esses cinco anos de graduação.

À minha querida orientadora, professora Gabriela Bulla que, com muita paciência e atenção, dedicou seu tempo para me orientar em cada passo deste trabalho. Muito obrigada por todo o incentivo, tu és uma excelente professora e tens um caminho lindo para trilhar nessa Universidade.

Às professoras Ingrid Sturm e Jane Naujorks pela contribuição na minha vida acadêmica e por tanta influência na minha futura vida profissional. E a todas as pessoas que um dia chamei de professor(a), com vocês aprendi uma lição de amor pela docência (sem nem precisar colar!).

A todos os cretinos que tenho o prazer e a honra de chamar de amigos. Obrigada pelo apoio, pela cumplicidade, pelas gargalhadas e por existirem. Que Deus ilumine os passos de cada um de vocês e tenham certeza de que sempre poderão contar comigo, mesmo quando distantes, estaremos sempre juntos. Agradecimento em especial aos amigos Thiago, Vinicius e Juliana pelo apoio na reta final de escrita desse trabalho.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Fancy que sou hoje.

*A educação é a arma mais poderosa que você  
pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo verificar e responder como ensinar gramática no contexto de um projeto de aprendizagem orientado pela perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para responder tal questionamento, juntamente com outras quatro colegas bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência , elaborei um projeto de ensino-aprendizagem sobre contos de literatura africana. Tal projeto, orientado pela concepção interacionista da linguagem, foi desenvolvido com alunos participantes das oficinas do P.I.B.I.D. na E.E.E.F Padre Balduino Rambo, localizada na periferia de Porto Alegre. Para compor essa pesquisa, durante o desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem foram gerados os dados analisados nessa pesquisa. Nesse trabalho, os dados utilizados são analisados a fim de apresentar como na prática docente é possível unir a teoria á prática de ensino de língua portuguesa e, desse modo, levar o aluno a refletir sobre a língua em uso e não apenas decorar regras que não fazem sentido no seu cotidiano.

Palavras-chave: prática docente, ensino de Língua Portuguesa, gramática

## RIASSUNTO

Questa ricerca ha intenzioni di verificare e rispondere come insegnare grammatica nel contesto di un progetto di apprendimento diretto dal punto di vista socio-interazionista del linguaggio. Per rispondere a questa domanda, insieme ad altri quattro compagne partecipante del “Programa Intitucional de Iniciação à Docência”, ho elaborato un progetto di insegnamento e di apprendimento su racconti di letteratura africana . Il progetto , guidato dalla visione interazionista del linguaggio è stato sviluppato con gli studenti partecipanti P.I.B.I.D. nella Scuola Elementare Padre Balduino Rambo, che si trova alla periferia di Porto Alegre. Per comporre questa ricerca, durante lo sviluppo del progetto di insegnamento e di apprendimento sono stati generati i dati analizzati in questo studio. In questo lavoro, i dati vengono analizzati in modo da presentare come la pratica docente può collegare la teoria alla pratica di insegnamento del Portoghese e, quindi, portare lo studente a riflettere sul linguaggio in uso e non solo memorizzare le regole che non lo fanno senso nella vostra vita quotidiana .

Parole-chiave: pratica docente, insegnamento di Portoghese, grammatica



# Sumário

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>4</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>6</b>
<b>RIASSUNTO</b> .....	<b>7</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTA DE TABELAS E FIGURAS</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
2.1 A CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LP .....	14
2.2 O TEXTO E A SALA DE AULA .....	15
2.3 A REFLEXÃO LINGUÍSTICA E O TEXTO.....	15
2.4 REFLEXÃO LINGUÍSTICA X GRAMÁTICA.....	17
2.5 METODOLOGIA DE ENSINO POR PROJETOS .....	17
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>19</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	19
3.2 O CONTEXTO E O PLANEJAMENTO DO PROJETO.....	20
3.2.1 <i>O PIBID</i> .....	20
3.2.2 <i>O planejamento do projeto Narrativas de Literatura Africana</i> .....	21
3.2.3 <i>Resumo das atividades realizadas nos encontros</i> .....	24
3.3 GERAÇÃO DE DADOS .....	26
3.4 ANÁLISE E SELEÇÃO DE DADOS PARA O TCC .....	26
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>28</b>
4.1 ANÁLISE DO PROJETO DE APRENDIZAGEM PLANEJADO .....	28
4.2 ANÁLISE DAS AULAS REALIZADAS .....	30
4.2.1 <i>Reflexão linguística planejada</i> .....	30
4.2.2 <i>Reflexão linguística emergente</i> .....	34
4.2.3 <i>Olha aqui, sora! Usei até aquele tracinho que a senhora disse para usar! – A gratificação pelo trabalho desenvolvido</i> .....	35
<b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES</b> .....	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>40</b>

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

<i>Tabela 1 – Linguagem, gramática e ensino a partir de Antunes (2007; 2009), Travaglia (1997) e Bagno (2002).....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 1 – A Reflexão Linguística.....</i>	<i>16</i>
<i>Tabela 2 – Resumo cronológico das oficinas.....</i>	<i>25</i>
<i>Tabela 3 – Onde está a gramática no projeto de aprendizagem? .....</i>	<i>28</i>
<i>Tabela 4 – Citação de nomenclatura gramatical no projeto de aprendizagem.....</i>	<i>29</i>
<i>Tabela 5 – Trecho do relato da aula 4 .....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 2 Tarefas da aula 4, com respostas dadas pelo aluno Justin.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabela 2 – Trecho do relato da aula 5 .....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 3 Tarefa da aula 5 e resposta dada pela aluna Britney .....</i>	<i>33</i>
<i>Figura 4 - Resposta dada pela aluna Rihana.....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 5 primeira versão do texto Beyoncé .....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 6 Destaque do texto da aluna Beyoncé no livro de contos.....</i>	<i>37</i>

## INTRODUÇÃO

Ser professora nunca foi um sonho, na verdade sempre foi uma realidade. Aos quinze anos, enquanto aluna do Curso Normal, já me vi dentro de uma sala de aula, como professora estagiária voluntária do município de Eldorado do Sul, experiência que durou três anos. Nessa ocasião, dei aulas de educação artística, hora do conto e, no último ano, me dediquei a auxiliar alunos portadores de necessidades especiais. Ao final do curso, tive a certeza de que essa seria a minha realidade, durante boa parte da minha vida.

O interesse pela língua portuguesa veio com as temidas provas da famosa (e não tão querida) Professora Iolanda. Era engraçado ver os colegas se desesperarem com o fato de que só eu conseguia ser aprovada, e que por mais que se esforçassem, não compreendiam a matéria. Naquelas horas eu pensava “Já que vou ser professora mesmo, é melhor que seja de português. Não tem coisa mais fácil do que explicar o que é objeto direto.”. Entrei na graduação achando que iriam me ensinar todas as regras gramaticais e, quem sabe, poderiam até me dar modelos de exercícios para executar com os alunos. Eu seria uma nova Iolanda. Que engano.

Faltando apenas três semestres para o fim do curso, finalmente descobri que eu não seria uma nova Iolanda, eu seria a Professora Fancy. Graças à cadeira de *Programas para o Ensino da Língua Portuguesa* e à leitura de autores como Irandé Antunes, Sírío Possenti e Maria Helena de Moura Neves, compreendi que ensinar uma língua é muito mais do que ensinar a sua gramática. Ensinar uma língua é possibilitar a formação de um cidadão capaz de (re)agir no mundo a partir da habilidade de comunicar-se escrita e oralmente em diversas situações, conforme a exigência do contexto. Para tanto, é necessário que nós professores ofereçamos recursos para que nossos alunos desenvolvam suas habilidades comunicativas através de uma reflexão sobre a língua em uso. E isso excede a ultrapassada tarefa de apresentar regras e cobrá-las na forma de provas no fim do trimestre.

Com a chegada da luz que essa descoberta me propiciou, vieram as dúvidas sobre o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP) segundo essa orientação. Se o papel da escola é ensinar a língua padrão (POSSENTI, 1996), se o ensino de línguas deve promover a reflexão sobre a língua em uso e os sentidos que ela adquire em diferentes contextos de interação (RS,

2009, p. 71), **como ensinar LP com base nessa perspectiva sociointeracionista de linguagem? E onde estaria inserida a gramática nessa perspectiva de ensino?**

Para responder às minhas inquietações, mergulhei em leituras específicas, como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), além de livros dos autores supracitados. No entanto, não achei que a realização apenas de leituras fosse suficiente para lidar com minhas inquietações. Então, através da minha participação como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – mais conhecido como PIBID – (descrito na seção 3.2.1 deste trabalho), elaborei, juntamente com outras colegas, um projeto de ensino e aprendizagem de LP (abordado na seção 3.2.2) para ser desenvolvido com alunos da *Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo*, parceira do PIBID. Com essa experiência educacional como professora, não apenas partindo de leituras, eu teria a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino de LP por projetos e o lugar da gramática nesse tipo de proposta pedagógica. Como consequência de tal projeto de ensino e aprendizagem, este trabalho de pesquisa se originou.

Nesta pesquisa, analisamos alguns dos dados gerados durante o processo de execução do projeto de aprendizagem, partindo do planejamento até chegar ao produto final. Para tanto, discutimos no Capítulo 2 as bases teóricas que sustentam minha posição enquanto professora e pesquisadora. No capítulo 3, apresentamos a metodologia usada nesta pesquisa, o que envolve a explicitação do contexto e do planejamento do projeto de ensino aprendizagem, dos dados gerados para a pesquisa e do processo de seleção desses dados para a composição deste trabalho. O quarto capítulo compreende a análise dos dados selecionados; é o capítulo que apresenta as respostas para as perguntas de pesquisa. O quinto e último capítulo traz as conclusões a que chegamos.

Com esta pesquisa, pretendo que algumas inquietações de colegas, futuros professores e até mesmo de professores em atuação, relacionadas ao ensino de LP fundamentado por uma perspectiva social da linguagem, sejam respondidas e, mais do que isso, pretendo que essa pesquisa seja um convite a pensarmos no ensino e no que se pretende com o ensino de língua, pois diante das mudanças naturais dos meios de interação entre pessoas, pretendemos continuar alimentando uma forma de ensino ultrapassada que valoriza a descrição da regra e da “decoreba”, ou desejamos dar à língua o valor que merece, oportunizando ao nosso aluno o seu uso em diferentes contextos e promovendo seu crescimento pessoal e social?

Vamos refletir juntos.

## **CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO**

As implicações de diferentes concepções de linguagem e gramática e suas reflexões no ensino de língua são, há muito tempo, objeto de discussão de muitos linguistas. Especificamente no Brasil, nomes como João Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Sírio Possenti, e muitos outros, tornaram-se referência em estudos na área, desde os anos 1980. Em interlocução com tais reflexões, documentos oficiais nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998), e estaduais, como os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (doravante RC) (RS, 2009), também discutem o papel do uso da língua e as implicações de diferentes concepções de linguagem para o ensino de LP, o que inclui também reconfigurações acerca do lugar da gramática nesse ensino.

Visando à elaboração de um panorama geral com diferentes entendimentos sobre o fenômeno da linguagem, partimos de contribuições de Antunes (2007; 2009), Travaglia (1997) e Bagno (2002). A Tabela 1 a seguir resume três diferentes concepções de linguagem, os tipos de gramática que estão ligadas a cada concepção e, por fim, os tipos de ensino de língua que estão igualmente relacionados a tais entendimentos de linguagem e gramática.

**Tabela 1 – Linguagem, gramática e ensino a partir de Antunes (2007; 2009), Travaglia (1997) e Bagno (2002)**

<b>Concepção</b>	<b>LINGUAGEM</b> Enquanto perspectiva científica	<b>GRAMÁTICA</b> Enquanto conjunto de normas	<b>ENSINO</b> Enquanto o modo como se ensina
<b>1</b>	<b>Expressão do pensamento</b> A expressão se constrói no interior da mente, sua exteriorização é apenas uma tradução. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. A situação comunicativa não é relevante.	<b>Normativa</b> Valoriza a língua padrão. Define o certo, prescreve o <i>como deve ser</i> da língua e, por oposição, aponta o errado, o <i>como não deve ser dito</i> .	<b>Prescritivo</b> Objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis.
<b>2</b>	<b>Instrumento de comunicação</b> A língua é um código, um conjunto de signos que se combinam e que são capazes de transmitir uma mensagem. Processo de decodificação <sup>1</sup> .	<b>Descritiva</b> Trabalha com qualquer variedade de uma língua e leva a forma oral dessa variedade em consideração. Observa o uso da língua e o descreve.	<b>Descritivo</b> Objetiva levar o aluno ao conhecimento da instituição social que a língua representa e desenvolver a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na sociedade.
<b>3</b>	<b>Processo de interação</b> Formas de agir sobre o interlocutor. Entendida como atividade social, ela é ferramenta e resultado, processo e produto. Situações da comunicação e o contexto são fundamentais para que ocorra a interação.	<b>Internalizada/ explícita</b> “Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.” (ANTUNES, 2007, p. 30).	<b>Produtivo</b> Objetiva ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna em diferentes campos de atividade humana, e de maneira mais eficiente.

Como podemos ver na Tabela 1, citamos três concepções de linguagem que se interligam com concepções de gramática e que refletem diferenças no ensino de língua. A primeira concepção, baseada principalmente nos princípios saussurianos, se reflete no ensino como um pensamento que valoriza a norma padrão e obriga o aluno a decorar regras e mais regras de ortografia, sintaxe e etc. para que esse seja conhecedor da língua. É o clássico modelo que se reproduz em muitas salas de aulas e forma professores parecidos com a Professora Iolanda.

A segunda concepção, inspirada em conceitos da área da Comunicação, dedica-se a ver a língua em suas mais diversas maneiras, preocupando-se com o falar e o comunicar-se. O ensino aqui está ligado ao conhecimento das variedades da língua, é uma reflexão sobre ela. Já a terceira concepção, ligada aos estudos pragmáticos, privilegia a reflexão sobre os contextos dos usos da língua. Dessa forma, a terceira concepção não busca alterar padrões que o aluno já adquiriu e sim auxiliá-lo no uso da língua nos mais variados textos e contextos, permitindo que o aluno esteja apto a comunicar-se eficientemente em diferentes situações.

<sup>1</sup> Segundo Travaglia (1997), esse processo se dá com uma mensagem a ser transmitida. O falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir ao ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagens.

A concepção sociointeracionista está ligada à segunda concepção, mas sobretudo está atrelada à terceira concepção de linguagem, pois considera a língua como sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atuam. Desse modo o ensino está ligado ao eixo USO – REFLEXÃO – USO, tendo em vista a língua em uso, o estudo aberto para a realização e otimização de práticas sociais e a realização dessas práticas otimizadas.

Partindo desse panorama geral, acreditamos que seja possível explicar porque consideramos a concepção sociointeracionista como sendo aquela que aponta um caminho para as respostas que procuramos com esta pesquisa. Desse modo, o projeto de aprendizagem foi composto orientado por essa perspectiva e a partir dele responderemos a primeira pergunta de pesquisa “como ensinar LP com base na perspectiva interacionista de linguagem?”. E a partir da análise do planejamento e da execução do projeto de aprendizagem, responderemos nossa segunda pergunta de pesquisa: “onde estaria inserida a gramática nessa perspectiva de ensino?”.

## ***2.1 A concepção sociointeracionista da linguagem e o ensino de LP***

De acordo com Marcuschi (2008), essa concepção “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (p. 60). Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. (BRASIL, 1998, p. 24).

Com essa concepção, há no ensino a reflexão sobre os usos da língua e os sentidos que eles adquirem em diferentes textos e contextos. Essa pedagogia, portanto, não visa proporcionar conhecimentos linguísticos de modo sistemático, normativo e descritivo, mas sim, de modo a focar em situações comunicativas significativas.

Trata-se de uma pedagogia que visa desenvolver as habilidades de realizar as funções da linguagem, entre as quais, em particular e sobretudo, a da comunicação, levando em conta diferentes parâmetros dessa última: intenção, falante, interlocutor, contexto situacional, etc. (GAGNÉ, 2002, p. 206)

Tendo em vista que essa pedagogia contempla a língua em uso e os diferentes usos da língua, seu objeto de ensino é, portanto, o texto, pois todo discurso se dá através de textos, orais ou escritos. Na seção seguinte, podemos entender melhor porque o uso de textos

(autênticos, e não os inventados pelos professores e escritores de livros didáticos) é importante em sala de aula.

## ***2.2 O texto e a sala de aula***

Em seu livro “Língua, texto e ensino: outra escola possível”, Irandé Antunes fala sobre a mudança de foco dos linguistas que a partir de influências da Pragmática e de perspectivas interacionais da linguagem, chegaram a dois consensos: o de que usar *a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros*, e o de que essas coisas somente acontecem em *textos*. O texto é um fenômeno linguístico que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. É o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com os contextos nos quais ele surge e funciona. Não é apenas uma extensão da frase, portanto exige explicações que extrapolam análises de nível morfossintático. Para Antunes (2009), texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-textual, sua coesão e sua coerência.

De acordo com os RC (RS, 2009. p.72), “*o ensino do português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo*” Tais itens podem ser classes gramaticais, coesão, coerência, discursos direto, indireto e indireto livre, metáforas, etc. Se o texto e seus sentidos são o centro da aula, as nomenclaturas e definições ficam em segundo plano. O estudo da gramática não desaparece, apenas toma forma de **reflexão sobre a Língua**, com objetivos reais de leitura e produção para situações reais de leitura e produção.

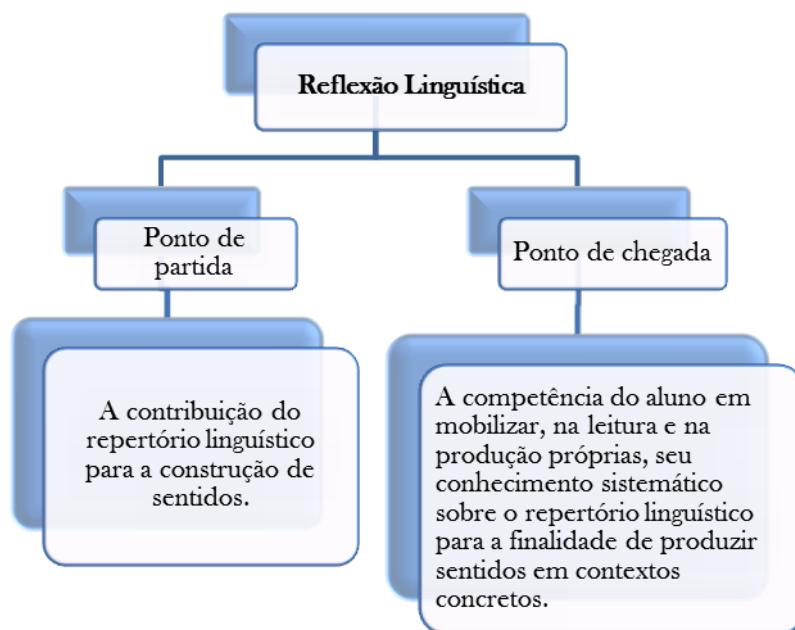
## ***2.3 A reflexão linguística e o texto***

Citando Geraldi, Travaglia (1997) pondera que, quando nos envolvemos em situações de interação, há sempre reflexão (explícita ou não) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro. É impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem envolver reflexão sobre ela (TRAVAGLIA, 1997, p. 107).



Tendo o texto como objeto de ensino da disciplina LP, a reflexão linguística deve contribuir para a melhor compreensão desse texto e, conseqüentemente, para a construção da produção textual. O esquema a seguir, baseado nos RC (RS, 2009, p. 72), pode nos ajudar a compreender o funcionamento da reflexão linguística em situação de aprendizagem em sala de aula.

Figura 1 – A Reflexão Linguística



Assim, a metodologia de ensino de LP e os processos de aprendizagem estão centrados no eixo USO – REFLEXÃO – USO. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), considerar a organização dos conteúdos a partir desse eixo significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção e compreensão de discursos. Nesse processo, para Sturm e Naujorks (2011, p.12), o conhecimento da língua, expandido em análises variadas, em diferentes níveis linguísticos, culmina em práticas de linguagem cada vez mais complexas que atendam a diferentes realidades de uso da língua.

Entendendo o valor da relação entre texto e reflexão linguística, vamos explicitar, na seção seguinte, quais as diferenças entre reflexão linguística e gramática.

## ***2.4 Reflexão Linguística x Gramática***

O trabalho com a gramática, puramente dita, está ligado à primeira concepção de linguagem apresentada na Tabela 1, o ensino está voltado para a prescrição do certo/aceitável (norma culta), reduzindo a língua a um sistema de regras gramaticais que objetivam a padronização. Faz uso de exercícios de repetição de formas e funções das classes gramaticais, utiliza de palavras e frases isoladas e descontextualizadas, e cobra como conhecimento relevante o domínio da metalinguagem e a identificação de fenômenos linguísticos segundo tal metalinguagem.

A reflexão linguística está ligada a segunda e a terceira concepção de linguagem da referida tabela: o ensino de gramática objetiva a análise linguística partindo de situações comunicativas reais de recepção e produção textual oral e escrita. Portanto, a reflexão linguística não ocorre isolada, pois necessita voltar-se para as gramáticas descritivas a fim de compreender o fenômeno linguístico e, necessita ainda das gramáticas normativas para que haja ampliação do repertório linguístico do aluno e auxílio no recurso a instrumentos como dicionários ou gramáticas, caso ache relevante (RS, 2009) – mas sem tornar a metalinguagem e a classificação de fenômenos gramaticais como um conhecimento indispensável (POSSENTI, 1996, p.27).

Desse modo, podemos entender que a reflexão linguística contempla o uso dos três tipos de gramática (normativa, descritiva e internalizada), mas a abordagem utilizada a torna mais significativa no processo de ensino-aprendizagem de LP. Além de tudo, o ensino produtivo visa à resolução de um problema (envio de uma carta aberta à Presidenta, como no exemplo discutido em Simões *et al.*, 2012) e, portanto, sempre resultará em um produto discursivo de autoria dos alunos.

## ***2.5 Metodologia de ensino por projetos***

Para que o conhecimento seja construído pelo aluno, é necessário que o método de ensino do professor não esteja ligado a métodos tradicionais. É preciso fornecer mais autonomia e recursos para que o aluno se interesse pela pesquisa e, assim, atribua significados para a aprendizagem. Desse modo, o método de projetos se sobressai entre outras

metodologias, pois sua particularidade está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas.

O trabalho com a Metodologia de Projetos é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos. (OLIVEIRA, 2000, p. 13)

Então, retomando o caminho até aqui, primeiro elegemos a concepção de linguagem que contemplasse a língua como fenômeno amplo e vivo, em seguida, percebemos como se dá o ensino dessa língua e da sua gramática, partindo dessa concepção sociointeracionista de linguagem. Chegamos, então, na metodologia de ensino de LP por projetos.

Sabemos que o ensino de língua de acordo com a concepção sociointeracionista, trabalha com a língua em uso, e dentre os objetivos desse ensino está a resolução de problemas em situações reais de interação. Mas então se trabalhamos com situações contextuais reais, porque trabalhar com contos, gênero focado no projeto de aprendizagem sobre o qual esta pesquisa se debruça?

A resposta é relativamente simples: enquanto professores, devemos oferecer ao aluno a maior aproximação possível, com os mais variados tipos de textos, mesmo aqueles que não fazem parte das situações cotidianas de interação. Além disso, conforme os PCN, ler textos bem escritos, auxilia o aluno analisar no texto os modos que o autor encontrou para solucionar problemas de repetição, de pontuação etc. E é um excelente meio para analisar e compreender o funcionamento da coesão e coerência textuais. Sobretudo é preciso dizer que a literatura é um patrimônio cultural universal e

é exercício de liberdade que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas que proporcionam, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento do mundo. Também estimula a interação com o meio social, possuindo o potencial de transformá-lo, uma vez que desenvolve o senso crítico e a capacidade de refletir a respeito da realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2009. p 83)

Desse modo, encerramos o capítulo referente à discussão da bibliografia. No próximo capítulo você vai conhecer o contexto de planejamento e execução do projeto *Narrativas de Literatura Africana*, vai saber como foi o desenvolvimento das aulas e como foi feita a seleção de dados para essa pesquisa. Aperte o cinto e vamos lá.

## **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

Falar em metodologia é falar de que modo construí minha pesquisa e quais recursos utilizei para chegar até aqui. É estranho falar em pesquisa, pois confesso que, em todos esses anos de academia, nunca havia feito uma pesquisa científica. Os caminhos que havia trilhado me levaram sempre para o lado da extensão e do ensino, negligenciando totalmente a pesquisa. Talvez por isso, quando minha orientadora me convidou a fazer esta pesquisa com dados gerados durante a execução do projeto de ensino, eu não achei que daria certo. Um relato da realização do projeto teria sido um TCC mais fácil, mas eu não poderia perder a última chance de me ver como pesquisadora durante a graduação. E não é que a experiência foi boa?

Neste capítulo, você vai acompanhar o processo de construção da pesquisa, partindo da elaboração do projeto de ensino até chegar à escrita do TCC, passando pela geração e seleção dos dados dessa pesquisa. Sente-se confortavelmente e deixe-me guiá-lo pelos caminhos da minha pesquisa.

### ***3.1 Tipo de Pesquisa***

Utilizei dois tipos de pesquisa na construção deste trabalho, a Pesquisa Qualitativa, para justificar a análise dos dados referentes ao projeto de ensino, e a Pesquisa-ação, para gerar os dados necessários à construção da pesquisa.

A Pesquisa Qualitativa caracteriza-se, segundo Pinheiro,

pela tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de medidas quantitativas de características de comportamentos. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (PINHEIRO, 2010, p. 20)

Pensando a partir de Pinheiro (2010), minha pesquisa visa compreender e dar sentido ao processo de geração de dados que a aplicação do projeto de aprendizagem propiciou à pesquisa. Planejando unir a teoria e a prática, escolhemos a Pesquisa-ação como um dos

recursos para a construção da pesquisa como um todo, pois segundo Pinheiro “a pesquisa-ação permite conhecer a realidade empírica. A ênfase nesse tipo de delineamento é a relação teoria e prática. A preocupação do pesquisador desta forma de pesquisa é construir teoria para a prática”. (PINHEIRO, 2010, p. 23).

Desse modo, um dos recursos para a construção dessa pesquisa foi a elaboração de um projeto de ensino a partir do qual eu buscava conectar a prática à teoria presente não só na literatura revisada para esse trabalho, mas também na literatura básica que um professor deve buscar como suporte de trabalho.

### ***3.2 O contexto e o planejamento do projeto***

Durante o primeiro semestre de 2013, juntamente com colegas, alunas de graduação em Letras e bolsistas do PIBID, desenvolvi na Escola E.E.F. Padre Balduino Rambo, o Projeto Narrativas de Literatura Africana, o qual consistiu em dez oficinas de Língua Portuguesa cujo produto final foi um Sarau de Contação de Histórias, realizado no Instituto de Letras. As oficinas foram realizadas a partir da utilização de textos e vídeos que suscitaram discussões, construção de cartazes, construção de textos como, diálogos e contos e, reescrita dos mesmos. A seguir você pode conhecer melhor cada uma das partes que compõe o contexto do projeto de aprendizagem e do projeto de pesquisa.

#### **3.2.1 O PIBID**

O Programa de Iniciação à Docência tem o objetivo de fortalecer as atividades de formação inicial e continuada de professores e graduandos das instituições de ensino superior do país. Tem como característica marcante o envolvimento com a educação pública, pois desde o início da sua formação, o licenciando envolve-se no contexto de uma escola e, a partir da construção de um projeto de ensino que une a teoria adquirida na universidade e a prática docente vivenciada nessa escola, desenvolve atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID existe na UFRGS há 3 anos e privilegia projetos em diversas áreas do conhecimento como Letras (Português e Línguas Adicionais como Francês e Espanhol),

Matemática, Física, Química, Biologia, Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Filosofia e Sociologia. Atualmente, quinze escolas da rede pública estadual são contempladas com um ou mais projetos de ensino, o que privilegia, na prática, o contato da universidade com milhares de pessoas, entre alunos, professores e comunidade escolar.

Hoje, o subprojeto Letras/Língua Portuguesa é coordenado pela professora Ingrid Nancy Sturm, com o apoio da professora Jane da Costa Naujorks, e conta com quinze bolsistas que atuam em três escolas de Porto Alegre, realizando projetos de leitura e produção textual. Entre os objetivos do subprojeto está o desenvolvimento de um ensino produtivo, em que se enfatizem as práticas de leitura e produção textuais articuladas à reflexão e à análise dos mecanismos linguísticos. Sendo assim, nosso trabalho como bolsistas não se limita à proposição de tarefas de leitura e a uma produção textual, mas sim objetiva a construção de um saber linguístico a partir de leituras diversas que favoreçam o desenvolvimento intelectual do aluno estimulando a sua reação no mundo como sujeito crítico.

Nas escolas Cândido Portinari e Rio de Janeiro, o subprojeto atua sob a forma de inserção em aula. A professora titular de LP, a cada quinze dias, cede aos bolsistas dois períodos das suas aulas para que se desenvolvam os projetos elaborados por eles. Já na E.E.E.F. Padre Balduino Rambo, onde realizamos o projeto *Narrativas de Literatura Africana*, o trabalho desenvolve-se através de oficinas semestrais organizadas a partir de um tema central e de um gênero estruturante. No projeto no qual esta pesquisa se baseia, o tema central escolhido foi a Literatura Africana, e o gênero estruturante que escolhemos foi o conto (oral e escrito).

### **3.2.2 O planejamento do projeto *Narrativas de Literatura Africana***

Juntamente comigo, atuaram na elaboração e na execução do projeto de ensino as colegas Dafne Rosa, Lúcia Ribeiro Sander, Maria Amália Lied e Paula Goulart. Na elaboração, contamos também com o atencioso envolvimento da professora Jane Naujorks e com algumas sugestões da professora Gabriela Bulla.

A ideia de construir um projeto que envolvesse a literatura africana surgiu do interesse da Lúcia pelos contos do autor moçambicano Mia Couto. Ao me contá-la com esse interesse, decidimos trabalhar com contos de autores africanos. Com a definição dos grupos de bolsistas por escolas, convencemos as demais colegas a aceitar o tema e esse foi nosso primeiro passo.

Minhas colegas e eu nos reunimos todas as tardes durante duas semanas para construir o projeto. Conseguimos alguns livros de contos africanos e fizemos algumas leituras escolhendo primeiramente os contos que mais agradavam a cada uma de nós. Em seguida, destacamos os contos que agradavam à maioria, para então selecionar aqueles com os quais poderíamos desenvolver atividades de leitura, escrita e reflexão linguística. Enfim chegamos a quatro textos: **As duas irmãs**, **A cabeça falante**, **O focinho Branco do Burro**, do autor Yves Piguilly e **As mãos dos pretos**, do autor Luís Bernardo Honwana.

Com os textos em mãos, era preciso fazer uma leitura mais atenta a fim de destacar itens culturais que gerassem discussão sobre diferenças culturais entre nós e as personagens do texto, itens do repertório linguístico que gerassem discussão sobre a língua e, por fim, itens textuais que gerassem discussão sobre o texto e proporcionassem a produção de um novo texto. Mais adiante, explicarei quais foram esses itens e o porquê da nossa escolha.

Inicialmente, queríamos trabalhar com contação de histórias, considerando a possibilidade de que o produto final do nosso projeto fosse uma roda de contação de histórias produzidas pelos alunos. Depois, decidimos fazer um Sarau de contos, no Instituto de Letras, no qual também convidaríamos para contar outras histórias os alunos do curso de Contação de Histórias do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, oriundos do continente africano, e as professoras de Literatura Africana da UFRGS. No entanto, com o decorrer do planejamento, percebemos que o Sarau de Contos poderia não dar certo devido à diferença etária entre os alunos (trabalhamos com alunos de 11 a 19 anos). Então optamos por fazer do produto final do nosso projeto uma coletânea com contos escritos pelos alunos e, se os contos fossem bons e os alunos aceitassem, faríamos o sarau com a apresentação dessas histórias.

Cada conto que escolhemos abria um leque de possibilidades de itens do repertório linguístico que poderíamos eleger para aprofundar reflexões sobre a língua com os alunos e, desse modo, auxiliá-los na leitura, interpretação e compreensão do mesmo, além da escrita do produto final. Optamos, então por trabalhar com os itens: Pontuação, Discurso Direto e Indireto, Referenciação e a Estrutura do Conto Moderno (apresentação, problema, solução, clímax e desfecho).

Dentro do item pontuação, fizemos ainda uma seleção na qual o *travessão*, os *dois-pontos* e o *ponto final* foram escolhidos como mais importantes, tendo em vista a produção final. Além disso, em todos os textos que escolhemos, esses itens se faziam presentes principalmente porque os contos eram compostos por muitos diálogos, os quais foram

construídos com tais sinais<sup>2</sup>. Assim, entendemos que se os alunos entrariam em contato com textos dialogados, provavelmente iriam incluir diálogos nas suas produções e, desse modo, nada mais justo que o estudo desses itens da pontuação entrasse na reflexão linguística parte do projeto. Ademais, vale lembrar que a escolha por textos que continham diálogos não foi por acaso: se trabalhamos com o uso da língua em diferentes textos e contextos, não existe contexto mais próximo do cotidiano que o diálogo, e os alunos poderiam se interessar mais, ou achar o texto escrito mais familiar.

Extremamente ligados ao diálogo e à pontuação, os discursos direto e indireto foram escolhidos como importantes, porque, em uma narrativa, entender a diferença entre um e outro auxilia o leitor (e futuro escritor) a compreender e diferenciar as vozes do narrador e das personagens. Pressupomos que, ao contar uma história, os alunos poderiam misturar a sua fala como narrador, com a fala daqueles a quem está se referindo, o que deixaria a história confusa. Para que isso não ocorresse com os contos que a turma iria produzir, aproveitamos o gancho deixado pelo tema dos diálogos e inserimos os discursos direto e indireto para que os alunos conseguissem diferenciar as vozes dos personagens e do narrador, tanto quando estão explícitas (discurso direto), quanto implícitas (discurso indireto). Referenciação é um item que poderia ser considerado como não sendo tão importante quanto os demais, mas acreditamos ser necessário mostrar ao nosso aluno que é possível usar muitos termos para nos referirmos à mesma personagem sem perder o sentido da história. No fim das contas, a referenciação foi muito citada pelos alunos como o que eles mais gostaram de aprender.

Por fim, consideramos impossível falar em narrativa, e principalmente em conto, sem falar em estrutura da narrativa, sem ao menos focar os elementos básicos desta, como personagem, enredo, narrador, tempo e espaço. Era preciso destacar ao aluno que os contos possuíam uma estruturação básica, e que, desse modo, eles poderiam se orientar para tais características e modos de organização quando fossem produzir os deles. A exploração dos elementos recorrentes que constituem textos do gênero conto serviria de suporte para que os alunos que nunca tivessem escrito um conto pudessem ter uma base para a escrita de seu primeiro conto.

E assim, o projeto de aprendizagem *Narrativas de Literatura Africana* foi elaborado. Pensando em aliar cultura, literatura e reflexões sobre a língua através de um tema-base, contos de origem africana, e um gênero estruturante, o conto, planejamos as dez oficinas de

---

<sup>2</sup> Enquanto estudantes de letras e leitoras sabemos que existem muitos autores que não utilizam esses sinais de pontuação para marcar diálogos (Jose Saramago poderia ser um exemplo), mas consideramos ser melhor partir da regra, para a exceção. Desse modo, possivelmente em outro projeto, poderemos trabalhar com outros modos de narrar/escrever literatura.



LP que foram executadas entre os meses de abril e julho de 2013, na Escola Padre Balduino Rambo, e que serviram de base para a geração de dados desta pesquisa.

### **3.2.3. Resumo das atividades realizadas nos encontros**

Conforme mencionado anteriormente, o projeto foi composto por 10 oficinas, de aproximadamente 1h15min cada, ministradas entre os meses de abril e julho do corrente ano. Para situá-lo no desenvolvimento de cada oficina, elaborei a tabela abaixo que resume o desenvolvimento das aulas. Esse momento é importante para que daqui em diante você esteja situado no processo de continuidade do projeto enquanto dado gerado para análise.

Tabela 2 – Resumo cronológico das oficinas

	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5
RESUMO DE ATIVIDADES E IMPRESSÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das professoras, do projeto, do tema do projeto e dos alunos.</li> <li>• Professoras contaram a história “As duas irmãs”. Construção das regras de convivência.</li> <li>• A turma estava agitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto “<b>As duas irmãs</b>”. Informações culturais sobre Ruanda.</li> <li>• Handout para os alunos refletirem sobre a pontuação presente no texto.</li> <li>• Turma bastante tumultuada, a aula não deu certo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do conto “<b>A cabeça falante</b>”.</li> <li>• Atividade de interpretação do texto. Tarefa: criar um novo final para o conto.</li> <li>• Leitura dos textos produzidos pela turma e do final original da história.</li> <li>• Turma cooperativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada oral do conto da aula anterior.</li> <li>• Atividades reflexivas sobre a função do narrador, dos personagens, do travessão, dos dois-pontos e dos verbos de dizer.</li> <li>• Tarefa: encontrar no texto um trecho que tivesse travessão e dois-pontos e reescrevê-lo sem utilizar os pontos supracitados.</li> <li>• Reflexão sobre fala de narrador e de personagem.</li> <li>• Diferenciação entre discurso direto e indireto.</li> <li>• Tarefa: Criar uma história que contivesse diálogos a partir de verbos dicendi.</li> <li>• Turma muito cooperativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do conto “<b>O focinho branco do burro</b>”.</li> <li>• Retomada oral do conto.</li> <li>• Tarefa 1: Criar um diálogo entre os personagens do texto, utilizando travessão, dois-pontos e verbos dicendi.</li> <li>• Reflexão sobre Referenciação a partir da leitura do primeiro parágrafo do texto.</li> <li>• Atividade 2: encontrar os referentes utilizados pelo narrador para se referir aos personagens.</li> <li>• Falta de tempo interrompeu a aula.</li> </ul>
RESUMO DE ATIVIDADES	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição do vídeo no qual, dois moçambicanos, contavam “<b>A história do morcego</b>”.</li> <li>• Retomada oral da história.</li> <li>• Construção de um painel sobre elementos da narrativa, a partir da retomada das partes do conto do dia.</li> <li>• Escrita do conto final dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrita dos textos produzidos pelos alunos na aula anterior.</li> <li>• Revisão de erros de escrita.</li> <li>• Treinamento da contação da história produzida pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrita de trechos dos contos (somente daqueles que necessitavam).</li> <li>• Digitação dos contos.</li> <li>• Treinamento da contação da história produzida pelos alunos.</li> <li>• Reprodução oral de cada conto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita à UFRGS.</li> <li>• Sarau de contação de histórias.</li> <li>• Apresentação das histórias criadas.</li> <li>• Confraternização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do projeto.</li> <li>• Entrega dos livros com a versão escrita dos contos.</li> <li>• Encerramento</li> </ul>

### ***3.3 Geração de dados***

Para a composição dessa pesquisa foram gerados os seguintes dados:

1. Cópia do projeto de aprendizagem (escrito pelo grupo de bolsistas PIBID que atuaram como professoras junto comigo);
2. Cópia dos planos de aula elaborados pelas professoras-bolsistas para cada encontro;
3. Cópia dos materiais didáticos distribuídos aos alunos – folhas com tarefas pedagógicas de autoria das professoras-bolsistas;
4. Cópia dos relatos das aulas (escrito pela professora-pesquisadora autora desta pesquisa, ao final de cada encontro, com o auxílio das demais professoras-bolsistas);
5. Cópia das produções escritas realizadas pelos alunos, o que inclui cópias das folhas com as respostas dos alunos e dos seus contos;
6. Cópia do produto final (o livro de contos).

Como o PIBID possui autorização dos pais dos alunos para a realização de intervenções pedagógicas e pesquisas na escola, não foi preciso realizar outro pedido de consentimento. Os alunos e as demais professoras do PIBID, no entanto, foram consultados oralmente acerca da geração de dados para esta pesquisa. Além disso, para a preservação da identidade dos participantes, os nomes dos alunos foram ocultados e substituídos por pseudônimos aleatórios.

### ***3.4 Análise e seleção de dados para o TCC***

Dentre os dados gerados, selecionamos aqueles que seriam mais propícios para ajudar a responder as minhas perguntas de pesquisa (quais sejam, como ensinar LP com base em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem? E onde estaria inserida a gramática nessa perspectiva de ensino?).

Para realizar a seleção de dados, reunimos (minha orientadora e eu) todas as produções realizadas desde o planejamento do projeto, até as produções escritas realizadas pelos alunos, passando pelo projeto completo, pelos planos de aulas, pelas atividades propostas e realizadas e pelo livro produzido. Diante de toda essa produção, achamos oportuno utilizar como dado

da pesquisa: a cópia do projeto de aprendizagem e dele utilizar especificamente os planos e os relatos das oficinas 4, 5, 6, 7 e 8 (explicamos em seguida o motivo dessa seleção); a cópia das tarefas realizadas pelos alunos nessas oficinas supracitadas e a cópia do produto final (o livro de contos).

Analisar a cópia do projeto de aprendizagem significa olhar atentamente para a evolução da construção do projeto, desde o título até a elaboração do produto final e observar em quais momentos tal projeto fornece ferramentas/subsídios para que possamos chegar às respostas das nossas perguntas de pesquisa.

Os planos e os relatos das aulas 4 a 8 exibem claramente como utilizamos nossa concepção de ensino de língua para elaborar aulas em que o texto tornava-se o centro da aula e, como fizemos para construir com os alunos a compreensão de itens gramaticais que futuramente os auxiliariam a elaborar o produto final do projeto de aprendizagem. As aulas 4, 5 e 6 foram escolhidas porque nelas há momentos planejados de reflexão sobre a LP. Já nas aulas 7 e 8, esses momentos se dão de modo emergente; ou seja, nós professoras sentimos a necessidade de falar sobre alguns inadequações que eram recorrentes na escrita dos alunos e requeriam reescritas dos textos, antes da publicação final.

Na cópia das tarefas está a mais clara resposta dos alunos às nossas intervenções. A partir do eixo USO – REFLEXÃO – USO, as reflexões sobre a língua tinham como ponto de partida e de chegada o texto. E na soma de todas as reflexões, o ponto de chegada foi a produção de um texto autoral.

No próximo capítulo, analisamos os referidos dados, o que me possibilitou a reflexão sobre o meu trabalho enquanto professora-pesquisadora. A partir dos dados que gerei e selecionei, como responderei minhas perguntas de pesquisa? Os dados selecionados são suficientes para responder as perguntas? A partir da minha análise de dados, posso dizer que estou no caminho de ser a Professora Fancy ou a Professora Iolanda?

Continuemos pela estrada de tijolos amarelos.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo, serão analisados os dados mencionados no capítulo anterior. Tais análises nos auxiliarão a chegar às tão esperadas soluções para nossas demandas de pesquisa. Então, a partir dos dados selecionados, de que modo responderemos “como ensinar LP com base em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem? E onde estaria inserida a gramática nessa perspectiva de ensino?”. A resposta está na análise dos dados gerados, considerando desde a proposição do projeto até a resposta recebida dos alunos após a realização de atividades de reflexão sobre a língua.

### ***4.1 Análise do projeto de aprendizagem planejado***

Elaborar um projeto de LP não é tarefa fácil. Até o projeto estar finalmente pronto, passamos por diversas etapas como a seleção de tema, de textos e de itens do repertório linguístico que seriam importantes que o nosso aluno aprendesse para poder responder positivamente às propostas de ensino. Nossa concepção de língua esteve como base de todo o processo de elaboração do projeto e, conseqüentemente, cada oficina foi construída de acordo com nossa concepção de ensino de língua. Então como falar em gramática e ensino de gramática em um projeto que não tem por objetivo ensinar gramática? E mais, onde está a gramática nesse projeto orientado pela perspectiva sociointeracionista da linguagem?

Para responder a essa pergunta, voltei ao projeto de aprendizagem e busquei identificar quantas vezes mencionamos a *gramática*, ou o *ensino da gramática* para a construção do produto final. O resultado pode ser conferido na tabela abaixo:

**Tabela 3 – Onde está a gramática no projeto de aprendizagem?**

Onde	Número de ocorrências	Contexto	Citação
Introdução	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Professoras explicando o projeto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Os alunos são convidados a criar e contar histórias produzidas por eles baseadas na temática africana e apoiadas nos momentos de <u>reflexão linguística</u> que privilegiam a prática linguística em si e respondem a um propósito.</i> (grifo meu)</li></ul>
Objetivos	1		<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pesquisar, analisar e expor aspectos dos gêneros conto e</i></li></ul>

			<i>exposição oral através de <u>reflexão linguística</u> sobre tipos de discurso, <u>referenciação</u>, <u>pontuação</u> e <u>semântica</u>. (grifo meu)</i>
<b>Plano de Aula 1</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professoras explicando como será o desenvolvimento do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feito isso, iremos explicar a dinâmica e os objetivos do projeto, que consiste no uso de contos de origem africana como pretexto para o incentivo da criação e contação de histórias por eles, a partir de momentos de <u>reflexão linguística</u> com os quais desejamos aprimorar o uso da língua em suas especificidades práticas. (grifo meu)</li> </ul>
<b>Plano de Aula 2</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professoras retomam oralmente a reflexão acerca da pontuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com o fim do tempo para a resolução do exercício, será feita a correção do mesmo oralmente com o grande grupo. Aproveitando o ensejo, as professoras <u>retomarão a reflexão acerca da <u>pontuação e sua função no conto</u></u>, principalmente as funções dos dois pontos e do travessão para o bom andamento de uma narrativa. (grifo meu)</li> </ul>

Como podemos perceber no corpo do projeto, a palavra *gramática* não é mencionada, mas a expressão *reflexão linguística* aparece constantemente. Como bolsistas PIBID, eu e as colegas que elaboraram esse projeto temos o privilégio de ter contato maior com leituras e orientações específicas que nos direcionam para uma abordagem diferente não só da gramática como do ensino de LP.

Contudo, apesar de nos referirmos à *gramática* como momentos de *reflexão linguística*, seguimos utilizando a nomenclatura gramatical no planejamento do projeto e dos planos de aula. Na tabela abaixo, elenquei as ocorrências de itens do repertório linguístico apresentados sob a forma de nomenclatura gramatical.

**Tabela 4 – Citação de nomenclatura gramatical no projeto de aprendizagem**

Onde	Número de ocorrências	Contexto	Citação
<b>Plano de Aula 2</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como tarefa final os alunos deverão, em duplas, escrever um novo fim para a história, utilizando os <u>sinais de pontuação</u> explicitados no exercício anterior em suas devidas funções. (grifo meu)</li> </ul>
<b>Plano de Aula 4</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada oral por parte das professoras sobre sinais de pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começaremos fazendo perguntas para os alunos sobre <u>pontuação</u> no texto:</li> <li>• Quando o personagem vai falar, quais são os <u>sinais de pontuação</u> utilizados?</li> <li>• Qual é a função dos <u>dois pontos</u> nesta narrativa?</li> <li>• Qual a função do <u>travessão</u> nessa narrativa? (grifos meus)</li> </ul>
<b>Plano de Aula 5</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada oral sobre pontuação e discursos direto e indireto. Construção coletiva de conceitos de DD e DI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com base nesse exemplo explicaremos aos alunos a diferença entre os <u>discursos direto e indireto</u>. Em seguida construiremos os conceitos com os alunos. (grifo meu)</li> </ul>
<b>Plano de Aula 6</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão acerca da Referenciação. Realização de tarefa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No primeiro parágrafo, o narrador usa diferentes palavras para se referir ao burro. Quais são elas? Circule essas palavras com lápis colorido.</li> <li>• Completar uma história com <u>referentes</u> ausentes (grifo meu)</li> </ul>

Se não falamos em *gramática* e sim em *reflexão linguística*, mas continuamos a usar a *nomenclatura gramatical*, será que essa mudança de orientação (de *gramática* para *reflexão linguística*) é apenas uma questão de mudança de termos? Será que, no fundo, o nosso ensino de LP continua sendo o mesmo daquele orientado pela perspectiva estrutural de língua? O que diferencia as minhas aulas das aulas que eu tinha com a Professora Iolanda? As respostas para essas perguntas podem estar nas análises das aulas, apresentadas na seção seguinte.

## 4.2 Análise das aulas realizadas

Nesta seção, vamos focar centralmente nas aulas 4, 5, 6, 7 e 8. Relembrando que nas aulas 4, 5 e 6 houve o ensino de gramática de modo planejado pelas professoras, já nas aulas 7 e 8, esse ensino de gramática, se deu de maneira emergente.

### 4.2.1 Reflexão linguística planejada

Começando pela aula 4, o trecho abaixo, retirado dos relatos das aulas produzidos pela professora-pesquisadora e pelas demais professoras, explica como foi a realização de algumas tarefas de reflexão sobre a língua:

Tabela 5 – Trecho do relato da aula 4

*Lemos o trecho selecionado e aproveitamos para refletir sobre o papel do narrador e a função dos dois-pontos e do travessão no trecho.*  
*Perguntamos:*  
*- De quem é voz que explica como a caveira foi parar naquele lugar?*  
*Eles responderam que era a voz da caveira, e aproveitamos para questionar como eles sabiam daquilo, felizmente muitos responderam que sabiam graças ao travessão, que indicava que alguém fala. Com isso, chegamos a conclusão de que a função do travessão era de indicar a fala de um personagem.*

Podemos considerar essa aula como uma resposta para a primeira tese que Possenti (1996) defende em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, e que já citamos nesse trabalho, qual seja: **O papel da escola é ensinar a língua padrão**. Como podemos ver nos dados acima, através de uma atividade de reflexão sobre o texto, nós professoras estávamos ensinando língua padrão, baseadas na perspectiva sociointeracionista que pauta nosso trabalho enquanto professoras, bem como esta pesquisa.

Na Figura 2 a seguir, é possível visualizar a tarefa entregue aos alunos e a resposta dada por um deles.

Figura 2 Tarefas da aula 4, com respostas dadas pelo aluno Justin

<b>E.E.E.F. Padre Balduino Rambo – PIBID/ Letras – Língua Portuguesa</b>	
Nome: <b>JUSTIN</b>	Data: 15/05/2013
<b>1) Dado o trecho:</b> "Era uma cabeça humana... humana até demais! E para aliviar a curiosidade do caçador, ela mesma lhe respondeu: - Foi a língua que me trouxe para este lugar! É ela que vai levar você longe!"	
Responda: - De quem é a voz que conta que era uma cabeça humana? <i>O narrador</i>	
- E qual é a voz que explica como a caveira foi para ali? <i>A caveira personagem</i>	
<b>2) Podemos concluir que a função dos sinais de pontuação é:</b>	
a) Travessão: <i>indica a fala</i>	
b) Dois pontos: <i>indica que alguém vai falar</i>	
<b>3) Encontre no texto dois trechos que tenham as mesmas características do anterior e os circule. Reescreva os dois trechos sem fazer o uso dos dois pontos e travessão.</b>	
Trecho1: <i>Podia quase afirmar ter vivido um</i> <i>lamento.</i>	
<i>- Ah- teria feito o estranho objeto</i>	
<i>Podia quase afirmar o ter vivido um lament</i>	
<i>de "oi" que teria feito o estranho objeto</i>	

Esse recorte da aula 4 nos ajuda a responder como ensinar gramática em um projeto orientado pela perspectiva sociointeracionista, tendo em vista que esses itens do repertório linguístico (travessão, dois-pontos, personagem, narrador) fazem parte do repertório gramatical cobrado pela escola, e que aqui ensinamos de modo contextualizado com o texto e com um objetivo concreto e significativo: a produção de um texto para um livro dos alunos da escola.

Na quinta aula, tomamos o texto "O focinho branco do burro" como base para a realização da atividade de leitura e produção textual. Após a leitura do texto, realizamos uma atividade de reconstrução da história a partir de perguntas feitas pelas professoras, a fim de



saber se os alunos realmente se familiarizaram com o texto. O trecho da Tabela 6, a seguir, explica os objetivos da atividade que utilizamos como dado de pesquisa:

**Tabela 2 – Trecho do relato da aula 5**

*Em seguida entregamos a cópia da primeira atividade, que consistia na escrita do diálogo entre o burro e os anjos. Nessa atividade o intento é que os alunos escrevessem o diálogo utilizando tudo que já haviam aprendido sobre discursos, pontuação e etc. E estando dentro do contexto da história do burro, essa atividade facilitou a escrita, pois não exigia maior esforço dos alunos para criar diferentes diálogos e situações para o burro e os anjos, com quem eles já estavam familiarizados devido a leitura anterior.*

A Figura 3 a seguir exhibe a resposta de uma aluna à tarefa entregue pelas professoras. Como podemos ver, a aluna cumpriu os propósitos da atividade. Portanto podemos considerar que ela aprendeu como e quando usar os itens do repertório linguístico, travessão, dois-pontos e verbos de dizer, que serão úteis na produção do trabalho final.

Figura 3 Tarefa da aula 5 e resposta dada pela aluna Britney

E.E.E.F. Padre Balduino Rambo – PIBID/ Letras - Língua Portuguesa

Nome: **Britney** Data: 22/05/2013

Atividade: Leia o seguinte trecho do conto: O focinho Branco do Burro:

“Os anjos vieram de todos os lados, tentaram convencê-lo de todas as maneiras. Usaram primeiro palavras suaves, depois apelaram para a força, mas nada!”

Como você acha que foi esse diálogo entre os anjos e o burro? Que palavras suaves eles podem ter usado e o que o burro poderia ter respondido? Crie o diálogo entre os personagens utilizando como recurso: dois pontos, travessão e verbos de dizer. Você vai ler o diálogo para toda a turma! Entregue para as professoras ao final da aula.

- Burro, meu amigo vamos é legal! <sup>afirmaram</sup> aqui está cheia de felicidade - <sup>afirmaram</sup> falaram calmamente os anjos. Mas o burro não falou nada e continuou parado;

- Burrinho vamos lá a grama é bem verdinha! - <sup>afirmaram</sup> afirmaram os anjos;

- Não, essas crianças vão me machucar! - responde o burro;

- Vamos burro, pó vai ser bom para você - <sup>afirmaram</sup> falaram os anjos;

- Não vou falar burro balançando a cabeça. <sup>afirmaram</sup>

- Bom não não vamos conseguir vamos <sup>levar-lo</sup> levá-lo de volta - falaram os anjos

Então levaram o burro de volta para <sup>onde</sup> onde veio.

Na aula 6, exibimos o vídeo “A história do morcego”, com os contadores de história Angelo Torres e Jose Galissa, de São Tomé Príncipe e Guiné-Bissau, ([link: http://www.youtube.com/watch?v=pMLcg\\_ekxbw](http://www.youtube.com/watch?v=pMLcg_ekxbw)). Após a exibição, as professoras explicaram o que eram os elementos da narrativa (narrador, personagem, enredo, clímax, desfecho, complicação) e a partir de perguntas feitas aos alunos analisaram cada elemento da narrativa desse vídeo. Em seguida, escreveram a definição de cada elemento em um painel, a partir de outras perguntas feitas aos alunos iam.

A tarefa de reflexão dos alunos era de produzir uma nova análise do conto “O focinho branco do burro”, orientada pela teoria dos elementos da narrativa. Na Figura 4 a seguir, exibimos a resposta dada por uma aluna à tarefa proposta.

Figura 4 - Resposta dada pela aluna Rihana

Nome: **Rihana** data: 29/10/13 Turma: 81

- 1) Personagens: burro, anjos, demônios, donos dos burros, Senhor do Universo
- 2) Narrador: não participa, só conta a história → Narrador em terceira pessoa
- 3) Enredo: 1º Os donos dos burros machucam os valgojos 2º Anjos apiedaram-se dos burros e falaram com o Senhor do Universo
- 4) Conflito: o burro não quis entrar no paraíso.
- 5) Clímax: Os anjos tentaram convencer o burro a entrar no paraíso
- 6) Desfecho: O burro voltou para a terra e ficou com o focinho branco. - Fim

Essa atividade foi importante, pois auxiliou o aluno a planejar a estrutura do conto que iria escrever, por isso o objetivo dela estava ligado à produção final.

#### 4.2.2 Reflexão linguística emergente

Quando pensamos na estruturação do projeto de pesquisa, consideramos que seria interessante falar das aulas em que houve um ensino de gramática de modo planejado, ou seja, que nós professoras tivéssemos planejado situações que encadeassem a reflexão sobre a língua, mas também objetivávamos que aparecessem momentos em que houvesse essa reflexão de modo emergente; ou seja, que aparecessem casos de ensino e reflexão sobre a língua não planejados, surgidos a partir de dúvidas dos alunos, ou da necessidade da turma.

Na verdade, essas situações apareceram, mas de um modo que não esperávamos. De acordo com os relatos das aulas, o ensino emergente de gramática se deu de maneira vinculada

à reflexão sobre os textos escritos pelos alunos. Então, após a escrita da primeira versão do texto, os alunos receberam o texto com apontamentos feitos pelo grupo de professoras, e tais apontamentos levavam o aluno a refletir sobre alguns usos inadequados de itens gramaticais, como tempos verbais, por exemplo.

Na aula 7, as professoras constataram que grande parte do grupo de alunos precisava rever o uso de alguns referentes (nomes e pronomes pessoais) que estavam demasiadamente repetidos nos textos. Fora esse momento de rever com toda a turma os usos dos referentes (trabalhados na aula 6), o grupo não tinha as mesmas dificuldades de escrita, sendo necessária então, a atenção individual a cada texto e a cada aluno, o que era possível pelo número de professoras em aula. Desse modo, pode-se dizer que o ensino emergente de gramática aconteceu, mas de modo particular com cada aluno.

#### ***4.2.3 Olha aqui, sora! Usei até aquele tracinho que a senhora disse para usar! – A gratificação pelo trabalho desenvolvido***

A frase citada no título desta seção foi dita por uma aluna ao me mostrar a primeira versão do conto que ele estava escrevendo. Ela encerra com chave de ouro a discussão sobre ensino de gramática e reflexão sobre a língua que trouxemos nesse trabalho. Durante o processo de aplicação do projeto de ensino aprendizagem, como professoras, tentamos fazer com que a partir das nossas propostas de leitura, escrita e produção de textos, nosso aluno fosse capaz de refletir sobre a língua e responder a essa reflexão sob a forma de tarefas que, ao fim de tudo, resultaram em um livro de contos.

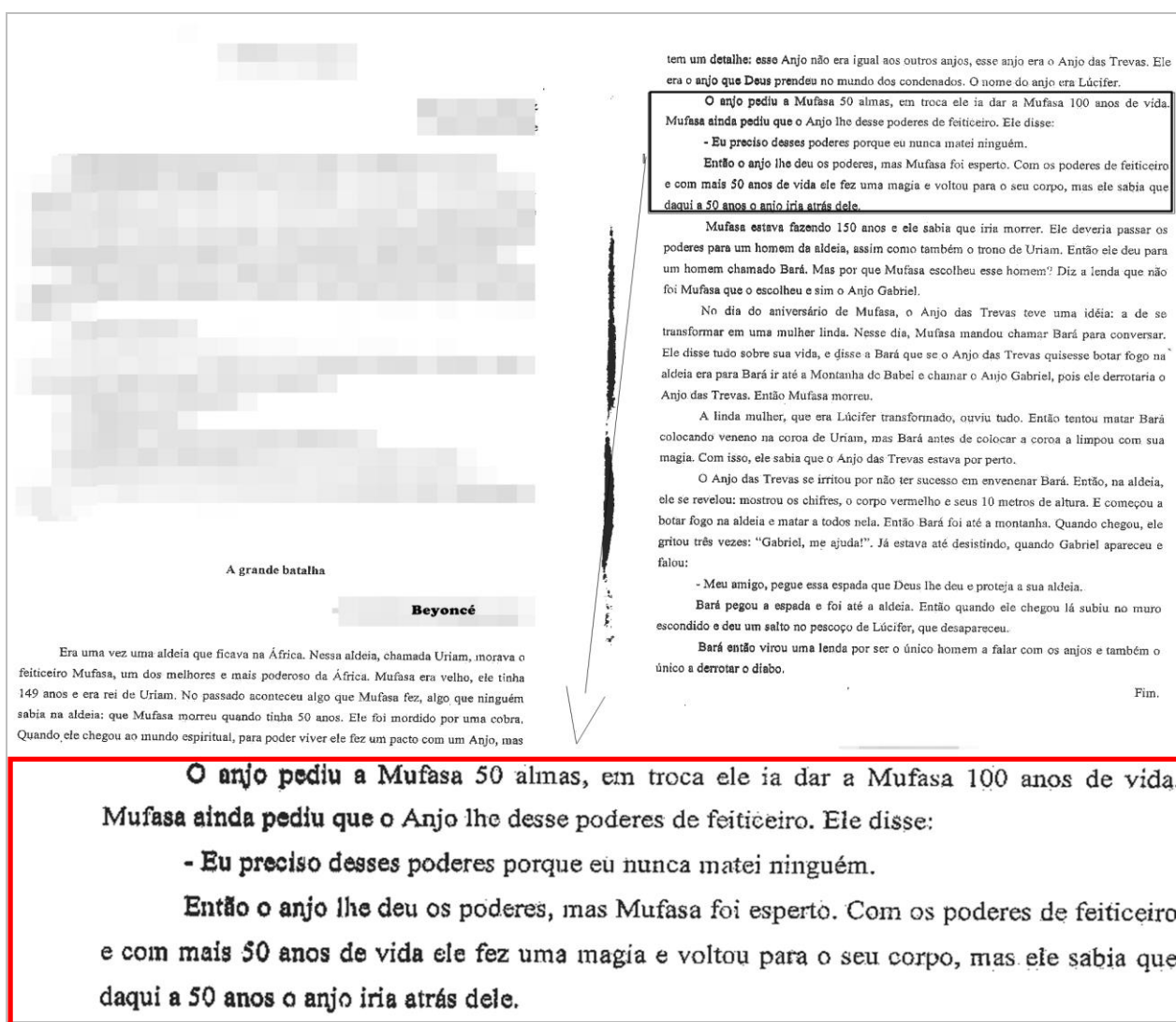
Desse modo, podemos afirmar que nosso projeto esteve centrado no eixo USO – REFLEXÃO – USO, citado nos PCN e RC, o que significa que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua foi a produção e compreensão de discursos, no nosso caso, de contos. A fala da minha aluna está ligada à noção de concepção de linguagem e ensino a que nos referimos no início desta pesquisa. Ensinamos gramática como reflexão sobre a língua em uso, de modo produtivo e significativo para a aluna. Desse modo, foi possível que ela mostrasse no seu texto, o uso do travessão para indicar a fala de um personagem.

Figura 5 primeira versão do texto Beyoncé

Ele disse: 'Mafosa'!  
- Eu preciso desses poderes por  
que eu nunca matei ninguém.  
Então o Anjo lhe deu os poderes  
Mais Mafosa foi esperto. Com os poderes  
de feiticeira e com mais, 50 anos  
de vida ele fez uma magia e voltou  
para o seu corpo, mais ele sabia que  
daqui a 50 anos o Anjo iria atrás  
dele. Mafosa estava fazendo 750 anos.

Na figura 5, observamos a o trecho do texto ao qual a aluna se referiu. E podemos observar também na figura 6 que a aluna manteve no texto final os recursos linguísticos empregados na primeira versão. Quer dizer, os recursos foram empregados corretamente, pois as professoras não sugeriram, e na reescrita não houve alterações de conteúdo.

Figura 6 Destaque do texto da aluna Beyoncé no livro de contos



Com essa demonstração, podemos encerrar o capítulo concluindo que, a partir de atividades de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua, foi possível ensinar gramática em um projeto de ensino-aprendizagem orientado pela perspectiva sociointeracionista de linguagem. Os dados analisados nos mostram que os alunos responderam positivamente às tarefas propostas e as professoras atingiram o objetivo de promover a reflexão sobre a língua em uso e os sentidos que ela adquire em diferentes contextos de interação. No caso desse projeto, o contexto de interação estava voltado para a leitura e produção de contos literários, pois língua e literatura não podem ser dissociadas uma da outra.

No próximo capítulo, concluímos onde está a gramática no ensino orientado pela pedagogia de projetos e pela concepção sociointeracionista de linguagem. Estamos perto do fim.

## CAPITULO 5 – CONCLUSÕES

Então aqui estamos, no último capítulo desse trabalho. Relembrando o trajeto da nossa pesquisa, primeiro questionei onde estaria inserida a gramática em um projeto de ensino orientado pela perspectiva sociointeracionista de linguagem, e como seria o ensino de gramática nessas circunstâncias. Para responder essas perguntas, mergulhei em leituras específicas que tratavam do assunto linguagem, gramática e ensino. Nestas leituras, encontrei a concepção sociointeracionista de linguagem e elaborei, juntamente com colegas de PIBID, um projeto de ensino-aprendizagem, no qual eu colocaria em prática o trabalho com linguagem, gramática e projetos, teorizados na literatura estudada.

A partir da elaboração e da prática desse projeto de ensino-aprendizagem, gerei os dados necessários para compor essa pesquisa e responder as seguintes perguntas: **como ensinar LP com base na perspectiva sociointeracionista de linguagem? E onde estaria inserida a gramática nessa perspectiva de ensino?** As respostas para essas perguntas foram conseguidas pela análise dos dados gerados desta pesquisa, especialmente pela análise das tarefas e das produções/respostas dadas pelos alunos. Com essas análises, concluímos que é possível ensinar (e aprender) língua através de reflexão sobre a língua em uso e os sentidos que ela adquire em diferentes situações de interação.

Acredito que essa pesquisa contribui para a discussão sobre ensino de LP, pois vinculamos reflexões teóricas com a prática pedagógicas de ensino de LP, de gramática e de literatura. Os RC (RS, 2009) ressaltam que o objetivo da aula de LP e Literatura é ler, escrever e resolver problemas. E não foi isso que meus alunos fizeram? Durante a execução do projeto, eles foram convidados a ler textos originais, refletir sobre a língua em uso, e escrever um conto de sua própria autoria. Confesso que o projeto de aprendizagem não abarcou claramente a resolução de um problema, mas esta questão pode ficar pendente para trabalhos futuros.

Outro motivo que torna este trabalho relevante para futuras pesquisas sobre o tema é que o projeto de ensino-aprendizagem conseguiu aliar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em convergência com os RC (RS, 2009), pois trabalhamos com contos literários do início ao fim do projeto. Devido ao tipo de trabalho que desenvolvi aqui e ao tema da

pesquisa, negligenciei o fato de que um dos motivos que tornou o projeto de ensino-aprendizagem mais interessante foi o de que ensinamos língua aliada à literatura de origem africana. E sabemos que desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Ao elaborar o projeto de aprendizagem, pensamos que seria propício utilizar a literatura africana, não pela obrigatoriedade, mas sim porque

*a educação literária contribui para a formação da pessoa, favorece a socialização por meio de textos que tratam dos modos como as diferentes gerações têm valorizado a atividade humana através da linguagem. (RS, 2009, p. 83).*

Nesse sentido, ler contos de origem africana ofereceram aos nossos alunos o encontro com outros tipos de narração e com elementos narrativos muito diferentes daqueles que eles poderiam estar acostumados, além de elementos culturais e históricos africanos.

Os alunos refletiram sobre a língua a partir da leitura de contos de literatura africana e a realização dessas reflexões repercutiu na produção textual dos alunos, uma demonstração prática do eixo USO – REFLEXÃO – USO. Desse modo, fico mais convencida de que ensinar língua é muito diferente de ensinar metalinguagem. Durante a execução do projeto de aprendizagem, usamos metalinguagem durante as reflexões sobre a língua, podendo considerar que ensinamos sim metalinguagem no ensino de gramática como reflexão linguística. No entanto, há de se levar em consideração que o ensino de gramática, atravessado pela referência à metalinguagem, estava atrelado a um objetivo concreto de uso da língua na produção textual. Então, em nenhum momento houve a exigência normativa aos alunos para que usassem metalinguagem, e é isso que devemos fazer sempre em sala de aula, conforme defende Possenti:

*Todas as sugestões feitas nos textos anteriores só farão sentido se os professores estiverem convencidos — ou puderem ser convencidos — de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. (POSSENTI, 1996, p. 53).*

Por fim, cabe destacar que acredito que esse trabalho não esteja completo. Ele pode ser aprofundado com pesquisas referentes aos momentos de reflexão linguística emergente, ou sobre as tarefas de reescrita. Espero que esta pesquisa sirva de motivação para que novas pesquisas com outros projetos sejam realizadas e, sobretudo, que possa ter mostrado aos professores de Ensino Fundamental e Médio que é possível ensinar língua e gramática de modo mais produtivo do que Professoras Iolandas têm feito nas escolas. Na prática, tudo pode ser muito lindo sim, basta querer.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. Língua materna: letramento, variação e ensino. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- GERALDY, J.W. Portos de Passagem. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, L.A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, C. L. Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica, dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG: Belo Horizonte, 2006.
- PINGUILLY, Y. Contos e Lendas da África. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PINHEIRO, J.M.S. Da iniciação científica ao TCC: Uma Abordagem Para os Cursos de Tecnologia. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna LTDA, 2010.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande – Linguagens e códigos e suas Tecnologias. Vol. 1, 2009.
- SIMÕES, L. J. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.
- STURM, I.N.; NAUJORKS, J.C. Iniciação à Docência em Letras: Experiências. São Leopoldo: OIKOS, 2011.
- TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.