

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

VITÓRIA LEAL CUNHA

**REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA
UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PORTO ALEGRE

2017

VITÓRIA LEAL CUNHA

**REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA
UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial da obtenção do título de Licenciada em Letras no curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

PORTO ALEGRE
2017

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer, primeiramente, os professores que me ajudaram nessa caminhada e participaram da minha formação. Em especial, quero agradecer minha orientadora, Luciene Simões, por me acolher mesmo sem me conhecer, e por me mostrar novos caminhos para o ensino de língua, seja através de sua orientação ou de sua obra. Também sou grata aos professores Arcanjo e Margarete, não só por aceitarem ser a banca examinadora do meu TCC, mas também por suas contribuições e apoio em suas aulas das cadeiras de Estágio e até mesmo fora delas.

Gostaria de agradecer o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES, do qual participei por dois anos e meio. Ele foi muito importante na minha formação como professora, e foi através dele que tive minhas primeiras experiências docentes.

Quero agradecer o pessoal do Café dos Formandos; sem vocês, é provável que eu não pudesse participar da cerimônia de formatura. Muito obrigada!

Sou grata também aos colegas de faculdade que estiveram comigo, que me ajudaram na vida acadêmica e também fora dela. Em especial, destaco duas pessoas: primeiro, a Joana, que esteve comigo desde as primeiras aulas na faculdade e que me acompanhou até o fim. Além disso, foi com ela que compartilhei a experiência da qual falo neste TCC. Muito obrigada por tudo! Segundo, quero agradecer a Tábata, que não esteve comigo desde o início, mas que, desde que viramos amigas, aturou meus surtos de *fangirl* e as minhas crises existenciais. Muito obrigada por me aguentar!

Não posso deixar de agradecer meus amigos que me acompanham há anos, tanto dentro e fora da faculdade. Em especial, a Maiara e a Morgana, minhas amigas de sempre desde o Ensino Médio, e espero que até o fim. Ainda, quero agradecer a Dandara e a Rebeca, que também estão comigo desde antes da graduação e, como companheiras letristas, me ajudaram muito nessa jornada com tudo que puderam. Obrigada por tudo, gurias!

Ainda, não posso deixar de agradecer a minha família. Obrigada pelo apoio, incentivo e ajuda de todos. Destaco aqui minha irmã, Patrícia, e meu cunhado, Erik, que sempre me ajudaram e gentilmente me emprestaram livros e suas turmas na escola para meus trabalhos de faculdade e estágio de docência. Muito obrigada!

Por último, mas a mais importante: quero agradecer a minha mãe, Lucília. Ela sacrificou boa parte da vida por mim e pelas minhas irmãs. Obrigada por todo apoio, por todas as vezes que me ouviu, que me aguentou nas minhas crises, que suportou meu jeito rabugento. Minha mãe me ajudou com tudo, da maneira que pôde. Sem ela, nada seria

possível. E me desculpa, mãe, por todas as vezes em que fui insuportável. Meu diploma é para ti, uma forma de te dizer que eu sou eternamente grata pela tua dedicação. Eu te amo muito!

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, o objetivo é entender melhor o que é a reflexão linguística e como praticá-la em aulas de Língua Portuguesa. A motivação do trabalho foi uma experiência docente no contexto do meu primeiro Estágio de Docência em Português, obrigatório no currículo do meu curso. Por não ter conseguido compreender como elaborar tarefas de reflexão linguística coerentes com meu projeto de estágio, decidi investigar sobre o tema e tentei buscar possíveis caminhos para a sua prática. Busquei pistas em diversos textos, em particular Bakhtin (1997), Franchi (2006), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009). Assim, neste trabalho, a proposta é entender a prática de reflexão linguística e tentar, na prática, mostrar os meus entendimentos acerca do tópico, a partir da reelaboração de tarefas para o projeto de estágio em questão, considerando aquilo que compreendi, através das pesquisas, sobre a prática de reflexão linguística.

Palavras-chave: Reflexão Linguística, Estágio de Docência, Planejamento de aulas de Português.

ABSTRACT

In this Final Paper, the goal is to build a better understanding of what is the teaching of linguistic resources through reflection upon the language, as well as how to put it in practice in Portuguese classes. The motivation for this work was an experience I had in my first Portuguese Teaching Internship, a mandatory discipline in my undergraduate course. Because I had not understood by then how to elaborate coherent tasks on reflection upon the language, considering the goals of the project, I decided I would investigate this topic in my final paper. I tried, then, to look into various sources for some clues about this kind of practice, particularly in Bakhtin (1997), Franchi (2006), as well as in Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) and Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009). So, through this work, I intend to discuss the reflection upon the language in Brazilian Portuguese classes, and then, through a practical example, show what I gathered from my research on the theme, in the form of new tasks thought for the context of the project made for my Portuguese Teaching Internship.

Keywords: Reflection upon the use of the language; Teaching Internship; Class Planning

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Atividades realizadas no estágio.....	26
QUADRO 2 - Exemplo de notícia escrita por uma aluna.....	35
QUADRO 3 - Exemplo de notícia escrita por uma aluna.....	36
QUADRO 4 – Notícia.....	35
QUADRO 5 – Parágrafo da mesma notícia do Quadro 4.....	40
QUADRO 6 - Excerto de uma notícia.....	41
QUADRO 7 - Tarefa 4.....	43
QUADRO 8 – Tarefa 7.....	46
QUADRO 9 – Notas sobre os tempos verbais que seriam passadas e discutidas com os alunos.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA PENSAR A PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.....	11
2.1 Das dificuldades de um ensino de gramática.....	11
2.2 O estudo de gramática na escola: para que e como?.....	13
2.2.1 O texto no centro da aula de Língua Portuguesa.....	15
2.2.2 De que maneiras a reflexão linguística pode entrar em um projeto em Língua Portuguesa?.....	17
2.2.2.1 Retomando os conceitos.....	17
2.2.2.2 Caminhos para a prática de reflexão linguística.....	18
3 RELATO DO ESTÁGIO EM PAUTA E NOVAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO.....	21
3.1 Relato do estágio e origem das perguntas a serem respondidas.....	20
3.1.1 Como o projeto foi desenvolvido e pequena avaliação da prática.....	23
3.1.2 A origem do problema deste trabalho de conclusão de curso.....	25
3.2 Análise das atividades e tarefas do projeto e das necessidades em relação à reflexão linguística.....	26
3.2.1 Atividade 4.....	30
3.2.2 Atividade 7.....	32
3.2.3 Atividade 10.....	33
4 REPLANEJAMENTO DAS TAREFAS.....	34
4.1 Os recursos linguísticos a serem focados nas tarefas.....	34
4.1.1 Um pouco sobre a organização do que é relatado no tempo.....	36
4.2 Da seleção de textos para as tarefas.....	41
4.3 As tarefas replanejadas.....	42
4.3.1 Tarefa 4.....	42
4.3.2 Tarefa 7.....	44

5 CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXO A.....	53
ANEXO B.....	54
ANEXO C.....	55
ANEXO D.....	56
ANEXO E.....	57
ANEXO F.....	59
ANEXO G.....	61
ANEXO H.....	62
ANEXO I.....	63

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de entender melhor como a reflexão linguística pode acontecer na aula de Língua Portuguesa. Percebi que, ao longo de minhas experiências docentes, não soube como elaborar boas tarefas de reflexão linguística, tanto em minha atuação como bolsista de iniciação à docência, quando em meus estágios de docência. Isso começou a me deixar um tanto inquieta, principalmente após meu primeiro estágio em língua portuguesa. Embora tivesse tido uma boa formação em meu curso, não me sentia bem com o fato de que me formaria sem entender, de fato, como fazer reflexão linguística nas aulas que daria como professora formada. Esse trabalho de conclusão de curso, então, é uma forma de começar a preencher essa lacuna que senti nas minhas habilidades como professora.

Em meu primeiro estágio de docência, que fiz junto de uma colega, o problema de não conseguir elaborar tarefas de reflexão linguística foi alvo de muitas discussões entre nós. A professora da turma havia nos solicitado que trabalhássemos com alguns tópicos gramaticais, e não soubemos como “encaixar” isso em nosso projeto. Descobri, mais tarde, que não era possível simplesmente encaixar o estudo de um item gramatical dentro de um ensino em que o texto é o centro – que era o nosso objetivo no estágio – sem que estivéssemos usando os textos como pretexto para o estudo de nomenclatura e classificação gramatical. A reflexão linguística não é esse encaixe: é olhar para a língua em uso para entendê-la.

Os recursos que são relevantes de serem estudados são aqueles que contribuem para todo o sentido do texto, considerando o gênero do discurso em pauta. Por mais que quiséssemos atender à demanda da professora, isso só seria possível se aqueles tópicos fossem relevantes ao nosso projeto. Então, uma das perguntas que me levou a esse trabalho foi: poderíamos ter atendido a demanda? Por quê? Se não, que outros recursos linguísticos seriam relevantes para os nossos objetivos? Na época, porém, eu não sabia como determinar quais recursos linguísticos seriam importantes para que os alunos pudessem ler e escrever no gênero escolhido do projeto – a notícia - de forma proficiente, fossem esses recursos os correspondentes à demanda que tínhamos ou não. Também não sabia como elaborar tarefas de reflexão linguística, e isso impediu que eu e minha colega pudéssemos inclui-las em nosso projeto de maneira efetiva. Por me sentir incomodada com isso, decidi me debruçar novamente sobre o projeto de nosso estágio e tentar entender, de maneira geral, o que é a reflexão linguística e como fazê-la em sala de aula, para que, então, pudesse pensar em propostas de tarefas para o projeto em questão. Procurei minha professora orientadora, Luciene Simões por acreditar que ela poderia me ajudar a entender melhor o que significava

reflexão linguística, mas ainda estava um tanto desorientada. Tinha algumas concepções um tanto equivocadas e muitas dúvidas, então, a partir das indicações de leitura da professora, comecei a entender melhor sobre o assunto e a sua importância na aula de português. Entendi melhor aquilo que só sabia superficialmente, que a prática de reflexão linguística serve ao estudo de leitura e escrita de textos. Tento, portanto, explicar melhor aquilo que entendi do que encontrei em minhas leituras no próximo capítulo, onde exploro o lugar da gramática na aula de português e caminhos para a reflexão linguística em sala de aula.

No capítulo 3, conto mais detalhes sobre o projeto de estágio para o qual pensei em novas tarefas. Por fim, apresento as tarefas que pensei no capítulo 4. Ao longo desse trabalho, busco entender melhor a prática de reflexão linguística, assim como também reflito um pouco sobre a bibliografia que aqui trago, tentando colocar em prática o que aprendi durante a escrita desse TCC, na forma de um novo planejamento de tarefas de reflexão linguística para o projeto do meu estágio de docência.

2 O LUGAR DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA PENSAR A PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Neste trabalho de conclusão de curso, minha intenção é buscar algumas pistas e respostas para o problema que enfrentei em meu primeiro estágio de português: onde entra e como fazer reflexão linguística na sala de aula, considerando os objetivos do projeto que estive em curso? A partir dessa questão, precisei, primeiro, buscar na literatura sobre o assunto caminhos que me levassem à concretização de tarefas dentro do projeto que tenho em mãos. Para que isso fosse feito, precisei também me perguntar: e onde fica a gramática no ensino de português? A resposta para essa pergunta não estava clara para mim quando eu e minha colega de estágio desenvolvemos nosso projeto. Ainda mais difícil de responder, outra pergunta que me perseguia era “como fazer tarefas em que os alunos possam refletir sobre o uso, considerando os recursos linguísticos empregados e os sentidos que conferem ao texto, de maneira que as tarefas não acabem sendo de pura classificação gramatical?”. Com essas duas questões em pauta, pretendo discutir, neste capítulo, o lugar da gramática no ensino de língua portuguesa - e que gramática é essa -, assim como tentar estabelecer parâmetros que me guiarão no replanejamento das tarefas que apresentarei no capítulo 3.

2.1 Das dificuldades do ensino de gramática

Para justificarmos a necessidade deste trabalho, quero colocar em pauta que existe certa confusão e dificuldade, que muitos professores enfrentam, quando o assunto é trabalhar com recursos linguísticos de forma que a gramática esteja voltada para o uso.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹, “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28). Essa parte do texto faz referência a um ensino de

gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é um documento lançado pelo Ministério da Educação em 1998. Esse documento tinha o objetivo de orientar as escolas brasileiras no ensino das disciplinas curriculares. Atualmente, há um novo documento sendo redigido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem para atualizar os PCNs. É possível encontrar mais informações sobre a BNCC em seu site oficial, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. ensino descontextualizado, em que se ensina somente uma lista de conteúdos e nomenclaturas para passar na prova, o que já foi discutido anteriormente. (BRASIL, 1998, p. 28).

Dessa forma, esse documento se refere a um ensino em que o foco é uma gramática descontextualizada, se opondo a essa prática e trazendo uma nova perspectiva, que será discutida mais à frente.

É interessante notar que, nos PCNs, há a menção de que há, sim, a necessidade de ensinar gramática, e que a questão a ser discutida em relação a ela é “o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28). Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009)², doravante RCs, ampliam a questão, e dizem que, quando o assunto é que gramática ensinar, “o problema real a ser enfrentado é o de como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 69). Pelo que vemos, os dois documentos convergem, e ambos reconhecem que é preciso pensar em como organizar o ensino de forma que a gramática faça sentido em situações de uso real.

Para muitos professores, imagino eu, é muito difícil, ainda, pensar na organização do trabalho com recursos linguísticos que fuja de uma lista de conteúdos, constituída por tópicos de nomenclatura gramatical. Digo isso porque esse também é o meu caso: embora eu saiba que não quero ensinar desse modo, ao mesmo tempo não sabia, durante meu Estágio de Docência, o que fazer em relação à gramática na escola. Quando não se sabe o que fazer, uma das coisas que pode acontecer é o professor negligenciar os estudos de recursos linguísticos em sala de aula, assim como também pode tentar, na base de tentativas e erros, até que consiga fazer alguma atividade que dê certo, ou até mesmo pode acabar voltando para a lista de conteúdos.

De qualquer maneira, não me parece que é uma tarefa simples achar o lugar da gramática no ensino. Mendonça (2006, p. 201) relata a fala de uma professora, que se sente angustiada por não conseguir dar um “salto”, ou seja, conseguir fazer uma aula ser mais reflexiva e voltada para o uso quando o assunto é a gramática. Vemos, também, na tese de doutorado de Gil (2015), que alunas de um curso de Letras, participantes da pesquisa feita por

² Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul foi um documento publicado em 2009, com o objetivo de dar parâmetros curriculares às escolas desse estado, baseados no que trazem dos PCNs. Esse documento, porém, foi publicado quando as escolas no Rio Grande do Sul ainda, no Ensino Fundamental, dividiam os atuais anos em séries, assim como também antes da implementação do Ensino Politécnico no Ensino Médio, em 2012. Esse documento, no entanto, traz muitas ideias que se alinham com a visão de ensino que quero discutir aqui, sendo, portanto, relevante sua menção.

essa autora, tinham dificuldades de articular teorias linguísticas com a prática de sala de aula, algo que não havia ficado resolvido quando iniciaram seu primeiro Estágio de Docência em Português. Da mesma forma, considero que eu também tenho dificuldades na hora de, na prática de sala de aula, provocar os alunos a fazerem uma boa reflexão linguística. Por isso, decidi que esse era um tópico interessante para meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Com as evidências de que a dificuldade de compreender como fazer um bom trabalho com gramática em sala de aula é real, agora, busquemos algumas respostas, retomando, em outras palavras, as perguntas encontradas nos PCNs e nos RCs: o que é um bom ensino de gramática, que seja significativo e a serviço da leitura e da escrita, e, principalmente, como fazê-lo? Para responder à pergunta, discuto, nos próximos subcapítulos, a perspectiva na qual o foco é o uso da língua.

2.2 O estudo de gramática na escola: para que e como?

O ensino de português, por muito tempo, seguiu um padrão como o mencionado anteriormente, através dos PCNs, no subcapítulo anterior. Porém, ao longo das últimas décadas, a discussão sobre novas propostas de ensino de português foi se intensificando. Neste capítulo, cabe discutir que perspectivas de ensino são essas e qual delas é concepção de aula de língua portuguesa adotada aqui.

Há muito tempo, diversos autores vêm colocando em pauta os problemas no ensino de gramática na aula de português. Essas discussões cada vez ficam mais aparentes em textos teóricos, principalmente dentro da área da linguística aplicada e em textos governamentais sobre a educação básica. Aqui, trago algumas reflexões feitas por outros autores, de forma a tentar encontrar respostas para as minhas perguntas iniciais.

Segundo Franchi (2006), muitos professores seguiam, na época da publicação de seu texto, uma tradição teórica, remetendo a práticas de vários estudos concebidos ao longo da história. Segundo o autor, o problema não está no uso dos conceitos de diversos teóricos, mas “na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.” (FRANCHI, 2006, p. 52). Assim, a tradição escolar tratou de fixar os diversos conceitos advindos dos estudos que o autor menciona em seu texto, o que resultou em uma lista de regras gramaticais e suas respectivas explicações, assim como em práticas estanques e repetitivas que muito costumamos ver ainda hoje. Para esse autor, há grandes problemas quando não se reflete sobre a gramática da língua

e o seu uso, o que, segundo suas observações, acontece com bastante frequência em aulas de língua portuguesa. A gramática a qual ele se refere, e que deveria ser a estudada na escola, não deve ser apenas as regras descritas por alguém, como se fossem verdades absolutas. Essa gramática defendida pelo autor é “o estudo das condições linguísticas da significação” (FRANCHI, 2006, p. 88), ou seja, olhar para a língua e refletir sobre como o emprego deste ou daquele recurso linguístico contribui para o sentido, dentro de um contexto de uso. O que muito acontece, porém, é que as regras, na escola, são dadas como imutáveis, quando essas regras, segundo exemplos do autor, muitas vezes não correspondem à realidade da língua ou pouco mostram dela, ocultando diversas de suas apresentações em diversos contextos e usos.

Perini (2005) também mostra, no seu ensaio “Sofrendo a Gramática”, encontrado em livro de mesmo título, que há problemas nas definições trazidas pelos gramáticos da língua portuguesa, e que isso acarreta graves consequências para o ensino dessa disciplina. Nesse ensaio, o autor argumenta que os alunos não aprendem a escrever quando apenas aprendem regras gramaticais, e que a matéria escolar de gramática não tem um objetivo concreto. Ainda, as gramáticas nem mesmo têm formulações coerentes, já que apresentam conceitos que tentam dar conta de o que é um sujeito, por exemplo, porém a definição dada não reflete toda a realidade. O mesmo tipo de argumento, devo notar, aparece no texto de Franchi. Perini conclui o texto defendendo que a gramática deva servir para se “saber mais sobre o mundo” (PERINI, 2005, p. 55), ou seja, ainda nas palavras do autor, o aluno deve aprender na escola que “*a língua é como é, não como deveria ser*” (PERINI, 2005, p. 56, grifo do autor). Dessa forma, essa linha de pensamento vai ao encontro da de Franchi, que mostra, em seu texto, que, nas aulas de português, há a pretensão de mostrar como a língua deveria ser. Isso, segundo ele, é feito através de atividades metalinguísticas e estudo de nomenclaturas, e tudo que os conceitos dados não compreendem, não é pensado em sala de aula. A escrita e o uso real da língua, nessas práticas, acabam sendo negligenciados.

Como os autores já citados sugerem, o ensino da gramática deve estar inserido em práticas que consideram usos reais da língua, não usos considerados por alguém ideais. Esses usos ideais, quando impostos, podem acarretar não somente ser problemáticos no que diz respeito ao ensino de língua em si, mas também geram discriminação e repressão linguística (FRANCHI, 2006, p. 79). Temos que considerar que há muitas variedades linguísticas no português, e que, para cada propósito de interlocução, usamos a língua de um jeito ou de outro, com graus diferentes de formalidade. Então, cabe à escola considerar essas variedades, sem impor uma sobre a outra. Isso não significa, obviamente, ignorar o ensino da variedade culta. Pelo contrário: é na escola que o aluno deve aprender como usar um padrão de língua

considerado culto, já que, dominando-o, o educando terá acesso mais amplo a práticas culturais e sociais nas quais esse padrão é utilizado, e oferecer oportunidades disso é, de acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, objetivo central no ensino de língua portuguesa (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 35).

Em uma aula de português que considere usos reais da língua e como ela se apresenta em diversos discursos encontrados na sociedade, as regras gramaticais não podem ser o núcleo das aulas. A gramática, na definição que vimos de Franchi, deve estar a serviço dos usos, em textos reais da língua. Dessa forma, o centro da aula de língua portuguesa deve ser o texto. Falo, a partir de agora, um pouco sobre essa perspectiva de ensino e como operar com ela.

2.2.1 O texto no centro da aula de Língua Portuguesa

Muito se falou, ao longo dos anos, sobre propostas de aula de língua portuguesa em que o texto seja o centro das reflexões e do ensino de língua. Dessa forma, quero aqui discutir, brevemente, o que significa o texto ser objeto de ensino e qual é a definição de texto adotada em meu trabalho, e em que tipo de prática essa perspectiva se encaixa, considerando o objeto de análise deste trabalho, já colocado na introdução e sobre o qual falo com mais profundidade nos próximos capítulos.

Na década de 1990, mais especificamente em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já mencionados aqui. Nesse documento, encontramos a recomendação de que o ensino de português se centre no texto. Já em 2009, foram publicados os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCs). Esse texto volta para reforçar e ampliar aquilo que os PCNs já traziam. O texto, nessa publicação, também é o núcleo das aulas de português. Lá, encontramos sugestões de passos, exemplificados em unidades didáticas, para que se trabalhe com projetos de ensino em Língua Portuguesa e Literatura. Nos RCs, temos recomendações de como trabalhar textos escritos e orais, assim como a leitura e escrita desses textos, a avaliação do projeto, além de oferecer caminhos para uma progressão curricular em um currículo construído com projetos para cada ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Falamos até agora que o centro da aula de português deve ser o texto, segundo esses documentos. Mas e qual é essa concepção de texto afinal? Tanto os PCNs quanto os RCs seguem a noção de gêneros do discurso, de Bakhtin (1997). Expliquemos: para esse autor, o enunciado é uma unidade que “comporta um começo absoluto e um fim absoluto”

(BAKHTIN, 1997, p. 294). Todos os enunciados são organizados em tipos relativamente estáveis de enunciados, que são o que o autor chama de gêneros do discurso. Os gêneros são fruto da atividade humana, da interação social em diversas esferas da sociedade, e dependem dos propósitos, contextos e interlocutores nos/para que são produzidos.

Esses gêneros têm três características indissociáveis: tema (aquilo de que se fala), construção composicional (a estrutura do texto) e estilo (as escolhas do enunciador de recursos linguísticos). Nos comunicamos sempre através dos gêneros, que são chamados de *relativamente* estáveis, pois, embora tenham uma constância construída ao longo da história, as respostas dos sujeitos a um enunciado podem acabar criando, ao longo do tempo, novos usos para determinados gêneros, assim como novos gêneros podem surgir conforme as necessidades dos sujeitos e suportes de comunicação mudam. Ao mesmo tempo, uma pessoa, ao produzir um enunciado que se encaixa em um determinado gênero, segue os padrões que esse gênero adquiriu historicamente, por isso a palavra “estável”. O texto, dentro dessa perspectiva, seria, então, um enunciado, e ele sempre se inserirá dentro de um gênero do discurso, que circula na sociedade.

Voltando para os documentos citados anteriormente, o foco em textos autênticos nas aulas de português se justifica pelo fato de, como já dito, nos comunicarmos sempre através de enunciados, que por sua vez se inserem dentro de gêneros do discurso. Então, os textos são o foco porque é neles que encontramos usos reais da língua. Bakhtin (1997) deixa claro que sempre há uma atitude responsiva de quem lê ou ouve um enunciado, então, em sala de aula, se queremos praticar usos reais de língua, oportunidades reais de resposta devem ser oferecidas aos alunos em sala de aula, como também oportunizar que outros possam responder aos enunciados dos alunos. Assim, podemos, como recomendam os PCNs, fazer o caminho de uso → reflexão → uso: ler textos, refletir sobre esses usos e, então, responder aos textos, que podem, por sua vez, ser lidos e alvo de resposta de leitores reais também.

Como já dito neste subcapítulo, os RCs sugerem ao professor que trabalhe com projetos. O trabalho com projetos é privilegiado, pois essa pedagogia, segundo o documento, propicia o trabalho com interdisciplinaridade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 45). Na aula de português, o professor pode tratar de diversos temas que conversam com outras disciplinas através de diferentes textos. Em um projeto, o professor pode criar oportunidades de ação através da língua dentro da sala de aula, tornando as leituras e a escrita de textos o foco da aula, assim como pode integrar o aluno, através da língua, em diversas esferas da sociedade, o tornando apto para exercer sua cidadania. Dessa forma, o trabalho com projetos oportuniza que o professor exerça a concepção de texto e uso da língua que discutimos aqui.

Tendo esses conceitos em mente, podemos tentar responder como os estudos gramaticais podem ser abordados no ensino de Língua Portuguesa. Tanto nos RCs como nos PCNs, a discussão sobre o lugar da gramática é trazida à tona, justamente porque ela é colocada em outro lugar na perspectiva de trabalho com gêneros, em comparação com uma perspectiva do ensino de metalíngua, já comentada. Vejamos como são as recomendações dos documentos, além de recomendações de outros autores, que são relevantes para o contexto deste trabalho de conclusão de curso.

2.2.2 De que maneiras a reflexão linguística pode entrar em um projeto em Língua Portuguesa?

Tendo discutido a centralidade do texto na aula de Língua Portuguesa e, brevemente, a relevância da pedagogia de projetos para o ensino, precisamos colocar em pauta, finalmente, qual o papel do estudo da gramática nessa perspectiva.

2.2.2.1 Retomando os conceitos

Primeiro de tudo, precisamos recapitular qual o significado, neste texto, da palavra gramática, a partir dos autores citados. A gramática da língua é compreendida aqui como os mecanismos linguísticos utilizados pelo falante para se comunicar e como esses mecanismos interagem para conferir significados diversos em um enunciado. Lembramos também que, para nós, o texto é o centro da aula de língua. Então, dizemos que os estudos gramaticais devem vir a serviço do estudo de textos.

Os textos, por sempre se encaixarem em gêneros do discurso, como já explicado, seguem uma tendência, já que os gêneros são “relativamente estáveis” e respondem a enunciados anteriores, de acordo com Bakhtin (1997). No que diz respeito ao uso dos recursos linguísticos, o autor coloca que, dentro de um gênero, as escolhas que o autor de um enunciado faz de recursos linguísticos é um dos elementos essenciais do gênero, o estilo. Segundo Bakhtin, “*assim, portanto, tanto os estilos individuais como os que pertencem à língua tendem para os gêneros do discurso.*” (1997, p. 286. Grifo do autor). Isso significa que, quando se escreve em um determinado gênero, tende-se a seguir um estilo próprio para os propósitos daquele gênero. Alguns gêneros permitem, segundo o autor, que o falante expresse mais sua individualidade através do estilo, principalmente os literários; já outros gêneros, podem ser mais estritos (BAKHTIN, 1997, 283). Sendo assim, quando formos estudar

questões gramaticais com os alunos, é importante que olhemos para o gênero como um todo e percebamos as ocorrências linguísticas que ajudam a construir o gênero como tal. Essa noção será importante mais adiante, quando discuto um dos gêneros estruturantes do projeto em estudo neste trabalho, a notícia.

Dessa forma, não podemos dissociar o estudo gramatical do estudo de um texto, considerando o gênero em que se insere. Os RCs defendem essa ideia ao dizer que:

O princípio fundamental para a organização das aulas de *reflexão linguística* é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. **Dito mais uma vez, o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compor o texto.** Sendo o texto o centro, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 70. Grifos nossos)

Reforço aqui, então, através dessa citação, que o estudo gramatical deve ser feito de forma que sirva à leitura e à escrita de textos dentro de determinado gênero.

Como vemos logo no início da citação acima, os RCs sugerem a prática do que chamam de “reflexão linguística”, que seria o estudo da gramática de forma contextualizada, seguindo o conceito de uso → reflexão → uso, já citado anteriormente. Dessa forma, a reflexão linguística é uma das formas de refletir sobre o uso e ajuda na produção de novos usos. Em outros textos, também vemos essa prática com o nome “análise linguística”. Aqui, escolhemos usar o termo “reflexão linguística”.

Com os conceitos postos, agora, vejamos as sugestões de trabalho com reflexão linguística.

2.2.2.2 Caminhos para a prática de reflexão linguística

Como já falado, determinados gêneros privilegiam o uso de certos recursos linguísticos; alguns gêneros de forma mais fixa, enquanto outros permitem que o autor expresse mais individualidade nas suas escolhas. Dessa forma, quando o professor escolhe um gênero com o qual vai trabalhar, ele precisa estar ciente de como esse gênero se organiza linguisticamente. Para isso, é necessária a leitura de variados textos do gênero, observando os padrões que o gênero apresenta. Obviamente, usos de muitos recursos linguísticos serão empregados e alguns serão mais recorrentes que outros, de forma que atendem os propósitos

do gênero. O professor, então, deve fazer a escolha de quais recursos linguísticos serão alvos da reflexão linguística. Vejamos como essa escolha pode ser feita.

Geraldi (2008, p. 74), diz que “o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele”. De fato, é importante que o professor observe aquilo com que os alunos têm maior dificuldade na escrita, considerando aqueles recursos linguísticos que são relevantes para o gênero trabalhado. O que isso significa? Muitas vezes, o professor observará variados problemas de escrita, mas, aqui, entendemos que é preciso que o trabalho seja focado em recursos relevantes para a produção de sentido. Ou seja, o trabalho em exaustão de todos os recursos linguísticos não é preferível. O professor deve, ao longo do ano, ou anos, se possível, perceber as dificuldades dos alunos e, aos poucos, colocando em discussão os recursos linguísticos que ajudarão os alunos a escreverem em um determinado gênero, o que, provavelmente, ajudará em trabalhos futuros com outros gêneros. Aí, o professor determina em que recursos focará a aula, considerando a progressão dos alunos. Para que o professor saiba a dificuldade dos alunos, ele pode, por exemplo, pedir uma produção inicial, logo no início de um projeto, como sugerido por Simões et al. (2012, p. 143), já que ela “permitirá examinar o que os alunos já sabem sobre o gênero e o que ainda está por ser aprendido”. Isso inclui também a oportunidade de saber que recursos linguísticos serão trabalhados.

A partir das produções dos alunos, o professor pode escolher o que destacar nas tarefas de reflexão linguística. Para Geraldi (2008), a problemática deve surgir dos textos dos alunos, e uma das formas de fazer isso é usar as inadequações encontradas nesses textos como objeto das aulas. Aqui, acredito que se deve ir além da análise dos usos dos alunos: o professor deve trazer, também, usos de outros autores, em textos autênticos. A partir do texto de escritores reais do gênero estudado em sala de aula, os alunos podem ver que usos são esperados ou não para o gênero estudado. Aqui, adoto a postura de que, sim, devemos olhar para o texto dos alunos para entender suas necessidades, embora ache que, na hora de analisar os usos, podemos analisar usos feitos por outros autores, através de textos que já circulam na sociedade. Gil e Simões (2015) chamam a atenção para o uso de casos para fazer reflexão linguística. Esses casos nada mais são que usos reais que podem servir de objeto de reflexão. Digamos que, em um gênero, é interessante estudar os tempos verbais. O professor deve chamar a atenção dos alunos para ocorrências do uso desses tempos verbais, de forma que o significado seja explorado, assim como a função daquele uso para o gênero. Em um relato, por exemplo, é importante usar os verbos no passado, então, o professor pode explorar as relações do uso dos pretéritos imperfeito, perfeito, mais-que-perfeito, futuro do pretérito em

um texto lido, e construir com os alunos como esses usos indicam a sucessão do que é relatado e como os fatos se organizam no tempo.

Aqui, neste trabalho de conclusão de curso, tentarei mostrar, através da prática de construção de tarefas para o projeto do meu primeiro Estágio de Docência, como esses caminhos podem aparecer concretamente dentro do planejamento de um projeto de ensino em Língua Portuguesa.

3 RELATO DO ESTÁGIO EM PAUTA E NOVAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO

A partir de meu primeiro estágio de docência em língua portuguesa, disciplina obrigatória do curso de Letras do qual sou graduanda, percebi que não me sentia preparada para lidar com a reflexão linguística em sala de aula. Assim como muitos brasileiros, tive a experiência, na escola, de um ensino de português voltado para a classificação e a nomenclatura gramatical. Quando entrei para o curso de Letras, foram-me apresentadas novas visões em relação ao ensino, sobretudo a já discutida perspectiva de ensino de língua a partir do texto, de usos da língua no mundo real. Entretanto, parece-me que o lugar da gramática não ficou explícito para mim ao longo da graduação, e, dessa maneira, quando fui elaborar minhas primeiras aulas de língua portuguesa, não sabia em que lugar a reflexão linguística entraria, nem como fazer atividades para tanto. O problema do meu trabalho de conclusão de curso, então, se tornou investigar como eu poderia, em meu estágio de português, ter desenvolvido atividades de reflexão linguística coerentes com o projeto realizado. Esse tema foi escolhido justamente porque essa falta de esclarecimento em relação à prática de reflexão linguística me incomodava. A partir do que foi investigado e explicitado no capítulo anterior, pretendo, a seguir, olhar novamente o projeto para que, então, possa sugerir onde, no contexto de um projeto de docência semelhante a reflexão linguística teria sido necessária e como traduzir essa prática em atividades que sejam coerentes com o projeto.

3.1 Relato do estágio e origem das perguntas a serem respondidas

Meu primeiro estágio de docência em língua portuguesa foi realizado em uma escola estadual de Porto Alegre, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com a parceria de outra colega estagiária. Começamos a idealizar o projeto no semestre anterior ao início do estágio, já que minha colega havia observado a turma previamente para uma disciplina do curso de Letras; entretanto, só começamos a desenvolver a ideia efetivamente no semestre de realização da nossa prática. A turma na qual trabalhamos era do turno da tarde, e tinha aulas de português em quatro períodos: um período nas segundas-feiras, outro nas terças-feiras e os dois restantes nas quintas-feiras. Era uma turma de alunos de classe média-baixa. Observamos que eram ativos, e que a turma se dividia em pequenos grupos, embora não houvesse uma hostilidade aparente entre os colegas. Muitos foram bastante prestativos conosco ao longo de

nosso estágio. Cumprimos o total de 27 horas/aula com a turma, embora uma das semanas tenha sido de períodos reduzidos, devido a um problema nos banheiros da escola.

Inicialmente, pensamos em trabalhar o gênero histórias em quadrinhos como gênero para o texto de produto final do projeto, mas percebemos que, para a faixa etária da turma (de 14 a 17 anos de idade), era melhor que trabalhássemos outro gênero como estruturante, em que os alunos pudessem escrever textos mais elaborados, já que, nas histórias em quadrinhos, o texto verbal é constituído principalmente de falas dos personagens, e os desenhos tomam boa parte dessas obras. Pensamos que, por causa dessas características, seria mais apropriado trabalhar histórias em quadrinhos como um gênero secundário, em um projeto no qual pudséssemos aproveitar a sua temática, que era o que realmente nos interessava. Havíamos pensado nas histórias em quadrinhos como uma forma mais lúdica de refletir sobre problemas da sociedade, já que os super-heróis, personagens recorrentes dessas histórias, geralmente resolvem problemas do local onde vivem ou até salvam o mundo. Dessa forma, repensamos o projeto sem que esse aspecto fosse excluído, e tivemos a ideia de trabalhar com o gênero notícia. Os alunos, então, teriam que elaborar um jornal da turma, imaginando um mundo alternativo, onde super-heróis resolveriam problemas que eles observam nas notícias que vemos ou lemos no nosso cotidiano, como também nas lidas em aula.

Precisamos reconhecer, entretanto, que todas as notícias produzidas pelos alunos foram notícias com pautas fictícias. É importante dizer isso considerando como se configura o gênero notícia. Como já vimos anteriormente, os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1997), têm três características constitucionais: tema, construção composicional e estilo. Uma notícia é um gênero da esfera jornalística, que tem seus propósitos e é destinada a um determinado público. A notícia tem a função de levar relatos de fatos recentes e que sejam relevantes naquele momento histórico para um grupo social. Então, em uma notícia, o tema seria os fatos, relatados por alguém, para um interlocutor público, e que têm compromisso com a verdade, algo que aconteceu (embora saibamos que, dependendo do ponto de vista, um fato pode ser relatado com conotações negativas ou positivas, por exemplo, ser destacado, ser invisibilizado, e assim por diante).

Da forma como desenvolvemos o projeto, porém, excluímos esse aspecto fundamental do gênero, já que todas as notícias, incluindo as que compuseram o produto final, eram histórias fictícias. Assim, podemos dizer que, para nosso projeto, apenas tratamos do *formato* da notícia, considerando a sua construção composicional e estilo. É necessário que coloquemos esse fato para que, ao longo da descrição do projeto, tenhamos em mente que o gênero escrito pelos alunos é um gênero híbrido, uma mistura de notícia e ficção, que

chamarei de notícia ficcional. Esse gênero, em princípio, não aparece na sociedade³, o que é uma singularidade de nosso projeto, que teve consequências para todo o planejamento⁴.

3.1.1 Como o projeto foi desenvolvido e pequena avaliação da prática

O projeto, em seu andamento, acabou sendo dividido em duas partes: na primeira, que compreende as onze primeiras aulas, como pode ser observado mais à frente no Quadro 1, na seção 3.2, trabalhamos com a leitura do gênero notícia e a escrita de notícias ficcionais; na segunda, discutimos a temática dos super-heróis e produzimos o jornal da turma, da décima segunda aula em diante. A primeira abrangeu a maior parte das aulas; nela, lemos notícias variadas, tanto da cidade de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul, como notícias de vários lugares do mundo. Nessa parte do projeto, os alunos escreveram duas notícias ficcionais com propostas diferentes, que, mais tarde, foram expostas em um cartaz na sala de aula, para que alunos de outras turmas pudessem ver, já que, na escola em que trabalhamos, cada sala é destinada a uma disciplina, e os alunos trocam de sala para as aulas dos diferentes professores, o que faz com várias turmas passem por cada sala.

Observamos que os alunos escreviam bem, porém, tinham algumas dificuldades de dissociar totalmente as escritas que pedimos de uma escrita dissertativa, que normalmente é pedida na escola. Alguns dos primeiros textos pareciam uma mistura de notícia com dissertação, enquanto, em outros textos, os títulos se aproximavam de títulos de redação escolar, que são bem diferentes dos títulos de notícias. Ainda, alguns alunos escreviam blocos de textos, quando uma divisão em parágrafos era mais apropriada. Então, elaboramos algumas atividades nas quais chamamos atenção para esses aspectos, através da leitura e da observação das características de uma notícia de jornal, sua estrutura, sua finalidade, público e seus conteúdos. Também avaliamos os textos e escrevemos bilhetes orientadores, baseados em Simões e Farias (2013), para cada aluno nas duas propostas de escrita, orientando para a reescrita. Notamos uma melhora significativa nas segundas versões dos alunos, o que

³ É importante ressaltar que atualmente, na internet, circulam muitas notícias falsas, algumas com a intenção de fazer o público acreditar que são, de fato, reais. Outras publicações, porém, publicam notícias falsas com o propósito de criticar notícias reais através do humor, sem a intenção que o público acredite no que é dito. Vemos, por exemplo, o site *Sensacionalista*, que publica notícias obviamente falsas, ironizando acontecimentos reais e outros veículos de notícias.

⁴ Embora pudéssemos ter trabalhado com notícias reais e não ficcionais, optamos por manter os nossos objetivos iniciais e não mudamos o gênero. Neste TCC, mantemos o gênero original do projeto, pois a troca implicaria em uma mudança estrutural e muito maior no original, quando aqui o objetivo é revisar o trabalho com recursos linguísticos.

pensamos ter sido um ponto positivo do projeto. Infelizmente, nem todos os alunos escreveram uma segunda versão de seus textos, apenas um pouco mais da metade.

Na segunda parte do projeto, dividimos os alunos em grupos, para que pudessem produzir notícias fictícias para o jornal da turma. Introduzimos a temática dos super-heróis através de alguns exemplos. Refletimos com eles sobre quais são as características de um herói e, através de atividades, os alunos puderam associar essa figura ao que gostariam de noticiar. Houve atividades em que os alunos puderam imaginar seu herói e que tipo de problema seus poderes seriam capazes de resolver, já pensando em uma notícia sobre a atuação do herói em acontecimentos do cotidiano. Cada grupo ficou responsável por uma temática (ocorrências policiais, política, fofoca, entre outros assuntos que aparecem em jornais) e desenvolveu de duas a três notícias fictícias, considerando o tamanho do grupo. Apenas um grupo produziu somente uma notícia, embora, originalmente, tivessem escrito três, que acabaram culminando nessa única notícia de maneira que fizesse sentido, já que cada notícia escrita por eles correspondia a um dia diferente, mas sobre um mesmo caso, e o jornal da turma seria de apenas uma edição, de um único dia. Para produzirmos o jornal, uma das estagiárias levou parte da turma para a sala de informática, onde os alunos digitaram suas notícias, enquanto a outra estagiária ficou em sala com o restante da turma, orientando a elaboração do *layout* do jornal. Na última aula, levamos as notícias impressas, e os alunos terminaram a montagem do jornal, intitulado “Zero Heroes”, um trocadilho entre o nome do jornal “Zero Hora”, de Porto Alegre, e a palavra “herói” em inglês, nome esse dado por um dos alunos.

De maneira geral, consideremos nosso estágio bem-sucedido. Acreditamos que as discussões e atividades feitas em aula, bem como os bilhetes orientadores nas duas primeiras escritas ajudaram os alunos na escrita das notícias, pois observamos que, através das reescritas, os alunos passaram a entender melhor o gênero trabalhado e conseguiram perceber como melhorar seus textos. Mesmo assim, observamos alguns problemas em nossa prática. Sentimos que poderíamos ter organizado algumas atividades de maneira diferente, ter planejado as aulas com maior cuidado e em unidades didáticas mais bem-delimitadas; contudo, apesar das coisas que não fomos capazes de fazer tão bem, conseguimos cumprir nossa carga horária e terminar o projeto, com o produto final materializado no jornal da turma. Embora tenhamos tido alguns problemas, não consideramos que eles nos levaram a um resultado ruim; pelo contrário, acreditamos que nosso estágio foi produtivo e gostamos muito de termos trabalhado com a turma e de ver suas produções. Porém, se tivéssemos a oportunidade, gostaríamos de repensar tudo que fosse possível. Neste trabalho de conclusão

de curso, pelo espaço limitado, decidi rever, de forma mais detalhada, apenas um de nossos problemas, aquele que nos deixou mais incomodadas: o trabalho com os recursos linguísticos.

3.1.2 A origem do problema deste trabalho de conclusão de curso

Eu e minha colega percebemos, quando desenvolvíamos as tarefas para o projeto, que não sabíamos como desenvolver tarefas de reflexão linguística. No início do estágio, a professora da turma nos solicitou que ensinássemos aos alunos todas as orações coordenadas, todas as orações subordinadas e suas versões reduzidas. Por mais que eu e minha companheira de estágio quiséssemos atender à demanda, não conseguimos encaixá-la em nosso projeto. Entretanto, tentamos introduzir as orações coordenadas aditivas e adversativas aos alunos. Chegamos à conclusão, mais tarde, de que não teria sido possível atender à demanda da professora em sua totalidade, pois não tínhamos o espaço para tanto, e também por considerarmos que, na curta duração do nosso estágio, o mais importante era trabalhar com tarefas de leitura e escrita, atendendo aos fins do nosso projeto. No entanto, o que nos deixou mais inquietas foi o fato de não termos conseguido elaborar boas tarefas de reflexão sobre os usos da língua, coerentes com o projeto, mesmo que não fossem tarefas que se relacionassem ao que nos foi pedido.

Após muito conversarmos sobre a falta de tarefas de reflexão linguística no projeto, acreditamos que algumas coisas fizeram com que nós nos atrapalhássemos e não conseguíssemos de fato levar os alunos a fazerem reflexão linguística. Uma delas foi a falta de tempo para realizarmos a escrita do produto final, já que, durante uma semana, tivemos períodos reduzidos por conta de problemas na escola. Junto a esse fator, também reconhecemos a nossa falta de habilidade em elaborar tarefas de reflexão linguística, que já foi declarada anteriormente. Essa última razão é provavelmente a que pesou mais. Não queríamos passar uma lista de orações para que os alunos classificassem sem que pudéssemos dar sentido a isso dentro do projeto, mas, ao mesmo tempo, não conseguimos entender como, e se, seria possível abordar esses itens gramaticais de uma forma coerente com o que estávamos desenvolvendo. Como já dito, acreditamos que todos esses conceitos não poderiam ter sido trabalhados no nosso contexto. Dessa forma, por não sabermos como fazer tarefas de reflexão linguística, acabamos negligenciando essa parte em nosso projeto, focando na leitura e na escrita, mesmo que entendamos que a reflexão linguística seja necessária para aprimorar essas outras duas atividades.

Embora tenhamos conseguido concluir nosso estágio sem maiores problemas, a questão permaneceu: como teríamos elaborado tarefas de reflexão linguística se tivéssemos uma noção melhor de o que fazer? Essa indagação foi o que me levou a escrever este trabalho. Por isso, aqui, o objetivo é o de investigar qual o lugar da gramática na aula de português e o que significa fazer reflexão linguística em sala de aula, tópicos que já foram explorados no capítulo anterior. Agora, o que precisamos fazer é a tentativa de materializar o que foi discutido em propostas de tarefas. Considerando os referenciais teóricos sobre os quais já falamos, no próximo subcapítulo começo a delinear que tarefas poderiam ter sido feitas para, no capítulo seguinte, elaborar propostas de materialização da reflexão linguística dentro do projeto, de acordo com o que eu considerar necessário na análise a seguir.

3.2 Análise das atividades e tarefas do projeto e das necessidades em relação à reflexão linguística

Considerando meu objeto de trabalho, que é o projeto de meu primeiro estágio de docência em português, pretendo, a partir daqui, analisar o que poderia ter sido feito, que partes da demanda da professora era possível atender dentro de nosso projeto, ou se não seria possível, e quais outros recursos linguísticos poderiam ter sido explorados com os alunos de forma coerente com o projeto. A partir disso, partirei para o capítulo seguinte, onde replanejarei as tarefas das quais falaremos aqui.

Abaixo, apresento um quadro com a visão geral das atividades que desenvolvemos em aula, para que seja possível fazer essa análise aqui pretendida e para que se entenda, de uma forma global, como o projeto se efetivou. No quadro, destaco, em negrito, as atividades correspondentes às tarefas nas quais focaremos nossa análise e reelaboração.

QUADRO 1 - Atividades realizadas no estágio⁵

	Atividade	Descrição
Atividade 1 (1ª aula)	Brainstorming da palavra notícia	Pedimos aos alunos que nos dissessem o que pensavam quando viam a palavra notícia. As palavras que apareceram foram colocadas no quadro, em roda da palavra notícia, na forma de um

⁵ Aqui, descrevemos as atividades de todas as aulas. A segunda aula não consta no quadro, pois, embora tenhamos ido à escola e entrado em sala de aula, não pudemos dar a aula planejada porque os alunos foram chamados para uma outra atividade durante nosso período.

		<i>brainstorming.</i>
Atividade 2 (3ª aula)	Atividade de preparação para a leitura e leitura do gênero	Na atividade de preparação para leitura, perguntamos o que os alunos entendiam por notícia, onde circulam as notícias, que tipo de conteúdo os alunos costumam ver em uma notícia. Então, demos aos alunos a notícia intitulada “Moradores voltam a reclamar da cor e do cheiro da água em Porto Alegre”. A leitura foi seguida de perguntas que instigavam os alunos a pensarem sobre o conteúdo, se já haviam presenciado a água com as características descritas, se achavam o conteúdo relevante para os leitores daquele jornal, <i>Zero Hora</i> , que tem grande circulação na cidade de Porto Alegre. A partir disso, introduzimos a noção do lide de uma notícia, embora, nesse momento, o nome não tenha sido dado.
Atividade 3 (3ª aula)	Proposta de produção de escrita - notícia sobre infestação de vespas na escola (ANEXO A)	Pedimos aos alunos que escrevessem sobre um acontecimento hipotético. Demos a eles uma proposta de escrita que lhes informava o que deveriam noticiar (uma infestação de vespas na escola), como se fossem o repórter de um jornal. Demos dicas também de conteúdos para a notícia, como o que a Secretaria de Educação teria dito sobre o caso ou o que a comunidade escolar foi afetada pelo acontecido.
Atividade 4 (4ª aula)	Tarefa de leitura de notícias - uma para leitura geral e cinco outras divididas para leituras em grupo.	Os alunos deveriam ler e identificar como as notícias se organizavam, observando o lide (que havíamos explicado em aula com mais detalhes) e pensar na relevância dessas notícias. A de leitura geral reportava a morte de uma mulher que aparecera em uma foto do fim da segunda guerra mundial; as demais relatavam acontecimentos do Rio Grande do Sul, como eventos e algumas ocorrências policiais.

Atividade 5 (5ª e 6ª aulas)	Discussão do poema “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manoel Bandeira.	Passamos o poema no quadro, pedindo aos alunos que identificassem as pistas que remetiam a uma notícia de jornal, assim aquilo que diferenciava o poema de um jornal, considerando o conteúdo. Na segunda aula, retomamos o poema, e explicamos seu contexto de produção, comentamos sobre o Modernismo, já que os alunos rejeitaram um pouco o poema por não ser um modelo de poema tradicional. Tentamos também identificar com os alunos os elementos do poema que lhe conferem ritmo. Ainda, discutimos a possibilidade de o personagem do poema ter morrido por acidente ou se ele se suicidou, o que não fica completamente claro no poema.
Atividade 6 (6ª aula)	Proposta de produção escrita: transformar o poema em notícia.	Pedimos aos alunos que escrevessem, baseados no conteúdo do poema visto em aula, uma notícia. Primeiro, tentamos identificar no poema quais elementos comporiam o lide e, a partir disso, os alunos deveriam escrever a notícia.
Atividade 7 (6ª e 7ª aulas)	Dinâmica	Cada aluno recebeu o parágrafo de uma notícia, e deveria achar as outras pessoas que tinham o resto de seu texto. Foram distribuídas cinco notícias entre a turma, e colocamos no quadro qual o conteúdo de cada uma e quantos parágrafos elas continham para que achassem seus pares. Quando a notícia estivesse organizada, os grupos deveriam dar a elas um título. Na aula seguinte, os alunos contaram os conteúdos de suas notícias para a turma, assim como compartilharam os títulos, que passaram pela análise da turma, a fim de determinar se eram títulos apropriados para uma notícia ou não. Por fim, eles receberam a notícia original, e deveriam ver se haviam organizado na mesma ordem e se o título dado por eles se aproximava do original.
Atividade 8 (7ª aula)	Pedido de reescrita das duas propostas (para serem entregues em outra aula)	Devolvemos aos alunos as primeiras versões das duas propostas de escrita. Junto a cada texto, escrevemos um bilhete orientador, onde apontamos caminhos para as reescritas.

Atividade 9 (8ª e 9ª aulas)	Em grupos de trabalho: os alunos analisaram a estrutura de diferentes jornais.	Demos aos alunos edições de diferentes jornais (Jornal do Comércio, Diário Gaúcho, Zero Hora, Jornal da Universidade – UFRGS) e pedimos aos alunos que identificassem a que público aqueles jornais se destinavam, que cadernos cada um tinha e observassem como se organizavam de uma maneira geral.
Atividade 10 (10ª e 11ª aulas)	Introdução das Orações Coordenadas através de atividades de análise de títulos de notícias. (ANEXO E)	Elaboramos atividades focando essas orações, utilizando títulos de notícias para análise. Pedimos que os alunos respondessem e tentamos, através das questões, construir com os alunos os conceitos de oração, coordenação, orações coordenadas aditivas e adversativas.
Atividade 11 (11ª e 12ª)	Atividade – Quadrinho do Cascão.	Elaboramos uma atividade sobre algumas páginas de um quadrinho do personagem Cascão, de Maurício de Souza. Nele, o pai de Cascão lia uma revista em quadrinhos do filho; a história era sobre um super-herói, que era o contrário daquilo que um super-herói geralmente é: atrapalhado, sem poderes, etc. Perguntamos aos alunos por que ou não o super-herói da história se encaixaria dentro do padrão de um super-herói, o que eles entendiam por super-herói, exemplos de quais eles conheciam.
Atividade 12 (13ª aula)	Atividades de perguntas sobre o Capitão América	Elaboramos atividades sobre o personagem Capitão América, com perguntas de pré-leitura e perguntas em relação ao <i>trailer</i> de um filme do personagem. Devido a problemas técnicos, não pudemos passar o vídeo, então tivemos que deixar de passar o vídeo e trabalhar somente com a tarefa que tínhamos impressa.
Atividade 13 (13ª e 14ª aulas)	Começo da idealização dos super-heróis que apareceriam no jornal da turma.	Como já havia sido explicado desde o início do projeto, os alunos teriam que, ao final das aulas, escrever um jornal da turma, com super-heróis resolvendo os problemas cotidianos. Então, pedimos a eles que, em grupos, comessem a pensar que tipo de problema o super-herói deles teria que resolver e quais os poderes e características o personagem deveria ter.

Atividade 14 (15ª aula)	Leitura da notícia sobre o caso “chama o Batman”	Os alunos leram a notícia intitulada “Comandante da polícia no RS sugere que população chame o 'Batman'”, e fizemos perguntas de interpretação da notícia, assim como pedimos para relacionar o problema da notícia com as ideias que eles tinham para suas notícias, pensando no papel de alguém que possa resolver os problemas dentro de uma sociedade e a necessidade da polícia nesse contexto.
Atividade 15 (15ª,16ª, 17ª aulas)	Início da escrita das notícias a serem inseridas no jornal da turma	Os alunos começaram, em grupos, a escrever suas notícias, baseados no que já haviam pensado. Cada grupo ficou responsável por escrever duas ou três notícias. Ao longo das aulas, conforme os alunos terminavam de escrever, nós íamos e demos em aula as orientações para a reescrita.
Atividade 16 (19ª aula)	Exposição das notícias escritas ao longo do projeto	Alguns alunos se dispuseram a passarem a limpo suas reescritas, que foram expostas em um cartaz levadas pelas estagiárias. Esse cartaz foi exposto em sala.
Atividade 17 (18ª e 19ª aulas)	Montagem do jornal	Nas últimas aulas, os alunos montaram o jornal. Eles ficaram responsáveis por elaborar o <i>layout</i> do jornal e por digitarem as notícias. Parte dos alunos foi para a sala de informática, com uma das estagiárias, a fim de digitar as notícias, e outra parte ficou em sala de aula para montar a parte física do jornal. Na última aula, levamos as notícias impressas e os alunos terminaram de montar o jornal.

Selecionamos três das atividades do projeto todo: as atividades 4, 7 e 10. Elas serão discutidas na ordem em que se sucedem.

3.2.1 Atividade 4

A quarta atividade, que aconteceu na quarta aula, foi uma atividade breve, que durou apenas uma hora/aula. Destaquei essa atividade, pois enxergo nela um potencial maior do que o que exploramos. Penso que, se tivesse de refazer a tarefa correspondente a atividade desse dia, estenderia sua extensão e, nela, poderíamos ter incluído questões para reflexão linguística.

Essa atividade foi feita, originalmente, com o único propósito de fazer os alunos identificarem elementos da estrutura de uma notícia, entendessem o que é o lide e qual o tipo

de conteúdo que, geralmente, aparece em uma notícia. Para tanto, escolhemos seis notícias: uma delas foi lida por todos; as outras cinco foram divididas para leitura em cinco grupos. Os alunos simplesmente teriam de identificar de que se tratava a notícia e identificar quatro perguntas que compõem o lide de uma notícia, sendo eles *quem?*, *o quê?*, *quando?* e *onde?*. Fizemos essa atividade após ler as primeiras escritas dos alunos, que haviam sido entregues na aula anterior. Havíamos observado que, em muitos dos textos dos alunos, apenas algumas dessas perguntas eram respondidas no texto, e queríamos fazer com que eles pensassem um pouco melhor sobre isso.

Analisando alguns dos textos escolhidos para a tarefa original (ANEXOS B, C e D), percebi que o que se destaca, em termos de recursos linguísticos, é o uso de expressões de lugar e tempo. O próprio lide de uma notícia, quando pergunta quando algo aconteceu e onde já pressupõe que essas expressões sejam utilizadas. Na análise mais profunda de três das seis notícias lidas nessa aula, encontrei adjuntos adverbiais de tempo e lugar; as orações subordinadas adverbiais pouco estiveram presentes. A respeito da demanda da professora, do trabalho com as orações coordenadas e subordinadas, observo que, no gênero notícia, as mais utilizadas são as orações coordenadas aditivas e as orações subordinadas adjetivas: as primeiras para indicar a sucessão de fatos; as outras, para indicar o que aconteceu ou caracterizar os referentes de que notícia trata. De maneira geral, podemos dizer que esses recursos linguísticos aqui citados são utilizados porque ajudam a organizar o texto para responder às quatro perguntas do lide das quais quisemos tratar na atividade 4. Vale a pena notar que os tipos de orações coordenadas e subordinadas aparecem com menos frequência nos textos que as expressões de tempo e lugar, mas poderiam ser destacados para que cumpríssemos nosso objetivo de fazer os alunos entenderem a necessidade do lide e daquilo que uma notícia deve narrar e explicar. Lembramos, aqui, o que já falamos sobre o estilo de um gênero, quando falamos dos gêneros do discurso de Bakhtin (1997), e como os recursos linguísticos são coerentes com o propósito de cada gênero. Na análise que fizemos, podemos perceber que os recursos linguísticos mais usados parecem, sim, ter relação com o que se pretende dizer com uma notícia.

Após essa análise dos textos, acredito que valeria a pena modificar essa atividade e que, nela, a exploração dos recursos linguísticos seria muito bem-vinda. Além disso, acredito que a seleção das notícias poderia ter sido melhor. Para que uma boa seleção seja feita, vemos em Simões et al (2012, p. 99) que uma das primeiras perguntas que o professor deve se fazer, ao se deparar com um possível texto para o projeto, é: “Por que esse texto é relevante para meus alunos (tema, relação com os objetivos mais amplos do currículo e do plano de trabalho,

gênero do discurso, habilidades de leitura e de escrita a serem focalizadas, aspectos linguísticos)?”. Complementando, de acordo com Schlatter (2009), o professor deve

Selecionar textos (escrito/áudio/vídeo) coerentes com os temas norteadores e que digam respeito a diferentes usos da língua nesse campo temático. A seleção do texto deve levar em conta: valores ideológicos e culturais presentes no texto; a relação com o contexto dos alunos; um equilíbrio entre conhecimento novo e velho para o aluno, ou seja, a adequação ao nível de conhecimento prévio e à faixa etária do aluno, à extensão e às características linguísticas do texto. (SCHLATTER, 2009, p. 14)

Tendo isso sempre em mente, podemos pensar: por que esse texto e não outro? Por que vou usar esse texto para trabalhar X no projeto? No que esse texto contribuirá para o projeto? Esse texto é adequado para trabalhar com esses alunos? O que desse texto é importante ressaltar? Dessa forma, é necessário, no nosso replanejamento das tarefas, repensar também a escolha de textos.

No próximo capítulo, explicarei como essa tarefa pode ser modificada e mostrar sua nova versão em detalhes, considerando os recursos linguísticos apontados e uma nova seleção de notícias.

3.2.2 Atividade 7

A tarefa que fizemos para essa aula foi adaptada de Barbosa (2001), e nosso objetivo com ela era o de fazer com que os alunos entendessem melhor a necessidade de dividir os textos em parágrafos e como se estruturam os títulos de notícias, já que eles tinham dificuldades nesses aspectos. Ainda, queríamos que os alunos que não falavam uns com os outros tivessem a oportunidade de trabalharem juntos. Quisemos isso pelo fato de a turma se organizar em pequenos grupos que pouco interagiam entre si. Infelizmente, não conseguimos explorar todos os resultados que tivemos dessa atividade e, agora, imagino que algumas mudanças nela teriam surtido mais efeito no alcance dos nossos objetivos.

Vejo, nessa tarefa, uma oportunidade clara de trabalhar coerência textual. Nela, poderíamos ter explorado melhor as razões pelas quais os parágrafos se organizavam em uma ordem e não em outra e as evidências linguísticas para tal, explorando também elementos coesivos. Ainda, acredito que, como dito em relação à tarefa anterior, os textos poderiam ter sido escolhidos mais cuidadosamente. Por isso, no próximo capítulo, também mostrarei uma nova versão dessa tarefa, onde o convite à reflexão linguística apareça de forma clara e a serviço do entendimento dos sentidos dos textos.

3.2.3 Atividade 10

A atividade 10, que ocorreu em duas de nossas aulas, foi nossa tentativa de trazer a demanda da professora para nosso projeto. Fizemos uma tarefa sobre as orações coordenadas aditivas e adversativas (ANEXO E), com exemplos de títulos de notícias para análise. Enquanto tentávamos explicar os conceitos de orações coordenadas e o que exatamente eram orações e períodos, percebemos que os alunos se confundiram. Além disso, sentimos que as aulas dessa atividade se desconectaram quase que totalmente das outras, como se tivéssemos dado uma pausa no projeto, levado a tarefa e, depois, continuado com o que estávamos fazendo no resto do projeto. Isso nos frustrou muito e nos fez perceber que não sabíamos como elaborar tarefas que envolvessem reflexão linguística. Nesse ponto do projeto, já estávamos com pouco tempo, e precisávamos chegar à produção do produto final. Julgamos que os alunos estavam aptos para escrever as notícias do jornal da turma, considerando suas reescritas. De qualquer maneira, ficamos preocupadas por não termos atendido à demanda da professora que, felizmente, foi muito compreensiva conosco.

Tendo explicado o contexto dessa atividade e o que considero por reflexão linguística na aula de língua portuguesa, posso dizer que essa tarefa não entraria nessas aulas. Mesmo assim, acredito que o trabalho com os títulos de notícias teria sido necessário e melhor explorado em um momento anterior do projeto. Queríamos que os alunos entendessem que o título de uma notícia resume o que está por vir, de forma a orientar o leitor com respeito aos detalhes que encontrará no corpo do texto, já que, quando lemos um jornal, costumamos ler somente aquilo que nos interessa ou chama a atenção, raramente as pessoas leem uma edição por inteiro. Por isso, acredito que os títulos deveriam, no projeto, ser trabalhados, embora não me pareça que o foco de uma tarefa de reflexão linguística aqui seriam as orações coordenadas. De qualquer maneira, podemos pensar em uma nova tarefa de reflexão linguística, considerando as leituras que os alunos teriam feito, no que concerne a sua organização linguística para produção de significados.

4 REPLANEJAMENTO DAS TAREFAS

Neste capítulo, pretendo mostrar como pensei no replanejamento das tarefas selecionadas, assim como discutirei os critérios das minhas escolhas, considerando o que já foi discutido nos capítulos anteriores.

4.1 Os recursos linguísticos a serem focados nas tarefas

No capítulo anterior, mostrei que, através de uma breve análise de algumas notícias de jornal, percebi que há a tendência, em notícias, do uso de recursos linguísticos que ajudam a responder “o quê, quem, quando, onde”, o que configura o lide jornalístico. Isso vai ao encontro do que discutimos sobre o estilo de um gênero do discurso; embora o estilo possa ser mais ou menos livre, dependendo do gênero, ele geralmente é influenciado pelo que o gênero se propõe a fazer. Em uma notícia de jornal, é esperado que as perguntas do lide sejam respondidas; então, vemos que há predominância do uso de expressões que indicam tempo, lugar e que ajudam a caracterizar o fato relatado. Para nossas tarefas, entretanto, não podemos focar em tudo isso. Dessa forma, preciso delimitar quais recursos linguísticos terão enfoque nas tarefas a seguir.

Para escolher o que trabalhar em cada tarefa, considerei algumas⁶ primeiras versões da primeira proposta de escrita pedida aos alunos, referida no capítulo anterior e encontrada no Anexo A. Acredito que a primeira escrita seja a mais adequada para balizar as tarefas, pois, em uma situação real, é a partir do que os alunos nos mostram logo no início que teremos uma direção de que recursos linguísticos trabalhar em um projeto, considerando seus objetivos. A escolha dos recursos linguísticos é importante porque o objetivo da reflexão linguística, aqui, é que os alunos tenham mais subsídios e conhecimentos linguísticos para sua reescrita e, conseqüentemente, para a escrita do produto final do projeto, notícias fictícias para um jornal da turma. Por causa disso, escolhemos aquilo com o que os alunos pareciam ter mais dificuldade na primeira versão de suas notícias.

Ao ler as notícias dos alunos, percebi que houve a recorrência de problemas na referência temporal dos textos. Muitos alunos não informaram, na notícia, quando o ocorrido

⁶ Apenas tenho disponíveis cópias das notícias que eu avaliei, pois, como fiz o estágio na companhia de uma colega, dividimos os textos para avaliação. Tenho cópias, então, de doze produções de uma turma de vinte e cinco alunos. Por isso, não posso avaliar as necessidades da turma como um todo, porém, posso oferecer uma visão geral do que avaliei que teria sido importante de trabalhar com eles.

aconteceu, por quanto tempo, etc. Alguns, quando fizeram referência a datas ou quantidade de dias, somente se referiram a isso no meio da notícia, sem antes situar o acontecimento relatado no tempo. Acredito que isso tenha ocorrido por não termos, na proposta de escrita, oferecido uma referência temporal. Portanto, acredito ser importante que a relevância do tempo seja discutida. Tento mostrar como a referência temporal foi um ponto sensível nas notícias dos alunos através de um exemplo:

QUADRO 2 - Exemplo de notícia escrita por uma aluna

Alunos da escola Porto Estudantil em RJ reclamam **das** infestações de vespas dentro das salas de aula. O problema **teria voltado a ficar pior semana passada.**

Esse é o trecho inicial da notícia da aluna. Vemos que, no primeiro período, ela usa o artigo “as”, como se já tivesse se referido ao problema das infestações, porém não há referência disso anteriormente no texto, nem de quando, no tempo da notícia, isso teria acontecido. No segundo período, ela diz que “o problema teria voltado a ficar pior semana passada”, mas o ponto de referência no tempo não é apresentado. O uso de “teria voltado” não fica explicado no texto, pois falta detalhes do contexto, de onde essa informação foi retirada. O verbo “voltar” indica que a piora do problema aconteceu anteriormente e se encerrou no passado, mas que, agora, voltou a acontecer. Portanto, esse uso fica solto. Se a aluna tivesse contextualizado, como, por exemplo, através de uma citação de fonte, o uso dessa locução verbal, “teria voltado”, se explicaria dentro do texto. A maioria dos textos apresenta problemas semelhantes, portanto, acredito que seria interessante trabalhar expressões que indicam tempo, como adjuntos adverbiais de tempo e tempos verbais.

Ainda, noto que alguns alunos tiveram dificuldades em estruturar seus parágrafos. As informações, em alguns textos, são apresentadas em apenas um parágrafo, quando poderiam ter sido mais bem desenvolvidas em mais parágrafos. Algumas informações parecem soltas dentro de um parágrafo, ou ficam distribuídas em mais de um parágrafo, quando poderiam compor apenas um, como no exemplo abaixo:

QUADRO 3 - Exemplo de notícia escrita por uma aluna

Os alunos não conseguem nem estudar direito.
 - Às vezes, estamos copiando e, do nada, cai uma vespa no nosso caderno.
 Diz a aluna Gabriely Queiroz.

Por último, acredito que o estudo semântico e de organização linguística dos títulos das notícias é necessário. De doze textos lidos, apenas uma notícia tinha um título apropriado para tal. Alguns exemplos de títulos são: “Infestações!!!”, “Infestado por tudo”, “Vespas estudantes”, entre outros títulos de estrutura semelhante. Por conta da dificuldade que os alunos apresentaram de adequação do título durante o projeto como um todo, acreditamos que seria interessante mostrar como os títulos de notícia são construídos de forma a resumir o conteúdo que está por vir no corpo do texto.

Uma vez escolhidos os recursos linguísticos que serão foco das tarefas, temos que, então, falar um pouco sobre como o tempo e as referências ao tempo aparecem em uma notícia.

4.1.1 Um pouco sobre a organização do que é relatado no tempo

As tarefas de reflexão linguística aqui têm o propósito de levar os alunos a pensarem como a notícia organiza as informações que traz, em especial na organização no espaço temporal. Para que eu pudesse fazer a tarefa, fiz uma breve pesquisa sobre os tempos verbais, e acredito que o que vou dizer aqui tanto é importante para o estudo de verbos como também dos adjuntos adverbiais de tempo, já que essas duas coisas se relacionam.

Os tempos verbais, segundo Comrie (1985), se organizam em presente, passado e futuro. Temos o tempo presente como ponto de partida; o tempo passado representa aquilo que veio antes, no tempo, do presente, assim como o futuro é o que vem depois do presente. Obviamente, as relações entre os verbos e como eles organizam o tempo em um enunciado são bastante complexas. Para falarmos de algo no tempo, temos que ter um ponto de referência, e os tempos verbais indicam em que lugar, no tempo, o que é dito ocorre, o “aqui e agora” da situação; por isso, os tempos verbais são dêiticos (COMRIE, 1985, p. 14). Para o autor, em muitas situações o ponto de referência será o presente da enunciação, porém, em outros momentos, o ponto de referência no tempo daquilo que se fala pode ser um ponto no passado, presente ou futuro que são determinados no contexto do que está sendo dito. Essas

características se chamam, respectivamente, de tempo absoluto e tempo relativo⁷ (COMRIE, 1985, p. 64 e 65). Dessa forma, os tempos verbais empregados em um enunciado dependerão do ponto de referência e daquilo que se quer dizer.

Os tempos verbais, em sua significação, apenas querem dizer se algo aconteceu no passado, no presente e no futuro. Outros detalhes do significado do que se quer dizer podem ser explicados por outras questões semânticas pelo conhecimento do contexto ou por outras flexões do verbo, como o aspecto, que ajuda a especificar melhor como algo aconteceu quando no passado, presente ou futuro algo aconteceu (COMRIE, 1985, p.38). Temos que, então, considerar não só os tempos verbais para determinar as relações de tempo, mas também outras flexões do verbo, como a de modo, aspecto e pessoa, que podem indicar como algo aconteceu, quem fala/de quem se fala, modalizar o dito. Além disso, para localizarmos as partes do enunciado no tempo, também temos que considerar o significado como um todo do texto e o conhecimento extralinguístico do leitor, levando em conta que o processo de organização no tempo, dentro de um texto, é dêitico, ou seja, o que é dito sempre estará se remetendo a algo que veio antes ou depois na linha do tempo dos acontecimentos relatados.

Em uma notícia, geralmente, o tema principal é um fato que aconteceu antes da publicação de um jornal. Num jornal diário, então, dia ou o período mais imediato da publicação, nos termos de Comrie (1985), funciona como tempo de referência, sendo a referência de tipo absoluto. Esta consideração do tempo da notícia é que ficou ausente dos textos dos alunos, tendo consequências para toda a organização temporal a partir da qual os fatos foram postos. É possível que isso tenha sido consequência da natureza ficcional da proposta de escrita. De todo modo, selecionei esta reflexão sobre as temporalidades como relevante para a aprendizagem deste gênero e da língua portuguesa no projeto. Espera-se, por isso que se fale do passado, embora também se fale do que aquele fato implica para o presente e do que pode acontecer ou acontecerá a partir do fato principal. Vamos tentar ver como os verbos e as relações de tempo se dão em uma notícia através de alguns exemplos.

⁷ No original, *absolute tense* e *relative tense* (tradução nossa).

QUADRO 4 – Notícia (também encontrada no Anexo B)

Cisne Branco passa por primeiro teste na água 8 meses após temporal

Barco turístico de Porto Alegre virou durante temporal no começo do ano. Embarcação deve voltar a operar no Guaíba no dia 27 de setembro.

Do G1 RS

08/09/2016 15h15 - Atualizado em 08/09/2016 15h15

Uma das atrações turísticas de Porto Alegre, o barco Cisne Branco **realizou** o primeiro teste na água nesta quinta-feira (8). A embarcação, que **está** fora de operação **desde janeiro deste ano** devido ao estrago causado pelo temporal que **atingiu** a capital gaúcha **na época**, **passa** por reforma em um estaleiro de São Jerônimo, na Região Metropolitana, às margens do Rio Jacuí.

A expectativa **é** de que o barco **retorne** ao Guaíba **em 27 de setembro**, quando é celebrado o Dia Mundial do Turismo. **Agora**, o Cisne Branco **vai passar** a receber o mobiliário interno, com equipamentos, móveis e sistema de navegação. A recuperação, que vai custar em torno de R\$ 1,5 milhão, foi doada por empresas.

[...]

Os verbos no passado, presente e futuro, na notícia apresentada, foram destacados em azul, verde e laranja, respectivamente. Começamos falando do primeiro parágrafo. Como dissemos, geralmente as notícias tratam de algo que já aconteceu. No caso dessa notícia, o fato é o seguinte: o barco realizou os primeiros testes na água. Esse é o fato principal da notícia, e o tempo de referência é “nesta quinta-feira”, ou seja, ocorreu em algum momento antes da publicação, que é na quinta-feira. Isso só pode ser visto se olharmos a data de publicação da notícia. Se fosse dito, hipoteticamente falando, que o teste foi realizado “ontem, dia sete”, o tempo de referência também seria o da publicação, que estaria sendo publicada em um presente “hoje”.

O que é dito depois vem para explicar a relevância do fato noticiado, assim como também explicar a situação de maneira mais detalhada. O tempo verbal utilizado depois é o presente. Ali, os verbos “está” e “passa” indicam uma situação que iniciou em algum momento do passado, mas que, no presente da notícia, ainda está em curso. Para que isso seja contextualizado, é utilizado, na oração subordinada adjetiva, o passado “atingiu”, explicando a causa da necessidade das reformas. Ainda, destaco, em negrito e preto, o adjunto adverbial “na época”. Não faria sentido dizer apenas que um temporal atingiu a capital gaúcha, é preciso localizar isso no tempo. Por isso, o autor usa esse adjunto adverbial que, por sua vez, retoma “desde janeiro deste ano”. Esse outro adjunto adverbial também ajuda a localizar, no

passado, o ocorrido; além disso, “deste ano” especifica que o acidente com o barco ocorreu no mesmo ano da publicação da notícia, tomando esse momento, o presente da enunciação, como ponto de referência para o relato.

No segundo parágrafo, a notícia começa a mostrar o que ocorrerá em consequência do fato principal da notícia. Os verbos no presente, na primeira sentença, indicam que, nesse momento – o da publicação d/a notícia – existe a expectativa de que algo no futuro aconteça. O tempo verbal em “retorne” é o presente do subjuntivo, e esse aspecto indica uma possibilidade no futuro que se considera no presente. Isso é complementado pelo adjunto adverbial “em 27 de setembro”, destacado em negrito.

De maneira geral, como já apontei, o ponto de referência de uma notícia é o presente da publicação. O que é relatado vai estar sempre em relação com esse presente. O leitor tem que ter em mente qual o dia em que a notícia foi publicada para que possa organizar os fatos. Não há como saber o que “deste ano”, referido anteriormente, ou em que 27 de setembro o barco retornará às atividades sem pensar no ponto de referência da notícia. Eu posso ler a notícia em um momento futuro da publicação, no qual o barco já terá voltado a funcionar, por exemplo. Em geral, no entanto, é mais comum que se leia as notícias na época de sua publicação, devido a sua natureza de informar sobre o que acontece em determinada comunidade naquele período de tempo da publicação. Vejamos uma situação hipotética: é relevante que eu saiba, por exemplo, que no dia cinco do mês de julho haverá um bloqueio no trânsito na rua em que eu costumo passar para ir ao trabalho. Se eu ler essa notícia depois do dia cinco, não será mais relevante para mim. Muitas notícias se tornam menos relevantes para a comunidade conforme o tempo passa, pois coisas novas acontecem o tempo todo. Por isso, é importante notar a data da publicação e ao que, no tempo, a notícia se refere.

É importante notar também como as notícias costumam se organizar. O gênero requer o que é chamado de lide, o início da notícia, que responde *o quê, quando, onde e a quem* a notícia se refere. O que vem depois disso explica *como e por que* do fato principal ter acontecido e sua relevância. O lide, geralmente, vem no passado, pois, como vimos, o fato principal é algo que ocorreu anteriormente à publicação da notícia. O que vem depois pode ter mais detalhes e, para isso, outros tempos verbais podem ser empregados. O que é importante que os alunos percebam, no entanto, é que a organização no tempo se dá a partir de um ponto de referência. Como vimos, a notícia se organiza no tempo, principalmente, a partir do presente da publicação. Porém também é possível que, dentro do texto, alguns dos fatos narrados tenham um ponto de referência diferente. Vejamos um dos parágrafos da notícia acima:

QUADRO 5 – Parágrafo da mesma notícia do Quadro 4

[...]

A operação para desvirar o barco **durou 58 dias. Após voltar a flutuar, foi constatada** a necessidade da reforma quase total.

[...]

Nesse parágrafo, é explicada a necessidade da reforma, dita no parágrafo anterior. Vemos que a referência da oração subordinada adverbial temporal reduzida “após voltar a flutuar” tem como ponto de referência o fim da operação para desvirar o barco, que vemos no período anterior através do aspecto do verbo “durou”, que indica que a operação já teve um fim: o barco só voltou a flutuar após o barco ter sido desvirado, o que durou 58 dias. No que se segue do ponto de referência, o fim da operação, vemos uma sequência de acontecimentos: o barco volta a flutuar e, a partir disso, percebe-se o que a oração principal “foi constatada...” traz a constatação da necessidade da reforma. Esse parágrafo está relatando algo no passado a partir do presente da publicação, mas, internamente, vemos que o relato dos fatos também pode ser construído levando em conta outros pontos de referência no tempo, de acordo com a necessidade de organização das informações e de como elas ocorreram de fato. Aqui, então, o tempo de referência não coincide com o tempo de enunciação.

É importante notar, ainda, que o título de uma notícia é, basicamente, um resumo do que está por vir. O título geralmente corresponde ao que é dito no lide, que é o principal. O título pouco esconde: se o texto falará sobre um assalto, o título vai dizer isso. Isso ocorre porque o leitor não lê todo o jornal; ele precisa de informações suficientes no título para saber o que lhe interessa ler ou não. Nas notícias que trazemos para as tarefas, nos anexos já referidos, vemos que todos os títulos estão no tempo presente, como em “Cisne Branco *passa* por primeiro teste na água 8 meses após temporal” (ANEXO B) ou em “Emergências dos hospitais de Porto Alegre *seguem* lotadas” (ANEXO G). Para que possamos mostrar aos alunos como construir o título de uma notícia, precisamos mostrar essa predominância do tempo presente (já que não podemos dizer que o título está no tempo presente em todos os títulos de notícia) e da relação semântica do título com o primeiro parágrafo. Mostramos, no exemplo abaixo, como ela se dá:

QUADRO 6 - Excerto de uma notícia (em versão integral no Anexo H)

Prefeitura *define* esquema de transferências para tentar reduzir lotação em emergências

Junho 21, 2017

A Secretaria Municipal de Saúde *definiu*, nesta terça-feira, com hospitais de Porto Alegre, um fluxo novo de pacientes. A medida é uma tentativa de melhorar a situação nas emergências, a maioria delas operando com superlotação. [...]

No título, vemos o tempo presente, indicado pelo verbo “define”. Logo após, no início do primeiro parágrafo da notícia, o que compõe o lide, o tempo verbal é o passado, “definiu”. A primeira coisa que se diz em uma notícia é algo que aconteceu, muitas vezes no passado, pela relação com o presente do enunciado, e de forma breve. Porém, os títulos dão preferência pelo uso do presente. Esse uso do presente não indica que o relatado, de fato, ocorre no tempo presente da realidade. Aqui, o emprego do verbo no tempo presente serve para dar vivacidade e importância a um fato que ocorreu em um passado recente, relevante para o presente. Este tipo de uso é chamado por Cunha e Cintra (2008) de *presente histórico* ou *presente narrativo*.

A partir dessas constatações, podemos entender melhor como os relatos se organizam em uma notícia, através do uso dos verbos e das especificações dos adjuntos adverbiais. Essas noções são importantes para o professor, tanto para preparar as tarefas de reflexão linguística, como para fazer boas leituras críticas dos materiais didáticos circulantes e responder às dúvidas dos estudantes. Por fim, são também importantes para selecionar possíveis conteúdos a serem explicados e aulas expositivas e a serem oferecidos em materiais que descrevem os usos da língua portuguesa.

4.2 Da seleção de textos para as tarefas

Um problema que percebi, quando revisitei o projeto de meu estágio, foi o de uma seleção de textos apressada. Eu e minha colega, muitas vezes, não tivemos tempo de selecionar as notícias mais apropriadas para nossos objetivos. Dessa forma, muitas notícias foram escolhidas para nossa conveniência, o que será explicado no replanejamento das tarefas.

Como já dito no capítulo anterior, quando dei uma visão geral do projeto de estágio em questão, menciono que, inicialmente, queríamos que os alunos refletissem sobre os problemas cotidianos que sua cidade enfrenta. Dessa forma, seriam capazes de pensar em

como um super-herói poderia interferir nas nossas vidas de maneira positiva. Durante o projeto, porém, escolhemos notícias que, muitas vezes, não focavam necessariamente em problemas cotidianos, ou que nem mesmo falavam sobre o Brasil. Notar essa incoerência no nosso trabalho é importante para que, no replanejamento, possamos pensar não só nos recursos linguísticos empregados, mas trabalhá-los dentro de um contexto que é relevante para os objetivos do projeto.

Por esses motivos, acredito que é importante que, para as tarefas que apresentarei aqui, textos diferentes dos que foram lidos originalmente sejam trabalhados.

4.3 As tarefas replanejadas

No capítulo 3, discuto, brevemente, os motivos pelos quais escolhi as atividades relatadas para pensar no replanejamento de suas correspondentes tarefas. Assim, nesse subcapítulo, apresento minhas propostas de novas tarefas para o projeto em discussão.

Para que essas tarefas fossem feitas, foi necessário pensar no que os alunos já teriam estudado. Por estarem no nono ano do Ensino Fundamental, imagina-se que já teriam estudado verbos e adjuntos adverbiais, o que justificaria a encomenda da professora do estudo de orações coordenadas e subordinadas. No entanto, não podemos afirmar com certeza que eles já teriam estudado esses assuntos, ou que se lembrariam das nomenclaturas, em caso afirmativo. Por isso, a escolha nas tarefas foi de tratar dos recursos linguísticos sem referência à nomenclatura, em um primeiro momento, de forma que os alunos possam, intuitivamente, chegar a conclusões sobre o funcionamento dos empregos destacados nas tarefas.

4.3.1 Tarefa 4

A tarefa 4, como chamo aqui, corresponde à Atividade 4, relatada no capítulo anterior. Nessa atividade, pedimos aos alunos que lessem, em grupos, algumas notícias e que destacassem, nelas, quais as informações correspondentes ao lide e que por que achavam que aquela notícia era relevante. Essa atividade foi realizada em uma hora/aula, portanto foi breve. Penso que, no lugar dessa atividade, poderíamos ter feito uma tarefa de leitura mais extensa, que explorasse mais os textos lidos, assim como poderíamos fazer, a partir dos textos, tarefas de reflexão linguística, já que já teríamos acesso às produções dos alunos, feitas na aula anterior à aula da realização dessa atividade.

Enquanto procurava textos para essa atividade, me deparei com uma notícia que tem muita relação com a primeira proposta de escrita (ANEXO A), que os alunos já teriam produzido. A notícia é intitulada “Escola invadida por pombos está com aulas suspensas na Capital” (ANEXO F), e foi publicada no site do jornal *Diário Gaúcho* no mês de junho desse ano. A notícia tem um tema muito próximo ao da nossa proposta de escrita, sobre uma infestação de vespas na escola. Por isso, acredito que seria interessante trabalhá-la no espaço em que ocorreu a Atividade 4, já que segue a produção escrita e oportuniza a discussão sobre o que foi escrito, para que os alunos pensem em sua reescrita. Além disso, a escola referida na notícia é situada no mesmo bairro da escola em que realizamos nosso estágio, a pouco mais de um quilômetro de distância, o que reforçaria a discussão.

Em um primeiro momento, após uma atividade de pré-leitura e depois da leitura efetiva da notícia, nós, as professoras, poderíamos iniciar uma discussão em que o tema da proposta de escrita e o relato da notícia lida fossem relacionados. Na notícia, que é relativamente extensa, são apresentados relatos e detalhes sobre a situação que os alunos poderiam utilizar para pensar no conteúdo de sua escrita, a fim de reescreverem suas notícias. Ainda, acredito que seja interessante que os alunos façam o que foi pedido na atividade original: procurar as informações que respondem às perguntas do lide. Depois das atividades de leitura, partiríamos para atividades de reflexão linguística, que é o que nos interessa neste TCC. As tarefas que produzi para essa aula, então, estão focadas nos recursos linguísticos que destaquei em 4.1, com objetivo de favorecer a reescrita dos alunos.

No quadro abaixo, temos a tarefa elaborada, acompanhada de comentários, destacados em cinza, sobre os objetivos das perguntas feitas. Ela entraria numa seção chamada *Reflexão Linguística*, que, como já dito, seria precedida de outras tarefas de leitura, com maior foco no conteúdo e relação da notícia com a realidade dos alunos, assim como com a proposta de escrita que já teria sido realizada.

QUADRO 7 - Tarefa 4

Reflexão linguística

1. Observe, no primeiro parágrafo, o seguinte período:

“Revoltadas com a situação, mães de estudantes protestaram em frente à escola no começo da tarde desta terça-feira.”

O que, na notícia, permite saber a que terça-feira a jornalista se refere?

Comentário: Nessa pergunta, o objetivo é que os alunos percebam que a referência de tempo não é solta. Queremos que os alunos percebam que o ponto de referência no tempo se organiza a partir do presente da publicação. Dessa forma, quando forem utilizar expressões como “semana passada” ou “nos próximos dias”, eles devem sempre ter em mente qual é o agora, ou seja, a data em que a notícia será veiculada e a que momentos no tempo ela se refere. Em uma notícia, por exemplo, se a referência de tempo é “ontem”, será em relação à data de publicação. Considero isso importante levando em conta os problemas que os alunos apresentaram, como exemplificado no Quadro 2, e considerando o que foi discutido em 4.1.1. O professor, então, deve chamar a atenção dos alunos para isso para que haja uma discussão sobre a organização do tempo dentro do texto.

2) Leia o período seguinte:

“Desde quinta-feira, os alunos do primeiro ao quinto ano, que estudam no terceiro pavimento, **não estão indo** à escola devido à água da chuva que pinga do teto, misturada ao sangue e às fezes das aves.”

- a) De que maneira “desde quinta-feira” complementa a informação do período anterior?
- b) Desde quinta-feira, os alunos [...] não estão indo à escola [...]”. Observe essa frase. A troca de “estão indo” por “não foram” é possível? O significado continua o mesmo?

Comentário: Queremos mostrar aos alunos, através dessas perguntas, que é necessário situar o acontecimento relatado no tempo de forma que fique clara a sucessão de fatos.

Em a), “Desde quinta-feira” está diretamente relacionado com “desta terça-feira”, do período anterior, que indica o ponto de referência no tempo – a terça-feira da publicação. Na primeira parte da notícia, se fala do que acontece em um momento mais próximo ao da publicação, enquanto que, no que segue, mais informações são adicionadas, para que se entenda como os fatos aconteceram e culminaram na situação relatada no período anterior.

Ainda, em b), queremos mostrar que há diferença em usar o verbo no presente e no passado, pois isso implica em uma sucessão de fatos diferente em cada um desses empregos.

4.3.2 Tarefa 7

Aqui, apresento uma nova versão da atividade 7, porém, incluo a atividade 10 porque acredito que o seu tema – os títulos de uma notícia – pode ser melhor explorados nesse momento. A atividade 10, dessa forma, deixa de existir, mas um de seus propósitos – explorar a construção dos títulos de uma notícia – continua presente.

A atividade 7, descrita no capítulo anterior, consistiu de uma dinâmica envolvendo a organização de algumas notícias dadas aos alunos. Preciso reconhecer que, no momento da

escolha das notícias, não pensamos sobre o tema do nosso projeto, mas sim no que nos era conveniente: que tivéssemos pelo menos um parágrafo a ser distribuído a cada um dos vinte e cinco alunos. Dessa forma, escolhemos as notícias sem pensar muito em seu conteúdo, queríamos apenas que atendessem o nosso requisito, para que a atividade pudesse ser operacionalizada. Para elaborar uma nova tarefa, então, escolhi notícias que falam sobre problemas de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, já que o objetivo do projeto é que os alunos possam refletir sobre os problemas que ocorrem no cotidiano de sua cidade, mais próximo à sua realidade. Para que a atividade funcione, no entanto, tive que, mais uma vez, prestar atenção no número de parágrafos, embora esse não tenha sido o principal critério de escolha, como foi originalmente. Dos textos que estavam presentes no projeto original, mantive os três textos que analisei para, no capítulo anterior, discutir a tendência de uso de recursos linguísticos de uma notícia de jornal (ANEXOS B, C e D). Vale notar que essas notícias, antes, faziam parte da Atividade 4. Os demais textos para essa tarefa são textos escolhidos para esse replanejamento (ANEXOS G, H e I).

A tarefa que apresento não seria muito diferente da anterior, mas sim uma versão estendida, para que a estrutura do texto possa ser estudada, juntamente com os recursos linguísticos. Em um primeiro momento, os alunos receberiam, cada um, o parágrafo de uma notícia. No quadro, cabe ao professor colocar a indicação do tema de cada notícia e quantos parágrafos ela tem. A partir disso, os alunos precisariam encontrar os colegas com os parágrafos que completam o seu. No momento em que estão todos juntos, a tarefa é tentar decidir qual é a ordem dos parágrafos para completar a notícia, de forma que fique o mais coerente possível. O objetivo é que os alunos percebam que, no primeiro parágrafo de uma notícia, geralmente se fala, de maneira concisa, o que aconteceu, onde, quando e com quem aconteceu. Nos próximos parágrafos, os detalhes se aprofundam; se fala do que levou ao acontecimento da notícia, relatos de pessoas, indicações do que pode acontecer ou vai acontecer no futuro, em relação ao relatado, o que deve ser mais explorado na tarefa de reflexão linguística. Considerando as observações feitas em 4.1.1, podemos sugerir uma tarefa de reflexão linguística.

Após terem a notícia montada, o próximo passo seria criar um título para a notícia em mãos. Os alunos, então, teriam de fazer duas coisas: contar aos outros grupos qual é o lide da notícia e qual o título deram ao seu texto correspondente, que seria escrito pelas professoras no quadro. Os colegas, então, devem dizer se acham que o lide corresponde ao título ou não, e por quê. Ao compararem os títulos que cada grupo escreveu, a turma pode observar, pelo contraste, o que os títulos têm de parecido. Na atividade original, observamos que isso, de

fato, ocorreu, e que os alunos que não tinham escrito um título no padrão do título de notícia, ao verem os títulos dos colegas, reescreveram, por conta própria, seus títulos. Os títulos das notícias originais, então, seriam colocados no quadro, ao lado do dado pelos alunos. Depois disso, teriam também de identificar qual o tempo verbal utilizado em todos os títulos dados por todos os colegas. Dessa forma, podemos chamar a atenção para o uso do tempo presente nos verbos do título.

Logo depois, as professoras devem dar a notícia em sua forma original para os alunos, para que comparem a sua ordem com a versão do jornal. Os alunos, então, teriam que dizer por que acham que a sua ordem coincidiu ou não com a original. Depois disso, as professoras usariam uma das notícias para mostrar o que foi dito aqui anteriormente: como os fatos se organizam e como o tempo verbal influencia na organização da notícia.

Para tanto, a notícia no Anexo H seria distribuída para todos os alunos, junto às perguntas do próximo quadro. O objetivo é que os alunos tentassem, primeiramente sozinhos, refletir sobre o que será perguntado. Depois, as professoras tentariam construir as respostas com todo o grupo, em voz alta.

QUADRO 8 – Tarefa 7

1 - Observe que o título é bastante parecido com o lide da notícia, que se encontra no início do texto. Então, responda:

- a) Quais as diferenças de informações entre o título e o lide?
- b) Por que você acha que “definir” aparece como “define”, no título, e como “definiu”, no lide?

2 - Leia atentamente o primeiro parágrafo e o segundo. Que diferenças você percebe em relação ao conteúdo de cada parágrafo? Você acha que as informações do segundo parágrafo poderiam estar no primeiro? Por quê?

3 - Leia o segundo parágrafo. Ele se refere, predominantemente, a algo que já passou, que ainda se passa ou que ainda acontecerá? Que relação você acha que esse uso tem com o sentido desse parágrafo?

Nas perguntas de 1, o objetivo é que os alunos consigam fazer a relação semântica do título com o lide, e percebam que, no lide, as informações são trazidas com outra organização linguística, que permite que outras informações sejam dadas, e que não caberiam no título, já que a este cabe resumir a notícia, não ser uma cópia do lide. Já em 2, os alunos teriam de perceber que há o aprofundamento de informações, que outros detalhes são dados sobre o caso, e que eles estão em um novo parágrafo justamente porque uma notícia começa do mais

generalizado para, então, partir para detalhes secundários, mas que contextualizam o que é dito no lide. Por fim, em 3, os alunos são convidados a observarem o tempo verbal. Queremos que eles percebam que, nesse parágrafo, o objetivo é falar sobre acontecimentos passados que influenciam no que o lide traz. Depois de respondidas as perguntas, as professoras devem pedir que os alunos exponham suas respostas, de forma que a turma toda tente chegar a uma ideia de como a notícia se estrutura, que informações são necessárias, onde elas se encontram no texto, quando podemos falar do que aconteceu, do que vai acontecer, qual a função do lide.

Para que a reflexão iniciada fique mais clara, o próximo passo seria levar para os alunos uma breve introdução da noção de tempos verbais. Essas noções são baseadas em minha leitura de Comrie (1985) e na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2008). Depois, os alunos teriam que reler partes selecionadas da notícia para que uma discussão sobre o emprego dos tempos verbais possa ser feita.

QUADRO 9 – Notas sobre os tempos verbais que seriam passadas e discutidas com os alunos

Os verbos e o tempo

Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. Ele pode ser flexionado em *tempo, modo, aspecto, número, voz e pessoa*. (CUNHA E CINTRA, 2008).

Flexão de tempo: os verbos podem indicar um dos seguintes tempos:

Presente: indica aquilo que ocorre no *agora* da fala, podendo ser algo referente àquele momento presente, mas também pode indicar um hábito ou uma verdade universal, que iniciou em algum momento do passado, mas que continua sendo verdade no momento em que se fala.

Passado: indica algo que aconteceu em algum momento anterior ao da fala.

Futuro: indica algo que acontecerá ou pode acontecer após o presente da fala.

Essas indicações de tempo tem a ver com o nome que é dado na gramática aos tempos dos verbos; por exemplo, presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo e o futuro do indicativo.

É importante notar, contudo, que nem sempre o nome do tempo verbal indica o único tempo de que estamos falando ao usar um verbo, Veja o exemplo do título da notícia lida:

“Prefeitura **define** esquema de transferências para tentar reduzir lotação em emergências”

Define é um verbo que está no tempo presente, do modo indicativo. Na primeira linha da notícia, no entanto, vemos que *define* se refere ao passado. Portanto, nem sempre o tempo verbal presente vai indicar algo que realmente está acontecendo no presente. Este uso serve para dar destaque para o acontecido, e aproximar do leitor o fato que será relatado na notícia.

Agora, vamos reler o primeiro parágrafo da notícia:

“A Secretaria Municipal de Saúde definiu, nesta terça-feira, com hospitais de Porto Alegre, um fluxo novo de pacientes. A medida é uma tentativa de melhorar a situação nas emergências, a maioria delas operando com superlotação. Conforme o secretário Erno Harzheim, o sistema vai funcionar com troca de transferências, que serão pré-determinadas, com hora marcada. “O Hospital que suporta pacientes mais graves recebe um paciente grave e transfere um paciente que já está estável”, disse.”

- Destaque os verbos que você encontrar e os tempos verbais.

Primeiro, cabe ao professor que explique aos alunos as definições trazidas, de forma a ver quais dúvidas surgem e tentar esclarecê-las. Depois, os alunos teriam que realizar as tarefas pedidas. Na primeira parte, sobre os títulos, seria interessante ler os títulos das outras notícias que fazem parte da atividade, já que, como mencionado, esses estarão no quadro. A turma, então, teria que identificar o tempo verbal empregado – o presente – e verificar, cada grupo em sua notícia, qual o tempo verbal usado no lide. A predominância será o uso do passado. Então, teriam de indagar, em conjunto, as razões pelas quais esses são os tempos verbais utilizados.

Para o segundo momento, em que os alunos devem identificar os verbos e os tempos verbais, o professor pode iniciar uma discussão com a turma sobre o motivo pelos quais o autor escolheu falar naquele tempo e não outro, sempre relacionando com o ponto de referência no tempo ao que o verbo se refere, construindo, assim, a sucessão de fatos com os alunos. Isso poderia ser feito com o primeiro parágrafo escrito no quadro, para que os destaques possam ser feitos em conjunto.

5 CONCLUSÃO

Chegamos, enfim, à conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso. Muito pensei sobre a reflexão linguística ao longo do desenvolvimento da escrita deste texto, e aqui deixo minhas considerações finais.

Percebi muitas coisas ao escrever, assim como através das leituras e das discussões com minha professora orientadora. Uma delas é que o professor de língua tem, diante de si, uma tarefa muito complexa. Neste trabalho, abordei apenas uma das coisas que o professor tem de pensar para suas aulas. Entretanto, além da reflexão linguística, também é preciso que o professor pesquise sobre e elabore boas tarefas de leitura e escrita, crie instrumentos de avaliação e busque textos adequados para um projeto, considerando a turma na qual vai desenvolvê-lo e suas necessidades e faixa etária, pensando na formação do leitor dos mais variados gêneros, assim como na formação de um leitor literário. Aqui, tive que escolher apenas um dos temas sobre os quais o professor deve se debruçar no seu planejamento e na sua prática docente – a reflexão linguística. Dessa forma, não pude rever com propriedade outras partes do planejamento. Poderia ter escolhido refazer todo o projeto do meu estágio, a fim de melhorá-lo, mas acredito que precisaria de um espaço muito maior que o que tenho aqui se quisesse pensar em cada parte de um planejamento com profundidade.

Ao construir os capítulos, também consegui perceber melhor a função da reflexão linguística, que vem a serviço da leitura e da escrita. Antes desse trabalho, apenas tinha noção de que a reflexão linguística era uma parte importante das aulas de língua, mas não compreendia como isso se efetiva. Assim, ao ler diversas publicações sobre o assunto e me debruçar sobre o material que tinha em mãos, com o auxílio da minha orientadora, comecei a entender melhor o que essa prática significa. Posso dizer, resumidamente, que a reflexão linguística deve ser feita considerando a história do gênero do discurso que se trabalha em dado projeto, observando as características de estilo que foram usadas por quem escreveu no gênero, sempre relacionando isso com o propósito que os textos têm na sociedade. No nosso caso – a notícia –, pudemos perceber bem como isso funciona, já que foi observado que os recursos linguísticos refletem os objetivos do gênero. A prática de reflexão linguística, então, deve considerar os usos encontrados em textos já publicados no gênero, mas também deve considerar aquilo que o aluno tem mais dificuldade de elaborar em seus textos escritos no gênero que se trabalha. Além disso, a reflexão linguística serve para que os alunos tenham conhecimentos que os ajudarão nas suas escritas e reescritas em aula, mas também os ajudará a pensar em como a língua funciona em diversos gêneros, que circulam em diversas esferas da

sociedade e que têm demandas linguísticas diferentes. Dessa forma, a prática de reflexão linguística, associada ao estudo de textos reais, ajuda o aluno a ser capaz de atuar em diversos lugares da sociedade, através da língua, de forma proficiente e adequada a variadas situações de uso da língua.

Também percebi, enquanto tentava elaborar as novas tarefas, que ainda tenho muitas dificuldades em fazê-lo, embora agora sinta que estou mais preparada, por conta do trabalho que desenvolvi aqui, para pensar em como a reflexão linguística entrará em meus futuros projetos de ensino. Acredito que, ao longo do tempo, conforme for exercendo a docência, vou conseguir elaborar melhores tarefas, não só de reflexão linguística, mas para futuros projetos como um todo. Mesmo que ainda tenha dificuldades, penso que esse trabalho já foi um bom começo, considerando que, no início da escrita, não fazia ideia de como proceder para buscar respostas para as minhas inquietações em relação à prática de reflexão linguística. Nesse sentido, acredito que a orientação da professora Luciene e as leituras que ela me sugeriu foram fundamentais para que eu pudesse chegar nesse resultado.

Por fim, devo dizer que, ao elaborar as tarefas de reflexão linguística, pude ver que, dentro do projeto e do gênero que eu tinha em mãos, é improvável que teria sido possível atender à demanda da professora titular da turma. A questão de poder ou não poder atender a essa demanda – trabalhar com orações coordenadas e subordinadas em nosso projeto de estágio – foi uma das motivações para o desenvolvimento desse trabalho. Então, a resposta é que outros recursos linguísticos se destacam mais no gênero notícia; portanto, é recomendado, na nossa afiliação teórica, que os recursos relevantes ao uso sejam priorizados nos estudos gramaticais. Se tivéssemos outro projeto, no qual trabalhássemos um gênero em que o uso das orações coordenadas e subordinadas fosse mais rico, acredito que poderíamos ter atendido ao pedido da professora titular da nossa turma de estágio; porém esse não foi o caso com o projeto que temos aqui. Acredito que, através do que foi discutido nos capítulos deste trabalho, pude justificar essa resposta.

Este Trabalho de Conclusão de Curso fez com que eu aprendesse muito sobre a prática de planejamento, e me fez entender melhor as tarefas que eu, como professora que estuda línguas, devo cumprir para que meus futuros projetos possam ser cada vez mais coerentes com minha concepção de prática docente. Também, através deste trabalho, pude tirar muitas dúvidas em relação à concepção de reflexão linguística em sala de aula, assim como pude refletir melhor sobre minha prática no estágio de docência. Enxergo, agora, novas possibilidades de ação para aquilo que eu já fiz, e pude organizar melhor minhas ideias, de forma que minhas inquietações iniciais foram esclarecidas. A partir deste trabalho, acredito

que consegui mais subsídios para pensar por onde começar a organizar não só a prática de reflexão linguística na aula de Língua Portuguesa, mas também pensar no ato de planejar aulas como um todo. Já sinto reflexo disto em minha prática em meu projeto do segundo estágio de docência, realizado em concomitância com este TCC, pois me senti mais confiante para trabalhar com os recursos linguísticos adequados para tal projeto. Por conta disso e de tudo que apresentei aqui, tenho a confiança de que o resultado de meu Trabalho de Conclusão de Curso foi muito positivo, pois que me ajudou a pensar em novas possibilidades para minhas aulas futuras como professora formada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar: notícia*. Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso. São Paulo: FTD, 2001.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- COMRIE, Bernard. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: Franchi; E. Negrão; A. L. Müller. *Mas o que é mesmo "Gramática"?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. As unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GIL, Maitê; SIMÕES, Luciene. Casos e Exemplos na prática escolar de reflexão linguística. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, 2015.
- GIL, Maitê. Uma viagem, diferentes bagagens: prática de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. [orgs]. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a Gramática: Ensaio sobre a Linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 3ª ed. 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7 (1): 11-23, 2009.
- SIMÕES, Luciene Juliano. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*; colaboração de Ana Mariza Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim; Edelbra, 2012.
- SIMÕES, Luciene Juliano; FARIAS, Bruna Sommer. Conversa vai, escrita vem. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 21, p. 30-39, fev. 2013

ANEXO A

Proposta de produção escrita (parte do projeto de estágio original)

Imagine que a escola está sofrendo uma infestação de vespas. Você é um repórter e precisa escrever sobre o problema para um jornal. Escreva sobre a situação, relatando-a em formato de notícia. Abaixo, algumas sugestões para a escrita sobre a infestação de vespas na escola, que podem incrementar sua notícia:

- Você tem informações da Secretaria da Educação em relação ao problema e o que está sendo feito para solucioná-lo;
- Você pode falar na notícia sobre como isso afeta a vida escolar dos alunos;
- A Associação Protetora dos Animais visitou a escola para dar seu parecer.

ANEXO B

NOTÍCIA COM RECURSOS LINGUÍSTICOS DESTACADOS

Legenda de cores:

Azul: tempo

Rosa: lugar

Roxo: orações coordenadas aditivas

Verde: conformidade

Vermelho: orações subordinadas
adjetivas**Cisne Branco passa por primeiro teste na água 8 meses após temporal**

Barco turístico de Porto Alegre virou durante temporal no começo do ano. Embarcação deve voltar a operar no Guaíba no dia 27 de setembro.

Do G1 RS

08/09/2016 15h15 - Atualizado em 08/09/2016 15h15



Cisne Branco passa por teste na água oito meses após ser danificado em temporal
(Foto: Adriane Hilbig)

Uma das atrações turísticas de Porto Alegre, o barco Cisne Branco realizou o primeiro teste na água nesta quinta-feira (8). A embarcação, que está fora de operação desde janeiro deste ano devido ao estrago causado pelo temporal que atingiu a capital gaúcha na época, passa por reforma em um estaleiro de São Jerônimo, na Região Metropolitana, às margens do Rio Jacuí.

A expectativa é de que o barco retorne ao Guaíba em 27 de setembro, quando é celebrado o Dia Mundial do Turismo. Agora, o Cisne Branco vai passar a receber o mobiliário interno, com equipamentos,

móveis e sistema de navegação. A recuperação, que vai custar em torno de R\$ 1,5 milhão, foi doada por empresas.

Não ficou confirmado o que exatamente causou a destruição do barco, mas a hipótese levantada na época foi que o vento jogou o Cisne Branco várias vezes contra o cais, quebrando as janelas da embarcação. A água entrou, desestabilizando o barco, que acabou virando.

A operação para desvirar o barco durou 58 dias. Após voltar a flutuar, foi constatada a necessidade da reforma quase total.

A proprietária do Cisne Branco, Adriane Hilbig, já havia antecipado que haverá passeios gratuitos quando as atividades do barco forem retomadas. "Do dia 28 até o dia 2 de outubro nós teremos em agradecimento à população, em reconhecimento, pela acolhida que a gente teve, com passeios gratuitos às 9h e às 13h30", disse.

Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/09/cisne-branco-passa-por-primeiro-teste-na-agua-8-meses-apos-temporal.html>. Acesso em 01/07/2017.

ANEXO C

NOTÍCIA COM RECURSOS LINGUÍSTICOS DESTACADOS

Legenda de cores:

Azul: tempo

Rosa: lugar

Roxo: orações coordenadas aditivas

Verde: conformidade

Vermelho: orações subordinadas
adjetivas**Ambulância é furtada em meio a atendimento em Passo Fundo, RS**

Enfermeiros desceram para atender paciente e assaltantes levaram o veículo.

Pouco depois, ambulância foi encontrada abandonada **no interior do município**.

Fábio Lehmen

09/09/2016 14h30 - Atualizado em 09/09/2016 16h52



Ambulância do Samu foi furtada em meio a atendimento de paciente em Passo Fundo (Foto: Lucas Cidade/Rádio Urapuru)

Uma ambulância do Samu foi furtada **no início da tarde desta sexta-feira (9), em meio a um atendimento médico em Passo Fundo, na Região Norte do Rio Grande do Sul. Segundo a Brigada Militar**, os enfermeiros desceram para socorrer um homem de 48 anos com suspeita de AVC **na Vila Operária**.

Ele estava **na casa da mãe**, Nadir Jele, de 71 anos, **quando passou mal**. Ela acionou o Samu e testemunhou a ação dos criminosos.

Enquanto carregavam o paciente **de dentro da casa até a ambulância**, dois assaltantes entraram no veículo e fugiram. **Logo depois**, a ambulância foi recuperada **no bairro São Bento**. O celular de um dos enfermeiros, **que**

estava dentro do veículo, foi levado.

Para a Brigada Militar, os assaltantes levaram a ambulância "para sacanear" os enfermeiros. Não havia situação de fuga que pudesse ter motivado o furto, **segundo a corporação**.

O Corpo de Bombeiros foi acionado para terminar o atendimento médico. O paciente foi encaminhado **para a emergência do Hospital São Vicente de Paulo, onde passa bem**.

Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/09/ambulancia-e-furtada-em-meio-atendimento-em-passo-fundo-rs.html>. Acesso em 01/07/2017.

ANEXO D

NOTÍCIA COM RECURSOS LINGUÍSTICOS DESTACADOS

Legenda de cores:

Azul: tempo

Rosa: lugar

Roxo: orações coordenadas aditivas

Verde: conformidade

Vermelho: orações subordinadas
adjetivas

Falsa médica **que atendeu cerca de 100 pacientes é presa **em Santa Rosa****

Vânia Ramos atuou **por 40 dias** **no município de Novo Machado**. Ela se entregou à polícia **na última segunda-feira (5)**.

Mauricio Rebellato

07/09/2016 12h09 - Atualizado em 07/09/2016 12h17



Após atuar por 40 dias como médica **no município de Novo Machado, na Região Noroeste do Rio Grande do Sul**, Vânia Regina Ramos, **que** não é profissional da área, se apresentou à polícia na última segunda-feira (5). Ela permanece presa **no Presídio Estadual de Santa Rosa**.

A Justiça havia decretado a prisão da falsa médica **no dia 23 de agosto. De acordo com o Ministério Público**, ela adulterou documento para ser contratada pelo município **e** atendeu cerca de 100 pacientes

na cidade de cidade de cerca de 4 mil habitantes. Ela se aproveitou da semelhança entre os nomes para falsificar documentos, como o certificado de conclusão do curso de medicina.

Falsa médica responderá por três crimes.

Vânia usava o nome **e** o registro profissional de uma médica **que** mora no Paraná. Vânia se aproveitou da semelhança entre os nomes para falsificar documentos, como o certificado de conclusão do curso de medicina, **conforme a denúncia**.

Entre os crimes apontados pelo MP estão falsidade ideológica, exercício ilegal da medicina **e** estelionato, além de apropriação de bem público. A acusada ficará presa preventivamente até novas deliberações da Justiça.

Vânia deve prestar depoimento **ainda nesta semana**.

Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/09/falsa-medica-que-atendeu-cerca-de-100-pacientes-e-presa-em-santa-rosa.html>. Acesso em 01/07/2017.

ANEXO E

ATIVIDADE 10

1) Leia as duas manchetes abaixo

Setor de emprego formal encolhe e vaga sem carteira volta a crescer (Folha de S. Paulo)
Metroviários e metalúrgicos fazem protestos no Rio Grande do Sul (G1)

Responda: nas duas manchetes, há a presença da conjunção “e”. Em qual delas a conjunção liga orações coordenadas? Por quê?

2) Observe as seguintes manchetes de jornal:

“Inflação do aluguel avança em setembro e sobe 10,66% em 12 meses” (G1)
“Carro da PM bate em muro do Jockey Club e deixa policiais feridos” (G1)
“Corinthians vence o Cruzeiro por 2 a 1 na arena e leva vantagem mínima para BH” (G1)

- Troque a conjunção “e” por um ponto (.); depois, troque por uma vírgula (,). A informação continua sendo possível de entender após as trocas?
- Responda também: por que você acha que os autores das manchetes utilizaram a conjunção “e” e não um sinal de pontuação?
- O sentido muda se trocamos a conjunção “e” pela conjunção “mas”? Explique.

3) Agora, leia as seguintes manchetes:

Cruzeiro perde ida para Corinthians, mas gol no Itaquerão mantém time vivo na Copa do Brasil (Uai)
Desemprego cai pelo segundo mês no DF, mas segue acima dos 18% (G1)

- Troque a conjunção “mas” pela conjunção “e” e explique o significado do período em cada caso.

4) As orações que contêm a conjunção “e” são classificadas como orações coordenadas aditivas. Já as orações que contêm as conjunções “mas” são classificadas como orações coordenadas adversativas. A partir das constatações feitas nos exercícios anteriores, tente definir cada uma dessas orações.

Orações coordenadas: aditivas e adversativas

Oração: Uma oração é o enunciado com sentido que se estrutura com base em um verbo. Na oração é preciso usar verbo ou locução verbal.

Período: é a frase constituída de uma ou mais orações, formando um todo, com sentido completo. O período pode ser **simples (uma oração)** ou **composto (mais de uma oração)**.

Conjunção: palavra invariável que liga duas orações ou termos semelhantes de uma mesma oração; são conectivos. Classificação: conjunções coordenativas e conjunções subordinativas.

Orações coordenadas são orações que compõem um período, independentes entre si. São conectadas por conjunções coordenativas. Existem cinco tipos de orações coordenadas: aditivas, adversativas, explicativas, conclusivas e alternativas.

Orações coordenadas aditivas: Expressam ideia de adição, acrescentamento. Normalmente indicam fatos, acontecimentos ou pensamentos dispostos em sequência. Ligadas por conjunções coordenativas aditivas.

Principais conjunções aditivas: e, nem, não só... mas também, não só... como também. Ex.: Gosto de cantar e de dançar.

Orações coordenadas adversativas: Expressam fatos ou conceitos que se opõem ao que se declara na oração coordenada anterior, estabelecendo contraste ou compensação. Ligadas por conjunções coordenativas adversativas.

Principais conjunções adversativas: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto.

Ex.: Estudei, mas não entendi nada.

Fontes: <http://www.soportugues.com.br/>
<http://www.infoescola.com/>

ANEXO F

Escola invadida por pombos está com aulas suspensas na Capital

Temendo infecção dos alunos por fezes e sangue das aves, pais pediram interdição da escola no Jardim Carvalho.

Jeniffer Gularte
06/06/2017 | 18h50

Os 500 alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Iba Ilha Moreira, localizada no Bairro Jardim Carvalho, na zona leste da Capital, estão com as aulas suspensas devido à invasão de pombos no forro do prédio da instituição. Revoltadas com a situação, mães de estudantes protestaram em frente à escola no começo da tarde desta terça-feira. Elas querem providências da direção e da Secretaria Estadual de Educação. Desde quinta-feira, os alunos do primeiro ao quinto ano, que estudam no terceiro pavimento, não estão indo à escola devido à água da chuva que pinga do teto, misturada ao sangue e às fezes das aves. O mau cheiro é quase insuportável, e as fezes se acumulam também no telhado do segundo pavimento, o que é possível ser visto da janela de uma das salas de aula do terceiro piso.

A iniciativa de interdição da escola partiu dos pais e, nesta terça-feira, foi adotada pela direção da escola para todas as séries.

— As crianças estão respirando isso faz muito tempo — comenta Claudia Ferreira, 42 anos, mãe de Camilly, oito anos, aluna do terceiro ano.

Segundo o biólogo do Museu de Ciências Naturais da Fundação Zoobotânica Glayson Benke, os pombos domésticos, que estão nas ruas e nas praças, representam riscos reais para a saúde dos estudantes. Uma série de doenças é transmitida, principalmente a partir das fezes, de restos de ninho e de penas em decomposição:

— O risco de contaminação também ocorre para as pessoas que tentam limpar o forro e o local onde há o ninho, pois acabam aspirando os restos de fezes que são agentes que causam várias doenças.

Entre as doenças que podem ser transmitidas estão a salmonelose, toxoplasmose e criptococose. Todas são consideradas infecções graves e a primeira pode levar à morte. Outras, como ornitose, causam comprometimento pulmonar e encefalite, a inflamação em camadas do cérebro.

Além do mau cheiro, os alunos reclamam de ver sangue e fezes das aves dentro da sala de aula.

— No banheiros dos meninos (do terceiro andar), não tem nem torneira para as crianças lavarem as mãos. Está horrível essa situação — reclama a dona de casa Marcia Priscila Santos Cavalheiro, 32 anos, mãe de Miguel, oito anos.

Ao chegarem na escola e verem a situação do prédio, as mães se assustaram com a falta de limpeza, por isso a iniciativa de interditar o terceiro piso.

— Oriente minha filha a não colocar a mão em nada, não encostar nas janelas. Elas reclamam muito que a sala de aula é cheia de mosquinhas — relata a dona de casa Michele

Andrade, 34 anos, mãe de Jordana, oito anos.

O forro da escola foi parcialmente destruído em uma enxurrada que ocorreu em outubro do ano passado, o que facilita a entrada e a acomodação das aves no teto da instituição. O biólogo Glayson Benke afirma que as pombas procuram locais protegidos e fechados para se defender da chuva, do vento e de predadores.

A diretora Marlei de Oliveira diz que solicitou conserto para a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) no ano passado e reiterou o pedido neste ano, mas, como não enviou os três orçamentos, a obra não foi executada. O mesmo ocorreu com os pedidos de limpeza do forro.

Fonte: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2017/06/escola-invadida-por-pombos-esta-com-aulas-suspensas-na-capital-9809645.html>. Acesso em 20/06/2017.

ANEXO G

Emergências dos hospitais de Porto Alegre seguem lotadas



Unidades estão atendendo pelo SUS apenas casos com risco de morte

24/06/2017 09:40

A emergência de cinco hospitais de Porto Alegre, que atendem pelo SUS, continuam superlotadas. Nas unidades estão sendo atendidos apenas casos com risco de morte.

O Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA) atendeu na emergência, na manhã de sexta-feira,

apenas casos graves. Estavam sendo atendidos 72 adultos no setor que dispõe de 41 vagas e 17 pessoas em avaliação. Na ala de pediatria, havia 13 crianças para nove leitos.

No Hospital São Lucas da PUCRS, a emergência do SUS estava ocupada por 22 pacientes em 13 leitos. A emergência pediátrica atendeu dez crianças em oito leitos. No Hospital Conceição, a emergência adulta tinha 76 pacientes, onde a capacidade é de 64 leitos. No Hospital Criança Conceição, 13 crianças foram atendidas no local com 14 leitos. A Unidade de Pronto Atendimento (UPA) Moacyr Scliar estava com 33 pacientes em observação. A capacidade é de 22 pacientes.

O Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas estava com 14 pacientes em cinco leitos. No Hospital Santa Clara, da Santa Casa de Misericórdia, a emergência adulta recebia apenas casos graves. A unidade estava com 29 pacientes em 22 leitos.

O diretor da Área de Altas Hospitalares e Urgências da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), João Marcelo Fonseca, disse que, mesmo tendo mais leitos, Porto Alegre sofre com a superlotação, pois o tempo médio de um paciente do SUS ocupando um leito é bem maior que o tempo da rede privada.

Fonte: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Geral/2017/6/621198/Emergencias-dos-hospitais-de-Porto-Alegre-seguem-lotadas>. Acesso em 01/07/2017.

ANEXO H

Prefeitura define esquema de transferências para tentar reduzir lotação em emergências

Junho 21, 2017



A Secretaria Municipal de Saúde definiu, nesta terça-feira, com hospitais de Porto Alegre, um fluxo novo de pacientes. A medida é uma tentativa de melhorar a situação nas emergências, a maioria delas operando com superlotação. Conforme o secretário Erno Harzheim, o sistema vai funcionar com troca de transferências, que serão pré-determinadas, com hora marcada. “O Hospital que suporta pacientes mais graves recebe um paciente

grave e transfere um paciente que já está estável”, disse.

Através da Central de Regulação, concordaram em participar do esquema os hospitais de Clínicas, São Lucas (PUCRS), Santa Casa e Conceição. “Nós temos a Central na cidade há muito tempo, que tem uma lista de pacientes classificada por especialidade clínica e indica para leitos vagos contratados por nós os pacientes que devem ir. E estava difícil conseguir o aceite dos hospitais porque já estavam lotados. Então, agora é uma troca”, explicou Harzheim.

O secretário também comentou que cada hospital vai ter um horário de contato com a equipe de regulação e os casos serão discutidos, em “uma conversa de médico para médico”.

(Camila Diesel / Rádio Guaíba)

Fonte: <http://www.poa24horas.com.br/prefeitura-define-esquema-de-transferencias-para-tentar-reduzir-lotacao-em-emergencias/>. Acesso em 01/07/2017.

ANEXO I

Mesmo sem chuva, moradores ainda sofrem com alagamentos na região das Ilhas

Habitantes têm dificuldades para sair de casa



Sem chuvas, moradores ainda sofrem com alagamentos na região das Ilhas em Porto Alegre | Foto: Mauro Schaefer

Mesmo depois de quatro dias sem chuvas, os alagamentos não diminuíram para os moradores das Ilhas do Guaíba, no bairro Arquipélago de Porto Alegre. Pelo contrário: o nível da água segue aumentando. Apesar do temporal não ter deixado desalojados ou desabrigados, na manhã desta segunda-feira, habitantes das ruas mais próximas ao Guaíba tinham dificuldades para sair de suas casas.

Na Ilha da Pintada, mesmo a água não tendo invadido as residências, moradores utilizando barcos para se locomover chamavam atenção na

rua Nossa Senhora da Boa Viagem, sempre a mais afetada pelos temporais devido à proximidade com o Guaíba. Segundo o pescador Luiz Alberto Ribeiro, morador do local há 28 anos, a água havia subido consideravelmente somente na manhã de hoje. Pela sua experiência, ele ainda disse que deve continuar subindo devido ao vento sul.

De acordo com a Defesa Civil de Porto Alegre, o vento sul é o principal inimigo das cheias nas Ilhas do Guaíba. Elas são causadas principalmente pela chuva que ocorre não na Capital, mas nas regiões Norte e Noroeste, onde, na última semana, foram registrados temporais semelhantes ao de Porto Alegre.

Fonte: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Geral/2017/6/619594/Mesmo-sem-chuva,-moradores-ainda-sofrem-com-alagamentos-na-regiao-das-Ilhas>. Acesso em 01/07/2017.