

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE BRUNORO

**UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO PARA O ENSINO ESTADUAL
DO PARANÁ**

CURITIBA

2018

VIVIANE BRUNORO

**UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO PARA O ENSINO ESTADUAL
DO PARANÁ**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista, em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Suzete P. Bornatto

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

VIVIANE BRUNORO

UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO PARA O ENSINO ESTADUAL DO PARANÁ

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Pós-Graduada em Organização do Trabalho Pedagógico – Setor de Educação.

Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Suzete de P. Bornatto
 Departamento de Educação, UFPR

 Prof.^a Dra. Waldirene Bellardo
 Departamento de Educação, UFPR

Curitiba, 08 de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e as bênçãos.

A todos os professores que estiveram juntos em cada encontro, contribuindo com seus conhecimentos, os quais eram e até hoje servem de motivação em busca, sempre de algo a mais, de um conhecimento que esta sempre em processo de construção.

A minhas amigas e companheiras Marcelle, Marcia e Zuliane, que não se permitiram abandonar um objetivo e chegamos ao final após muitas lutas e sacrifícios.

Ao meu Esposo Felix, incentivando e apoiando sempre.

Minha Filha Sofia, uma menina que sempre sonha junto.

Aos meus amigos e Diretores Angela, Joceli e Rafael do Colégio Estadual João Ribeiro de Camargo que sonharam juntos este trabalho e contribuíram sempre com muita dedicação.

Em especial a minha Professora e orientadora Suzete Bornatto que com muito carinho e dedicação aceitou caminhar junto para realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral fazer uma análise da organização curricular de língua portuguesa na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental do município de Colombo para o ensino estadual do Paraná. Foram objetivos específicos da pesquisa identificar e analisar as principais dificuldades apontadas por professores na organização curricular de língua portuguesa na transição do 5º ano de três escolas da rede municipal de Colombo para o 6º ano de um colégio da rede estadual do Paraná. Procurei apontar as semelhanças e diferenças entre os currículos de língua portuguesa prescritos para o 5º e para o 6º ano; verificar de que forma os professores organizam ou participam da organização do currículo de língua portuguesa de 5º e 6º ano nos âmbitos municipal e estadual; investigar se os professores têm algum tipo de formação continuada específica em língua portuguesa, tanto no Município quanto no Estado; verificar como são realizados os planos de trabalho docentes de língua portuguesa de 5º e 6º ano; verificar junto aos docentes como e com que frequência utilizam livro didático nas três escolas municipais e na estadual; analisar alguns cadernos dos alunos para comparar com a proposta curricular; estabelecer um material de referência para docentes de ambas as séries, a fim de favorecer um planejamento compartilhado que propicie maior tranquilidade a alunos e professores, e melhores resultados de aprendizagem. Após toda a análise realizada, o resultado da pesquisa apresentou que nos currículos em si não existem grandes diferenças, mas sim a maneira que cada mantenedora organiza os conteúdos, a existência de um desconhecimento por parte dos professores quanto ao currículo que seus alunos terão ou tiveram no processo de aprendizagem da língua no período de transição, que a prática docente e a concepção existente, ainda são algo distinto, isto observado através dos cadernos. As dificuldades na transição estão além do currículo, outros fatores interferem, sendo este período um desafio na educação.

Palavras-chave: Transição; Currículo; Língua portuguesa; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present research has as general objective to make an analysis of the organization of the Portuguese language curriculums in the transition from the 5th to the 6th year of elementary education in the city of Colombo for the state education of Parana. Specific objectives of the research were to identify and analyze the main difficulties pointed out by teachers in the official Portuguese language organization in the transition from the 5th year of three schools in the city of Colombo to the 6th year of a college in the state network of Paraná. I will try to point out the similarities and differences between the Portuguese-language curriculum prescribed for the 5th and 6th grades; to verify how the teachers organize or participate in the organization of the Portuguese language curriculum of 5th and 6th grade in the areas of the city or state; to investigate whether teachers have some type of specific continuing education in Portuguese, both in the city and in the State; to verify how the work plans of Portuguese teachers of fifth and sixth year are realized; check with teachers how and how often they use textbooks in the three city and state schools; analyze some students' notebooks to compare with the official proposal; establish reference research for teachers of both grades in order to provide shared planning that provides greater peace of mind for students and teachers and better learning outcomes. After all the analysis carried out, the research results showed that in the curriculum itself there are not big differences, but rather the way that each maintainer organizes the contents, the existence of a lack of knowledge on the part of the teachers as to the curriculum that their students will have or had in the process of learning the language in the transition period, that the teaching practice and the existing conception, are still something different, this observed through the notebooks. Difficulties in transition are beyond curriculum, other factors affect, this period being a challenge in education.

Keywords: Transition; Curriculums; Portuguese language; elementary education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 O CURRÍCULO E A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	9
3 TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	16
4 METODOLOGIA.....	21
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	21
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	23
7 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE COLOMBO E DO ESTADO DO PARANÁ.....	23
8 ANÁLISE DE CADERNOS DE ALUNOS.....	24
9 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	28
10 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES.....	29
REFERÊNCIAS.....	32
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO.....	34
ANEXO 1 – DOCUMENTOS OFICIAIS.....	39
ANEXO 2 – CADERNOS DOS ALUNOS.....	42
ANEXO 3 – SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS 5º ANO.....	48

Introdução

A presente pesquisa faz uma análise da organização curricular de língua portuguesa na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental do município de Colombo para o ensino estadual do Paraná.

A preocupação com a organização do currículo de língua portuguesa na transição, ocorreu pela trajetória profissional que tenho como pedagoga, observando as queixas vinda de professores, por julgarem os alunos sempre despreparados, com déficit de aprendizagem, colocando a culpa muitas vezes nos professores dos anos iniciais. Os alunos consideram tudo difícil, muito conteúdo para pouco tempo, alegam que ‘professor passa muito rápido’, ‘não escreve no quadro’. Os pais acham que há muito conteúdo para seu filho, que o professor dá pouca atenção, que o tempo entre uma aula e outro é muito curto, passa muito rápido.

Hoje sabemos que é fato a existência de uma ruptura nesta transição, inclusive o MEC, ao elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, admite isto, colocando que existe uma relação entre essa transição e os índices de repetência e evasão.

Mesmo sendo o tema relevante, as pesquisas e referências ainda são poucas, acaba por ficar tudo na observação do cotidiano escolar dos profissionais que estão diretamente ligados, não se transformando em informações reais para busca de soluções mais palpáveis.

Meu interesse pelo assunto surgiu, após tempo de observação do cotidiano escolar, quando em 2010, numa conversa com a direção do Colégio no qual trabalhava, sugeri que fizéssemos um dia de 6º ano, convidando os possíveis alunos do 5º ano que seriam matriculados para o ano seguinte, para vivenciarem esse momento, conhecer o colégio, professores, os projetos existentes, uma apresentação, pensando em deixá-los menos ansiosos quando chegassem ao 6º ano.

A conversa fluiu melhor que o esperado, por que não convidar os professores, pedagogos e direção das escolas municipais para conversarmos e, juntos, ouvir o que têm a dizer sobre esses alunos, em questão de aprendizagem? Neste momento os nossos professores de português e matemática também foram chamados a participar.

Os profissionais ali presentes relataram como realizam seu trabalho com os alunos, as dificuldades, as metodologias utilizadas, os conteúdos, conversaram sobre o currículo, o que foi muito interessante, pois puderam afinar a conversa e dar sugestões para os planejamentos. Deste dia em diante este trabalho se tornou um projeto da escola, que acontece todo ano e podemos observar o respeito no trabalho desenvolvido pelos profissionais das duas redes.

Mas, mesmo assim, em algumas situações houve um avanço e outras estão a caminho, dentre estas ainda estão as dificuldades com a língua portuguesa.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar as principais dificuldades apontadas por professores na organização curricular de língua portuguesa na transição do 5º ano de três escolas da rede municipal de Colombo para o 6º ano de um colégio da rede estadual do Paraná.

Nessa perspectiva, a pesquisa visou apontar as semelhanças e diferenças entre os currículos de língua portuguesa prescritos para o 5º e para o 6º ano; verificar de que forma os professores organizam ou participam da organização desses currículos, nos âmbitos municipal e estadual; investigar se os professores têm algum tipo de formação continuada específica em língua portuguesa, tanto no Município quanto no Estado; verificar como são realizados os planos de trabalho docentes de língua portuguesa de 5º e 6º ano; verificar junto aos docentes como e com que frequência utilizam livro didático nas três escolas municipais e na estadual; analisar alguns cadernos dos alunos para comparar com a proposta curricular; por fim, considerando o propósito desta formação em organização do trabalho pedagógico, procurei estabelecer um material de referência para docentes de ambas as séries, a fim de favorecer um planejamento compartilhado que propicie maior tranquilidade a alunos e professores, e melhores resultados de aprendizagem.

Durante o ano de 2010 passamos pela mudança, que ocorreu na LDB, alterando o tempo de permanência do aluno na escola. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Com isso houve alteração também na nomenclatura, ficando estabelecido que: o ensino

fundamental “séries iniciais” corresponde agora a 5 anos, ficando do 1º ao 5º ano, substituindo as séries de 1ª à 4ª, e o ensino fundamental “séries finais” corresponde a 4 anos, do 6º ao 9º ano, substituindo as séries de 5ª à 8ª.

2 O currículo e a disciplina de língua portuguesa no Brasil

Quando se fala em currículo, logo pensamos, aquilo que o professor ensina e o aluno aprende, mas quando começarmos a ver sua origem seus fundamentos, objetos, vemos que vai além do que se ensina ou aprende, pode representar uma proposta de organização de objetivos e conteúdos que se quer. Para Sacristán (2013)

o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (p,17) [...] a importância fundamental do currículo para a escola reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos aquilo que consideram adequado.(p.24)

Da maneira como atualmente os saberes estão sendo vistos, apesar de vivermos a era do conhecimento, está cada vez mais provisório, podendo ser um problema no momento de definir os conteúdos a serem trabalhados na educação básica, onde cada professor acaba por determinar um juízo de valores a determinados conteúdos e as posições divergem, pelo fato do Estado já definir matérias, conteúdos e tempo a serem trabalhados.

Diante disso bem coloca Sacristán,

que os alunos devem se interessar pelos conteúdos tratados no momento que a escola julgar apropriado. (2013, p.321), [...] não sendo raro que o professor reprima o desejo dos alunos de se aprofundarem em um tema, argumentando que se trata de uma questão que se verá mais adiante ou em outro ano, ou simplesmente que nesse momento não interessa (2013, p.321)

Aqui podemos analisar duas situações, começando pelo entendimento da cultura disponível, entre o currículo estabelecido e o currículo que os alunos aprendem, existe um mediador decisivo, que é o professor. O professor tem uma autonomia, que intervém no currículo que poderíamos chamar de determinado ou prescrito, este surgiu de um processo cultural e foi posto como um compromisso, que deve ser adaptado e interpretado no contexto em que está inserido, escolas ou

mesmo sala de aula, no entanto como cada professor tem interpretado esse currículo para o ensino?

Sacristán afirma que,

o que os professores ensinam é o resultado de um processo de decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretação, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis em um contexto situacional de interação e intercambio de significados. (2013, p.189)

Para Arroyo

Os movimentos sócios existentes atualmente pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. (2013, p.11) [...] questiona por que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-lo? (2013, p.14)

Nesta linha de pensamento vem analisando que o conhecimento está cada vez mais dinâmico, complexo e disputado, que a produção e apropriação do conhecimento sempre entraram na disputa das relações sociais e políticas de dominação-subordinação, que a estreita relação entre currículo e trabalho docente põe o professor numa situação de escolha em uma disputa, onde controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo processo de produção, esse currículo vem se tornando um território de disputas políticas da sociedade, do Estado e suas instituições, como de suas políticas e diretrizes.

Podemos observar isto claramente nos elementos da políticas, nas diretrizes curriculares, nas propostas de reorientação de tantas redes estaduais e municipais, em projetos pedagógicos das escolas, documentos estes que tantas vezes são revistos, repensados, reestruturados, sem muitos avanços educacionais propriamente ditos.

Atualmente temos um grupo de pesquisadores na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que vem fazendo um trabalho com currículo, defendendo a ideia de que a marca do currículo nos anos 90 é o hibridismo, que compreende a diversidade de tendências teóricas, diferentes discursos, habitados por sujeitos híbridos culturalmente. Como diz Ferraço,

Os sujeitos das escolas produzem *prácticasteóricas*, isto é, são também autores de discursos sobre currículo, são protagonistas de *teoriaspráticas* curriculares, e não apenas ressignificam, recontextualizam ou

executam/reproduzem as teorias/discursos propostos pelos documentos governamentais. (2011, p.25)

Oliveira no texto “Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nosdacom* os cotidiano”, diz que,

Muitos são os currículos praticados que representam alternativas pedagógicas concretas, que se servem de *fazeressaberes* múltiplos e diferenciados na busca de encarar os desafios que se colocam à produção de uma educação de qualidade. O trabalho crítico de valorização e discussão dessas experiências constitui importante desafio para a pesquisa em educação e a possibilidade de reconhecimento desses currículos praticados para interrogá-los e aprender sobre e com eles, está na base de qualquer tentativa de produção de conhecimento relevante sobre a complexidade da vida cotidiana na escola. (2011, p.94)

A disciplina de língua portuguesa, até ser reconhecida como disciplina e mesmo fazer parte de um currículo, tem uma longa trajetória em que condições políticas, históricas surgiu e foi pensada como um componente curricular, ‘disciplina curricular’, que conteúdos lhe cabe ensinar, como ensinar, qual seu verdadeiro objetivo?

A língua portuguesa, tal qual conhecemos, só foi incluída no currículo escolar, com o fim do império, já nas últimas décadas do século XIX. No período colonial, três línguas conviviam, não sendo o *português*, trazido pelo colonizador, a prevalente, tinha também a *língua geral*, que era a língua indígena falada em território nacional e o *latim* sendo a terceira língua, onde se fundamentava todo ensino dos jesuítas.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, tornando-se este um modelo padrão do ensino secundário, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo, a literatura; no ano seguinte o colégio passa a mencionar a gramática como objeto de estudo. (SOARES, 2002, p.163)

Neste mesmo período, a disciplina se institui no currículo das escolas, os livros didáticos com gramáticas e manuais de retórica, nos moldes do ensino de Portugal. Muitos professores do Colégio Pedro II foram autores de livros, manuais com conteúdos de retórica, poética e gramática, e assim até o fim do império, quando fundiram-se numa única disciplina denominada Português, mas não houve mudanças no ensino tradicional, em si, até metade dos anos 40. Após esse período,

crece o número de manuais escolares produzidos, mas as coletâneas ainda se limitavam a textos dos séculos anteriores e a poucos autores consagrados do início do século XX.

Esta década é marcada, como bem coloca Bunzen (2011, p.897), “pelo movimento de afirmação de um ensino de língua materna voltada para o sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras.”

Bunzen (2011) diz que com os programas de português de 1942 e 1951, a disciplina de português “apresenta uma reconfiguração com movimentos de permanência e rupturas de objetos de ensino e aspectos metodológicos, capazes de alterar algumas características das aulas de português e os perfis dos livros didáticos.” E coloca ainda que, nessa reconfiguração, os textos são selecionados com base temática, que o programa previa que as aulas deveriam ter interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões de gramática, vocabulário e redação.

Soares vem na mesma linha e ainda acrescenta que a grande modificação no conteúdo da disciplina de português começa a acontecer realmente a partir de 1950, isso devido às transformações das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, que exigem reformulações das funções e objetivos da instituição, acarretando mudanças na disciplina curricular. Ocorre a democratização da escola, pois a partir deste período, começa a modificar o alunado que passa a frequentá-la, fazendo reivindicações, buscando o direito à escolarização, agora tendo não somente “filhos-famílias”, mas os filhos dos trabalhadores também. Soares relata que

O ensino médio em 1960 quase triplicou e o primário duplicou, como consequência, o número de professores contratados ampliou-se, sendo menos seletivo, embora sendo, numa grande maioria provenientes da faculdade de filosofia, que ensinava além dos conteúdos de língua e literatura, também pedagogia e didática”. (2002, p. 167)

Nesse momento devido às condições pedagógicas e escolares, as necessidades passam a ser outras, então o estudo da língua e sobre a língua passa a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado, buscando a compreensão e interpretação dos textos ora na gramática, ora nas estruturas linguísticas. Assim, nos

anos de 1950 e 1960, como diz Soares, “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com instrumentos que a gramática oferece”. (2002, p.16)

Neste período os livros didáticos também acabam por ter uma nova configuração; até então boa parte dos livros era dividida em uma seção de textos e outra gramática, até que já em 1960, são organizados em unidades, onde apresentam textos para interpretação e tópicos gramaticais, mas a gramática teve primazia sobre os textos, assim pode-se entender a força dessa tradição.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024 de 61, aposta na autonomia dos Estados para definirem sua política educacional, assim olhando para o currículo prescrito, pode-se ver que os Estados têm agora uma abertura na construção de seu currículo pelos professores e pelos próprios autores e editores de livros didáticos, podendo ser desenvolvido e ampliado pelos programas estaduais. Com essa lei, portanto, aparece uma nova perspectiva quanto ao caráter do currículo de português, onde os programas para o ensino de português ficaram menos rígidos, mesmo sendo uma disciplina obrigatória em todas as séries.

No início dos anos 1970, com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 5692/71), a disciplina de português, como as demais, sofreu uma radical mudança, mudança essa não natural, pelo transcurso social e cultural que historicamente pode ocorrer, mas pela interferência histórica realizada pelo governo militar instaurado em 1964, essa nova lei reformulou o ensino primário e médio, como afirma Soares (2002)

Punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua no contexto desses objetivos e dessa ideologia passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau: só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (2002, p.169)

Com essas mudanças pode-se observar que o estudo da língua acaba por se tornar pragmático e utilitário, com intuito de desenvolver e aperfeiçoar comportamentos, fazendo do aluno um receptor e um emissor de mensagens, através da compreensão e utilização dos códigos diversos, conforme os aportes trazidos da Teoria da Comunicação.

Os livros didáticos não poderiam ficar de fora, os textos já não são escolhidos não só por critérios literários, mas também sociais, como textos de jornais e revistas, quadrinhos, publicidade, humor, da linguagem oral, para aproximar o ensino da linguagem do cotidiano.

Nos anos 80, o estudo da língua portuguesa passa por mudanças, a partir de uma medida do então Conselho Federal de Educação, eliminou-se as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, recuperando a denominação *português* para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio. Essa mudança na nomenclatura significava uma rejeição às concepções de língua e ensino de língua, que já não encontravam apoio no contexto político e ideológico em que o país se encontrava, período de redemocratização, nem nas novas teorias desenvolvidas nas diversas áreas da Linguística.

Dos anos 1980 pra cá, essa ciência chega às escolas, apesar de já fazer parte do currículo de formação dos professores desde 1960, trabalhando a linguística, primeiramente, depois a sociolinguística, mais recentemente a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso, com sua aplicabilidade no ensino da língua, interferindo significativamente na disciplina de português.

A sociolinguística em especial, chama atenção das escolas para a variedade linguística falada pelos alunos em contraponto ao 'padrão culto', que acaba sendo o objetivo no ensino. Com a redemocratização da escola, a camada popular tendo acesso à educação, ao ensino de português, exige do professor novas metodologias, novos conteúdos e mesmo uma postura diferente diante da variação linguística.

Outra mudança que a linguística trouxe, está na concepção da gramática do português, que deverá ser tanto para uma língua escrita quanto para uma língua falada, revendo o papel e a função da gramática no ensino de português, passa-se a discutir a utilidade do ensino da nomenclatura e das classificações gramaticais para melhora de competência de leitura e escrita.

A linguística textual também oferece uma nova concepção da função e natureza da gramática com fins didáticos, seu conhecimento tem que ir além das estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegar ao texto, no contexto. A

linguística textual tem trazido uma nova maneira de se trabalhar e ver o texto, e isso impacta no ensino da oralidade e da escrita.

Com essa nova concepção de língua, Soares diz que

uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização no ensino. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática. (2002, p.173)

Pode-se observar na história da disciplina de português que, durante o percurso de sua constituição, teve influências de fatores externos, como: a que grupos sociais serve a escola, em que situação política se insere a escola, o que se deve ensinar, quais objetivos, dentre outros de cunho social, político e econômico; e fatores internos: em que momento se encontram os conhecimentos, quais as concepções que se tem da língua e seu ensino, qual a formação dos professores.

Uma análise realizada por Antunes a partir dos pressupostos da concepção interacionista de linguagem, apoiada nos estudos do Circulo de Bakhtin, mostra que na língua portuguesa, desde o ensino fundamental, há a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva do estudo da palavra e da frase descontextualizada. (2003, p. 19).

Antunes (2003) observa que algumas situações ainda encontram-se impregnadas no ensino fundamental, em relação a oralidade, escrita, leitura e gramática. Na questão oralidade aponta uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para violação das regras da gramática, concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, uma generalizada falta de oportunidade de se explicar em sala de aula os padrões gerais da conversação.

Em relação à escrita constata que seu processo de aquisição ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, permanecendo a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada nas habilidades motoras para produção de sinais gráficos, uma escrita artificial e inexpressiva, em torno da criação de listas de palavras soltas e formação de frases, desvinculadas de qualquer contexto, vazias de sentido e intenções de dizer algo, uma escrita limitada à oportunidade de exercitar

aspectos importantes da língua; neste momento do processo de apreensão da escrita, pode-se perceber uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Na leitura encontra-se uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir habilidades para interação verbal, leitura sem interesse, sem função, desvinculada do uso social, puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, sem capacidade de suscitar no aluno as múltiplas funções sociais no aluno, uma escola “sem tempo para leitura”.

Em relação ao ensino de gramática, Antunes aponta para a descontextualização, fragmentação de frases inventadas, da palavra e das frases isoladas, sem sujeitos, sem contextos, sem função, feitas para servir de lição, irrelevante, sem importância para a competência comunicativa, voltada para a aprendizagem da nomenclatura e a classificação das unidades, inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável num conjunto de regras, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, uma gramática sem apoio da língua em textos reais, sem manifestações textuais da comunicação.

Faraco fala da crise que enfrentamos do ensino, quando coloca que,

nos últimos 50 anos professores de português e pesquisadores da língua têm feito a crítica do ensino tradicional de português. Houve e continua havendo esforços para construir alternativas a esse ensino. Não obstante, o quadro pedagógico tem mudado pouco. Talvez porque ainda não tenhamos conseguido fazer e disseminar, com todas as letras, a crítica radical ao normativismo e à gramatiquice. (2008. p.157)

A partir da compreensão destes documentos, a interferência nos parâmetros curriculares, nas Diretrizes educacionais, nos livros didáticos e na formação do professor pode ocorrer de forma científica, com embasamento teórico de conhecimentos historicamente construídos, visto que este documento já privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua.

3 Transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental

Toda transição vem acompanhada de mudanças e com isso uma nova adaptação. No sistema escolar, devido a sua organização, os alunos passam por

períodos de transição, começam com a educação infantil, passam para o ensino fundamental I (séries iniciais), para o II (séries finais), ensino médio e ensino superior, entretanto nem sempre são auxiliados a se adaptarem às novas situações.

Destes períodos de transição, irei me ater ao ensino fundamental e mais especificamente na passagem das séries iniciais, 5º ano, para as séries finais, 6º ano em diante.

Hauser, em sua dissertação de mestrado, de 2007, faz uma ampla revisão bibliográfica sobre a transição da 4ª para a 5ª série, onde destaca vários autores que já produziram pesquisas sobre o assunto e ressaltam inúmeros fatores que influenciam neste período. Dentre eles: os saberes dos professores, que são diferentes, pelo fato do professor de 5ª a 8ª série ser especialista, a mudança da unidocência para pluridocência, novas exigências, a relação professor aluno, que a partir do 6º ano fica mais distante, a maturidade do aluno, a ansiedade dos pais, a preocupação com a quantidade de professores, disciplina e organização quanto a isso.

Muito se fala da ruptura existente neste período, Loruncetti (1999, apud Hauser, 2007) afirma, em sua pesquisa, que a passagem da 4ª série para a 5ª série apresenta características diferentes da passagem para outras séries e que, por isso, é preciso atentar às condições peculiares desses alunos, pois as consequências dessa passagem se refletirão no dia a dia dessa série e, possivelmente, nas séries restantes do ensino fundamental.

Dionízio, em artigo de 2014 sobre a aprendizagem da matemática na transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano do Ensino fundamental, apresenta vários aspectos que devem ser considerados nesta fase de transição, que podem refletir diretamente na vida dos alunos, dentre eles a idade, entre 10 e 11 anos, que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) é fase da pré-adolescência, na qual inúmeras mudanças começam a ocorrer, sejam físicas, psicológicas, psicossociais e mesmo sociais, as quais podem interferir nos resultados escolares. No contexto escolar que cada aluno vivencia ou vivenciou até aquele momento, estrutura escolar e curricular, mudanças no número de professores (agora o aluno tem que conhecer a forma de trabalho de oito professores), a falta de contato dos professores do 5º ano com os do 6º ano, que desconhecem o que tenha sido

trabalho no ano anterior e por isso não possam dar continuidade ao conhecimento que vem sendo desenvolvido.

Dentro dessas possíveis causas da ruptura destacarei a estrutura curricular no 6º ano, caracterizada pelo tempo fragmentado e pela grande quantidade de componentes curriculares, em que muitas vezes o rendimento escolar acaba sendo comprometido. Dias-da-Silva (1997, apud Hauser, 2007) observou que as queixas mais comuns feitas nas primeiras reuniões com os pais desses alunos são relativas à queda no rendimento. Muitos pais consideram essa série muito difícil para seus filhos e contam com a colaboração do professor nessa transição.

Leite (1999, apud Hauser, 2007) ressalta a necessidade de se garantir a continuidade na transição entre a 4ª e 5ª série e aponta dois grandes problemas capazes de interferir negativamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos de 5ª série e, conseqüentemente, no rendimento escolar: a estrutura e organização do sistema. Hauser (2007) aponta que as políticas educacionais oficiais, quanto à ordem intra-escolar, na questão estrutura, por exemplo, a falta de seqüência intra e entre séries, e quanto a organização do sistema, está na organização do currículo da escola, as exigências em relação ao cumprimento do programa, etc.

Davis, no artigo “Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores”, de 2013, destaca que a Lei 5692, em 1971, agrupa o então primário ao ginásio, num mesmo nível de ensino, sendo esta uma organização estratégica para garantir a Educação Básica de oitos anos naquele momento, mas para garantir essa integração efetivamente, destaca Souza (2008, apud Davis, 2013), vários fatores teriam que ser considerados, como “[...] instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e adolescentes”. Lembrando que essa escola reuniria culturas profissionais diversificadas, com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercícios do magistério.

Souza (2008, apud Davis, 2013) defende ainda a necessidade de articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para atendimento de um grande número de alunos.

Apesar da Lei 5692 determinar que o então 1º grau seria uma modalidade, única e contínua, nunca se alcançou esta meta, nem a necessidade de integrar o currículo, nem a integração do primário com o ginásio, que ainda vivem em realidades distintas. Como declara Hauser, “na teoria, sugere-se um ensino sem fronteiras, sem dicotomia entre as duas etapas do ensino de 1º grau” (2007, p.10)

Esta situação continua, com a ampla discussão sobre educação que a Constituição Federal (Brasil, 1988) realizou, numa concepção de escola para todos, com a Lei 9394/96, pela qual o 1º grau passou a ser Ensino Fundamental e o 2º grau, Ensino Médio, os problemas nunca foram resolvidos, a descontinuidade permanece e o fracasso escolar continua posto.

Pela legislação do Estado do Paraná, o ensino fundamental/séries iniciais fica sob responsabilidade do Município e as séries finais, do Estado. A falta de diálogo e da troca pedagógica entre os professores destas duas instâncias executivas, no entanto, pode ser um dificultador nesta transição.

A organização atual do sistema educacional do Paraná, já possuiu uma longa trajetória, como Barbosa destaca em sua dissertação de mestrado:

a construção do sistema de ensino brasileiro acompanha o processo de constituição de um regime federalista, que culmina na Carta constitucional de 1988, na qual o Município é elevado à condição de ente federado, com autonomia para “legislar sobre assuntos de interesse local” (art. 30) e, no campo educacional, constituir seu próprio sistema de ensino. Neste quadro, que começa a ser desenhado ainda na década de 1960 (Lei n.º 4.024/61), avança na Lei n.º 5.692/71 (art.58)38 e culmina na Lei n.º 9394/96 (Art. 11)39, a municipalização do Ensino se constitui no pressuposto que acompanha todo este processo. Portanto, a análise da relação Estado/Município passa necessariamente pela compreensão do processo de municipalização que, historicamente, constituiu-se em eixo na configuração da rede pública de ensino paranaense. (2008, p.53)

O processo de municipalização no Paraná é evidenciado como experiência pioneira no Brasil, no documento “Dez anos de educação no Paraná” da Secretaria do Estado da Educação, cujo teor ressaltado por Barbosa (2008 apud Paraná. SEED 2001) que:

O Paraná tem uma história antiga de iniciativas voltadas para a municipalização do ensino básico, especialmente a pré-escola e o primeiro ciclo do ensino fundamental, que corresponde ao ensino da primeira à quarta série. Desde a década de setenta, várias modalidades de parceria

entre governo estadual e prefeituras foram estabelecidas e já nessa época começa a se desenhar um sistema de colaboração e responsabilidades compartilhadas entre o governo estadual e os governos municipais (PARANÁ, SEED, 2001, p.2-1).

Barbosa (2008, apud Santos, 2003) destaca três grandes momentos no processo de municipalização no Paraná:

O primeiro associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicado pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971); o segundo, desenvolve-se associado aos projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural, e o terceiro, inicia-se com os estudos nacionais de custo barra aluno que, com as mudanças tributárias definidas na Constituição de 1988, passaram a funcionar como parâmetro para o modelo paranaense que vigorou de 90 a 97 (SANTOS, 2003, p.263).

Para Silva (1999, apud Hauser, 2007), essa ruptura é uma fronteira de independência relativa entre as duas etapas do Ensino Fundamental e, nos limites da 4ª e 5ª série, não se percebe que uma sucede a outra.

Essas pesquisas desenvolvidas a respeito da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, têm mostrado muitas críticas a respeito dessa ruptura, do tratamento que as disciplinas têm na interação com os alunos, onde tem-se um maior número de professores especialistas, cada qual se preocupa apenas com sua demanda, tendo pouca ou nenhuma articulação com as demais, é uma fase em que o aluno se vê sozinho, porque há um entendimento de que este já é responsável por suas tarefas escolares.

Diante desta circunstância, ainda temos situações, como bem coloca Dias-da-Silva (1997, apud Davis 2013), em que os professores não só desconsideram o que os alunos já sabem a respeito do conteúdo proposto como também minimizam sua bagagem cultural e subestimam seus hábitos escolares e suas atitudes, ignorando a importância de rever os conteúdos já trabalhados nos anos iniciais. Em outro estudo Carvalho e Mansutti (s/d, apud Davis 2013) ressaltam que os professores do ensino fundamental II, preocupados em cumprir o programa, percebem os alunos com “imatuross, indisciplinados e sem base”.

Como nem sempre existe a possibilidade de organizar um trabalho, que possa integrar esses professores especialistas, devido a os horários não serem compatíveis, isso desfavorece uma articulação para o planejamento, além disso a forma como está posta a responsabilidade das instituições pelos ensinoss

fundamental I e II, é outro fator agravante na aproximação que impede o diálogo de continuação, sobre o processo de ensino aprendizagem. Diante destas situações, ninguém pode ser responsabilizado, ficando difícil enfrentar.

4 Metodologia

A pesquisa foi realizada com 3 (três) escolas municipais e 1 (uma) estadual, onde organizei e apliquei um questionário (anexo), o qual 13 (treze) professores responderam, sendo 10 (dez) da rede municipal e 3 (três) professores de língua portuguesa da rede estadual, todos da região metropolitana de Colombo.

Também realizei a análise de 8 (oito) cadernos de alunos de 5º e 6º ano e das Diretrizes Curriculares das redes Municipal de Colombo e Estadual do Paraná.

5 Análise dos resultados dos questionários

Dos professores pesquisados, 76% pertencem à rede municipal de educação, 23% à rede estadual e 7% trabalham nas duas redes. Destes, 53% têm idade entre 40 e 49 anos, sendo 84% concursados e 15% temporários.

Em questão de formação 69% têm especialização, 15% graduação, 7% magistério e 7% mestrado. A formação de graduação 46% realizaram presencialmente, 38% semi presencial, 7% a distância.

Na questão tempo de atuação, 30% atuam há mais de 20 anos, 23% de 6 a 9 anos, 23% de 10 a 15 anos, 15% de 16 a 19 anos e 7% de 3 a 5 anos.

Desses professores, 76% disseram ter ou participar de formação específica em língua portuguesa e também participaram da organização curricular da instituição em que atuam e 69% buscam formação além do oferecido pelas mantenedoras.

Quanto ao livro didático, 61% dos professores usam eventualmente, 30% frequentemente e 7% sempre, sendo que 84% participaram da escolha do livro e 92% dessa escolha foi realizada pelo grupo de professores. O livro escolhido foi recebido por 76% dos professores.

Em relação ao conhecimento das diretrizes curriculares das redes municipal e estadual, apenas 15% conhecem as duas diretrizes, 53% conhecem apenas do ensino fundamental anos iniciais e 30%, somente dos anos finais.

Na organização do Plano de Trabalho Docente, 30% dos professores utilizam o livro didático, proposta curricular e o diagnóstico dos alunos; 23% somente a proposta curricular; 15% a proposta curricular e o diagnóstico dos alunos; outros 15% a proposta curricular, o planejamento do ano anterior, o livro didático e o diagnóstico dos alunos; 7% somente o planejamento do ano anterior e outros 7% o livro didático e a proposta curricular

Quanto a questões de ruptura na transição, foi perguntado aos professores se percebem ruptura no currículo do 5º para o 6º ano, 69% responderam que não e 15% que sim, e que está na ortografia e na produção de textos.

Em relação a semelhanças existentes no currículo de língua portuguesa do 5º e 6º ano, 53% disseram existir semelhança, principalmente na produção de texto, leitura e interpretação textual e gramática.

Dos professores pesquisados, 61% consideram que o aluno não chega preparado no 6º ano e 30%, que chega. Entre os professores que trabalham com língua portuguesa no 6º ano, 53% consideram que a maior dificuldade dos alunos quando chegam no 6º ano está em leitura e interpretação de texto.

Dos professores do 5º ano, 76% consideram que existem dificuldades nos alunos quando saem do 5º ano e esta se apresenta com 53% em leitura e interpretação de texto.

De todos os professores pesquisados 61% acreditam existir uma ruptura na transição do 5º para o 6º ano e relatam que os alunos passam por muitas novidades no sistema, como formato das aulas, troca de professor a cada 50 minutos, quantidade de professores, mais compromisso e responsabilidade para os alunos, na forma de acolhimento dos alunos na escola nova, a insegurança diante do novo, da forma, das metodologias que os professores utilizam, do perfil do professores.

6 Discussão dos resultados dos questionários

Podemos observar que a maioria dos professores que trabalham com alunos na fase de transição do 5º para o 6º ano é concursada, têm idade entre 40 e 49 anos e cursaram alguma especialização; 30% contam com mais de 20 anos de atuação no magistério.

Uma porcentagem significativa tem ou fez alguma formação na área de língua portuguesa, 96% buscam formação além da mantenedora, mas somente 15% conhecem as diretrizes curriculares das duas redes e utilizam de vários materiais de apoio para realizarem seu plano de trabalho docente. A maioria (69%), acredita não haver ruptura no currículo neste período de transição, sendo que 53% consideram ter semelhanças, principalmente na produção de texto, leitura e interpretação textual e gramática. Mas, apesar disso, pode-se analisar que, mesmo não considerando a existência da ruptura do currículo, os professores percebem que os alunos de transição tem dificuldades em leitura e interpretação de texto.

7 Análise das Diretrizes curriculares de língua portuguesa do Município de Colombo e do Estado do Paraná

Ao observarmos as diretrizes de língua portuguesa do 5º e 6º ano (Anexo), podemos observar que os conteúdos apresentados não se diferem tanto.

No 5º ano o conteúdo que é posto como análise linguística, apresenta-se uma lista de gramática e ortografia que deverá ser trabalhada, pode-se pensar se os alunos terão maturidade cognitiva para tudo isto, se o professor terá tempo de trabalhar os conteúdos propostos, num nível de aprofundamento que o aluno vá para o 6º ano com uma base de leitura, escrita e interpretação de texto considerada adequada, ou mesmo, se é necessário neste momento da aprendizagem todo este conteúdo da maneira como está posto.

Podemos ver que existe a preocupação com a aprendizagem da língua de forma ampla, são apresentados conteúdos fundamentais com até um certo aprofundamento que, no entanto, pode ser questionado em alguns momentos, principalmente em relação ao 5ª ano, visto a preocupação com a gramática.

As diretrizes do 6º ano são postas de uma maneira que deixa o professor com uma certa liberdade de trabalhar em seu planejamento: conteúdos fundamentais na construção do conhecimento de língua portuguesa, visto que coloca como lócus desse conhecimento a leitura, a escrita e a oralidade de uma forma em que devem estar articuladas e devem ser trabalhadas sempre juntas. Não arrolam conteúdos básico para isso, o professor deverá selecioná-los e articulá-los conforme seu objetivo e que considera essencial.

Em ambas as diretrizes está a perspectiva do texto como a unidade básica do ensino da linguagem, como ponto de partida e chegada do trabalho em sala de aula, fundamentando o trabalho das atividades com leitura, escrita, interpretação e oralidade.

Mesmo o texto sendo a unidade básica do ensino da linguagem, é preocupante a quantidade de conteúdos gramaticais e a maneira como são apresentados aos alunos do 5º ano, podendo induzir o professor a ter uma preocupação excessiva em vencer este conteúdo, perdendo o foco da unidade básica.

8 Análise de cadernos de alunos

Foram analisados 8 cadernos, 5 de alunos de 6º ano e 3 de alunos de 5º ano. A tabela a seguir mostra as atividades registradas em cada um, que podem ser conferidas no Anexo:

CADERNO	ANO	CONTEÚDOS OBSERVADOS
1 - utilizado durante o ano todo	5º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • produção de texto (apresentação pessoal, história pessoal, carta, resumo, minhas férias) • ditado (25) • formar frases (17) • leitura, cópia e interpretação de texto (14) • trabalho com texto informativo, estrofe e versos, contos • rima • provérbios

		<ul style="list-style-type: none"> • exercício de colocar em ordem alfabética(3) • trabalho com projeto – Jovem empreendedor, Proerd • uso de ss,lh,ch, ão • exercícios de substantivos próprio e comum; • gênero feminino e masculino • plural • exercício com dicionário, significado das palavras
2 - utilizado até agosto - indica utilização frequente do livro didático;	5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • leia e copie o texto (5) • exercício em ordem alfabética • interpretação de texto (infográfico, conto, jornalístico, sinopse) (17) • produção de texto (conto) • substantivo comum e próprio • variação de substantivo • exercício de mal e mau • exercício de onde e aonde • adjetivo
3 - este caderno foi utilizado de agosto a dezembro	5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • substantivo primitivo e derivado • cópia de texto (conto) (2) • interpretação de texto (6) • pronomes pessoais de tratamento • verbo (tempo, flexão)
4 utilizado entre agosto e novembro, pode-se observar que o livro didático é bastante utilizado	6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • verbo no modo imperativo • ortografia (mais, mas, mau, mal, uso de porque, à e há) • interpretação de texto (3) • poema e interpretação • exercício com dicionário • sinônimos • exercício de adjetivos • exercício de infográficos

		<ul style="list-style-type: none"> • texto descritivo, narrativo e argumentativo • uso de ch, g e j • leitura de tirinhas e interpretação • classificação de numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários) • versificação • cópia de texto • predicado • predicado verbal • vozes do verbo
5- utilizado de fevereiro a agosto e pode-se observar o uso do livro didático com frequência	6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • cópia e interpretação de texto (conto, poesia, publicitário) (9) • interpretação de texto(9) • antônimo • a gente e agente • substantivo • tipos, gênero, flexão de substantivo • adjetivos • uso de ch,lh,nh,rr,ss,gu,qu,sc,sç,xc • encontro consonantal • artigos • pronome • verbo (tempo • voz do verbo • advérbio
6 - utilizado de agosto a novembro, pode-se observar o uso do livro didático	6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • verbo (tempo, conjugação, flexão • uso de mas, más, mais • prefixo e sufixo • derivação parassintética

7 utilizado de junho a novembro, pode-se observar o uso do livro didático	6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • interpretação de texto (charge, conto, poesia(8) • verbo (tempo, vozes, flexão • advérbio • uso de mas, mais, más, mau, mal, • uso do porquê, há e a • sinônimo • cópia de texto (2) • texto descritivo, argumentativo e narrativo • uso de ch, g e j • predicado
8 utilizado de fevereiro a maio, pode-se observar o uso do livro didático	6ª ano	<ul style="list-style-type: none"> • sujeito (tipos) • predicado • interpretação de texto (1) • separação silábica • sílabas tônicas • ditongo, tritongo e hiato • dígrafo

Durante a análise dos cadernos, pude observar que professores da mesma série não seguem um mesmo planejamento, embora tendo um currículo em comum, trabalham com objetivos, conteúdos e metodologia diversificadas.

Alguns dão mais enfoque a trabalhar com textos, mas este serve de pretexto, e isso de maneira muito clara e acentuada, para ensinar gramática e ortografia, não sendo prioritária a interpretação de texto. Existe pouca produção de texto, os cadernos não deixam claro se houve um trabalho para isso e quanto aos gêneros textuais deixam bastante a desejar.

Chamou-me atenção ver que existe caderno em que foi trabalhada apenas a gramática, nenhum texto foi mencionado.

Outra situação que posso ressaltar é o uso do livro didático, quase todos os cadernos deixam claro que o professor faz uso dessa ferramenta de apoio, alguns

exploram mais, utilizando tudo que oferece, inclusive chegando a fazer cópia de texto, prática que pode ser questionada, e outros somente para alguns assuntos específicos ou exercícios.

Quando faço uma análise geral desses cadernos tenho que concordar com Antunes (2003), quando ela fala que a prática pedagógica, em muitos aspectos, mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase, tudo de forma descontextualizada.

9 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

5º ANO (anexo 14, 15 e 16)

Coleção: Projeto Buriti

Editora responsável: Marisa Martins Sanchez

Organizadora: Editora Moderna

O livro didático utilizado nas escolas municipais apresenta vários gêneros textuais (crônicas, reportagem, conto, resenha, texto teatral, história em quadrinhos, entrevista, propaganda, artigo de opinião, dentre outros), todos com atividades e trabalho explorando o textos para interpretação, desenvolver a opinião, leitura e produção de texto, aproveita para trabalhar a gramática, bastante densa em quantidade e profundidade do assunto, também explora a ortografia.

6º ANO (anexo 17, 18, 19 e 20)

Coleção: Jornadas.port (PNLD 2014 2015 2016)

Autor: Dileta Delmato e Laiz B. de Carvalho

Editora Saraiva

O livro didático utilizado na escola estadual apresenta vários gêneros textuais (conto, blogue, história em quadrinhos, carta ao leitor, conto popular, fábula, poema, dentre outros), os capítulos exploram bem os textos, propõem trabalhos e atividades para os alunos com a intenção de fazê-los pensar e refletir, dar sua opinião e

escrever sobre o assunto, produção de texto. Utiliza do texto para gramática e ortografia de forma coesa, sem aprofundar demais e nem ficar na superficialidade.

10 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Ao concluir, algumas indagações foram respondidas e outras surgiram, sugerindo que novas pesquisas sejam realizadas.

Pude observar durante a pesquisa que nos currículos em si não existem grandes diferenças, mas sim, na maneira com que cada mantenedora organiza os conteúdos. Assim, o reflexo acontece no plano de trabalho docente, como pode ser observado na análise dos cadernos, onde cada professor pensa seu planejamento e dá um enfoque diante de seu objetivo tendo como apoio o livro didático e a proposta curricular.

A pesquisa também mostrou que existe um desconhecimento por parte dos professores quanto ao currículo que seus alunos terão ou tiveram no processo de aprendizagem da língua no período de transição, importante ter este conhecimento, visto que serve de apoio para pensar o que meu aluno traz de conteúdos ou que precisará ter como base, assim terá condições de fazer um diagnóstico.

Há tempo existe a discussão e as mantenedoras em seus documentos consideram o texto como unidade de ensino da língua, mas pode-se observar, através dos cadernos, que a prática docente e a concepção existente ainda são distintas, visto que o texto serve de pretexto para se trabalhar a análise linguística, que se trabalha pouco a produção textual, que o português ainda trabalha muitos conteúdos descontextualizado em sala de aula.

Pode-se observar através dos cadernos que os livros didáticos são a ferramenta mais utilizada pela maioria dos professores, mas alguns utilizam somente para fazer exercícios, explorando pouco ou de forma que não auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades, por exemplo na produção de texto, as propostas são pouco utilizadas, ou mesmo nos gêneros literários que pouco se trabalha, visto pelo cadernos.

No livro de 5º ano, em comparação com o do 6º, a gramática e a ortografia são exploradas de forma mais aprofundada e densa, talvez em virtude do objetivo

da diretriz municipal, que traz em sua proposta um amplo trabalho com a gramática, algo que não foi percebido no livro didático do 6º ano, que tem uma preocupação maior com os textos, a interpretação e a produção textual.

Após algumas observações, me pergunto que direção a escola de ensino fundamental está tomando. Por que da dificuldade de pensar ou repensar este meu aluno que vem do 5º ano? Parece que alunos, professores e escola estão em caminhos distintos, não passam do convívio diário da escola, ainda muitas vezes desgastado.

Precisamos de políticas públicas, uma escola e professores, que olhem para esses alunos, que se preocupem e conheçam, que tenham interesse em saber de onde vêm, como vêm e o que cada um pode fazer para melhorar seu processo de aprendizagem.

Mesmo com a ampliação do ensino para nove anos, ainda não pude observar mudanças, o Estado e Município com um objetivo em seu currículo, o professor com outro em sala de aula, não conseguindo se desvencilhar de uma formação tradicional no ensino da língua.

A relação entre Estado e Município para tentar amenizar a passagem do 5º para o 6º ano depende de parcerias políticas de colaboração e boa vontade por partes dos responsáveis, enquanto hoje prevalecem trabalhos isolados por grupos de escolas, diretores que por iniciativa própria tentam amenizar as dificuldades encontradas.

O currículo parece bem resolvido no papel, mas os muros existentes entre as escolas não permitem que eles se comuniquem, propiciando uma integração não só humana mas também do conhecimento, para isso se faz necessário uma formação que integre todos na discussão que busque alternativas para romper com essa dificuldade na transição do 5º para o 6º ano.

A formação continuada dos profissionais envolvidos precisa ser revista e pensada de modo mais objetivo, que venha ao encontro realmente de auxiliá-los nas dificuldades de trabalhar a aprendizagem desses alunos.

As dificuldades na transição do 5º para o 6º não se encontram somente em um fator, mas em vários, o modelo de distribuição da oferta do ensino fundamental,

com a municipalização do 1º ao 5º ano e estadualização do 6º ao 9º ano, requer a construção de políticas educacionais articuladoras da passagem, para além do aspecto racional-técnico administrativo, uma vez que já se visualiza a materialização de dois “sistemas de ensino”, duas estruturas distintas e localizadas (municipal e estadual) que poderão impactar negativamente, tanto nos indicadores educacionais quanto na garantia da terminalidade desta etapa de ensino, pois o aluno que temos nas escola é um sujeito integral, o professores também precisam de uma formação integral que perceba como acontece o processo de ensino aprendizagem.

Os currículos, mesmo cada mantenedora tendo sua autonomia, precisam conversar, pensar no sujeito que de fato está inserido, a quem serve, o que se pretende, pois acabaram por se fechar cada um em suas política e interesse, deixam o objetivo maior de lado, que é o aluno em seu desenvolvimento como um ser integral que é.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua apresentação, a princípio não apresentará nada de inovador no trabalho com a língua, em relação ao que já está posto nas diretrizes estaduais e municipais, resgata como um item o ensino da gramática, seus objetivos postos estão em garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Javier Marrero. In:_____ Saberes e incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre, ed.Penso, 2013. p. 188 – 208.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, Editora Vozes, 2016.
- BARBOSA, Aparecida Reis. **A relação estado/município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Paraná – UFPR.
- BRASIL, (1988). **Constituição Federal**. Brasília – DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1961). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 4024/61). Brasília - DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 5692). Brasília - DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9394/96). Brasília - DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 11.114/2005). Brasília - DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 11.274/2006). Brasília - DF.
- BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina escolar Português**, Rev. Diálogo Educ., Curitiba,v.11, n.34, p.885-911, set./dez. 2011.
- COLOMBO. Secretaria Municipal de Educação. Diretriz Municipal da educação: educação infantil e ensino fundamental I: Colombo, 2012.
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisele Lobo Baptista Pereira; ALMEIDA; Patricia C Albieri; SILVA Ana Paula Ferreira. **Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores**, 2013. Disponível <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-esquecidos-anos-finais-do-ensino-fundamental-politicas-publicas-e-percepcao-de> Acesso em 21/10/2017
- DIONIZIO, Fátima Aparecida Queiroz; CAMARGO, Joseli Almeida; DA SILVA Sani de Carvalho Rutz. **A aprendizagem da matemática na transição dos alunos do 5º**

para o 6º ano do Ensino Fundamental, Espacios, v.35, nº 12, 2014. Disponível <http://www.revistaespacios.com/a14v35n12/14351217.html>. Acesso em: 21 outubro 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, ed. Parábola Editorial, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e derives**. Rio de Janeiro, ed. Rovellet, 2011

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série no ensino fundamental: uma revisão bibliográfica**. 2007. 62 p. Dissertação (Psicologia da educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Manual de normatização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT/ Maria Simone Utida dos Santos Amadeu... [...] – Curitiba: Ed. UFPR, 2015

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. In:_____ **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e derives**. Rio de Janeiro, ed. Rovellet, 2011. P. 85 – 102.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo?. In:_____ **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, RS: Penso, 2000. p. 16 – 35.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais/ Autores: Angela Mari Gusso...(et al.) / organizadores: Arleandra Cristina talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. – Curitiba, PR: Secretaria de estado de Educação

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1997.

SOARES. Magda. Português na escola História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, **Linguística da Norma** São Paulo: ed. Loyola, 2002. p.155 - 177

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná. Secretaria Estadual de educação: 2008.

APÊNDICE

Este questionário faz parte de uma pesquisa de um projeto de monografia da especialização em Organização do trabalho Pedagógico da UFPP. A identidade dos participantes será preservada. Agradeço sua colaboração na pesquisa.

Viviane Brunoro - Pedagoga

1. sexo

() Masculino.

() Feminino

2. rede que atua

() Municipal

() Estadual

3. idade

() Até 24 anos.

() De 25 a 29 anos.

() De 30 a 39 anos.

De 40 a 49 anos.

De 50 a 54 anos.

55 anos ou mais.

4. das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação.

Formação de docentes - magistério

Ensino Superior – Licenciatura - Qual?

Ensino Superior – Bacharelado – Qual?

Especialização . Qual ?

Mestrado

Doutorado

Pós Doutorado

5. de que forma você realizou o curso superior?

Presencial.

Semi-presencial.

A distância.

Não se aplica.

6. você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?

sim não

7.você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

Quase sempre.

Eventualmente.

Quase nunca.

Não contribuíram em nada.

8. há quantos anos você está lecionando?

Há menos de 1 ano.

De 1 a 2 anos.

De 3 a 5 anos.

De 6 a 9 anos.

De 10 a 15 anos.

De 15 a 20 anos

Há mais de 20 anos.

9. qual é o seu vínculo trabalhista?

Estatutário.

Prestador de serviço por contrato temporário - PSS

10. Você busca cursos de formação além daqueles ofertados pela Mantenedora?

sim não

11. Qual o principal objetivo de você fazer cursos para a sua formação?

para aprimorar o seu conhecimento de determinado assunto

para aperfeiçoar metodologias de ensino

para buscar novos conhecimentos

para avançar no Plano de Carreira

12. participou de cursos de formação continuada, na área de língua portuguesa?

sim não

13. No momento de realização da sua hora atividade, acontece a formação continuada?

sim não

14. Você considera possível realizar a formação continuada no momento de hora atividade?

sim não

15. De que forma você considera viável a formação continuada na sua hora atividade?

leitura de textos

estudo de caso

discussão de temas polêmicos

organização de metodologias e instrumentos de avaliação

planejamento / replanejamento

outro:.....

16. No momento de formação na hora atividade, quem seria o responsável pela mediação?

o pedagogo

somente os professores da disciplina

os professores de diferentes disciplinas que estão fazendo a hora atividade

a direção com os professores

pessoas externas à escola (formadores, palestrantes)

17. Você busca formação específica na sua área de docência?

sim não

18. Você considera que a formação continuada pode ajudar a resolver problemas do cotidiano escolar?

sim não

19. Quais cursos você considera pertinentes para a formação continuada?

cursos específicos da sua área de formação

cursos sobre temas para enfrentamento de problemas do cotidiano escolar
(indisciplina)

cursos sobre temas educacionais: avaliação, metodologias, planejamento.

20. conhece o currículo de sua disciplina?

sim não

21. participou da organização curricular de sua disciplina?

sim não

22. a proposta curricular de sua disciplina veio pronta da mantenedora ou participou de sua organização?

mantenedora

escola organizou

23. conhece o currículo de:

língua portuguesa do ensino fundamental séries iniciais no município de Colombo.

língua portuguesa da diretriz curricular do Estado do Paraná.

24. utiliza como base para organizar, fazer seu plano de trabalho docente em língua portuguesa:

planejamento do ano anterior

livro didático

proposta curricular

diagnóstico dos alunos

25. realiza o plano de trabalho em língua portuguesa:

individualmente

com outros professores da área

26. participou da escolha do livro didático de português?

sim não

27. a escolha do livro didático de português foi realizado:

pelo grupo de professores da disciplina

individualmente

28. a coleção do livro didático de português do ensino fundamental, enviado pelo governo, foi o escolhido pelo professores?

sim não

ANEXO 1

DOCUMENTOS OFICIAIS

Diretriz Curricular do 5º ano de Português do Município de Colombo

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALIDADE	LEITURA E ESCRITA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Formas e importância da comunicação; - Comunicar-se e interagir individualmente e coletivamente; - Sequência lógica das ideias; - Objetividade; - Articulação correta das palavras; - Concisão e clareza na pronúncia das palavras; - Consistência argumentativa; - Fluência; - Entonação adequada; - Ampliação do vocabulário; - Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; - Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; - Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo; - Réplicas e tréplicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreensão das ideias do texto; - Leitura e compreensão de textos de variados gêneros, inclusive os de linguagem não verbal; - Ampliação do vocabulário; - Ritmo; - Entonação; - Fluência; - Escuta de textos lidos pelo professor; - Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (c/ajuda); - Utilização de indicadores para fazer antecipações ou conclusões em relação ao conteúdo e emprego dos dados obtidos para confirmação das suposições feitas; - Busca de informações e consulta a diferentes fontes de diferentes tipos (jornal, revista, enciclopédia, etc.) com ajuda; - Socialização das experiências de leitura; - Práticas de escrita de diferentes gêneros textuais individuais e coletivas, considerando o destinatário e a finalidade do texto; - Utilização de estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunho, revisar e cuidar da apresentação, com orientação; - Práticas de escrita de diferentes gêneros textuais: individual e coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Função social da escrita; - Alfabeto: vogal / semi-vogal; - Fonemas e letras; - Direção da escrita; • <i>Produção de textos coerentes e coesivos relacionando:</i> - Espaçamento entre as palavras; - Letras: maiúsculas e minúsculas; - Uso e traçado dos quatro tipos de letras; - Unidade temática; - Sequência lógica ao escrever textos; - Paragrafação; - Elementos coesivos: • <i>Pronomes pessoais:</i> de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos; preposição / crase; conjunções; • <i>Advérbios</i> – tempo, lugar, modo, afirmação, negação, dúvida e intensidade; Concordância nominal; • <i>Substantivos:</i> comum, próprio, coletivo, primitivo, derivado, simples, composto, concreto e abstrato; número do substantivo (singular e plural); gênero do substantivo (masculino, feminino, epiceno, sobrecomum e comum-de-dois-gêneros); grau do substantivo (aumentativo e diminutivo); • <i>Artigos:</i> definido e indefinido; sinônimos e antônimos (uso do dicionário); • <i>Homônimos e parônimos;</i> • <i>Adjetivos</i> (número, gênero e grau do adjetivo); adjetivos pátrios; • <i>Lacução adjetiva e verbal:</i> verbo (conjugação, tempo, modo indicativo e subjuntivo); verbos auxiliares; verbos regulares; verbos irregulares; • <i>Sinais de pontuação:</i> travessão, interrogação, vírgula, ponto final, ponto de exclamação, dois pontos, parênteses e reticências; - Discursos: direto e indireto; - Objeto direto e objeto indireto; - Elementos de apresentação: título, margem, uso das linhas (cadernos e folhas), etc.; - Legibilidade na escrita.

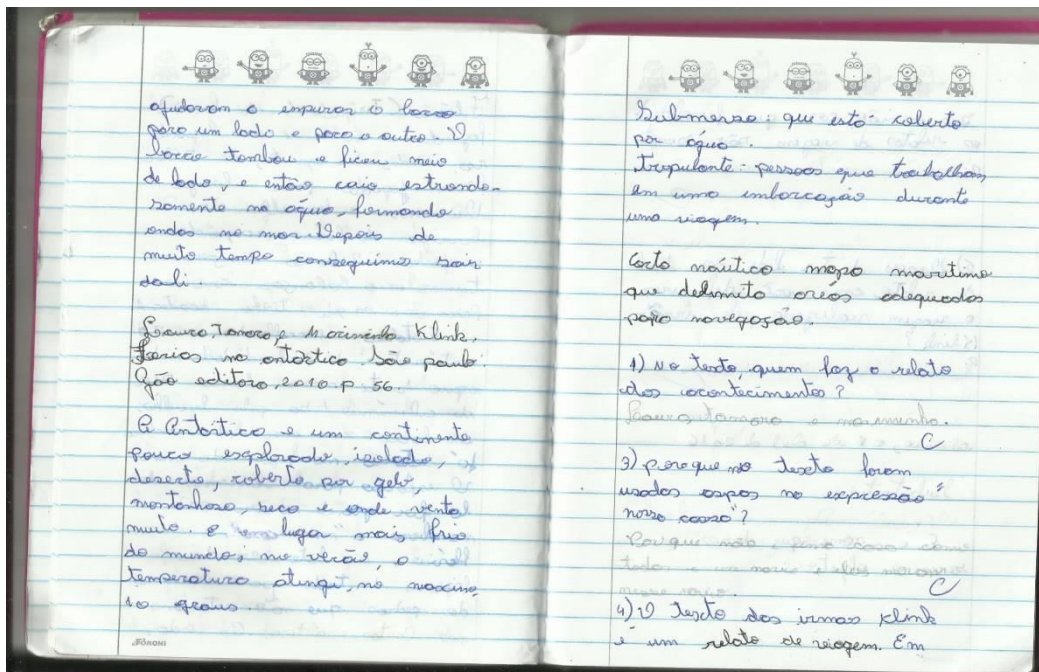
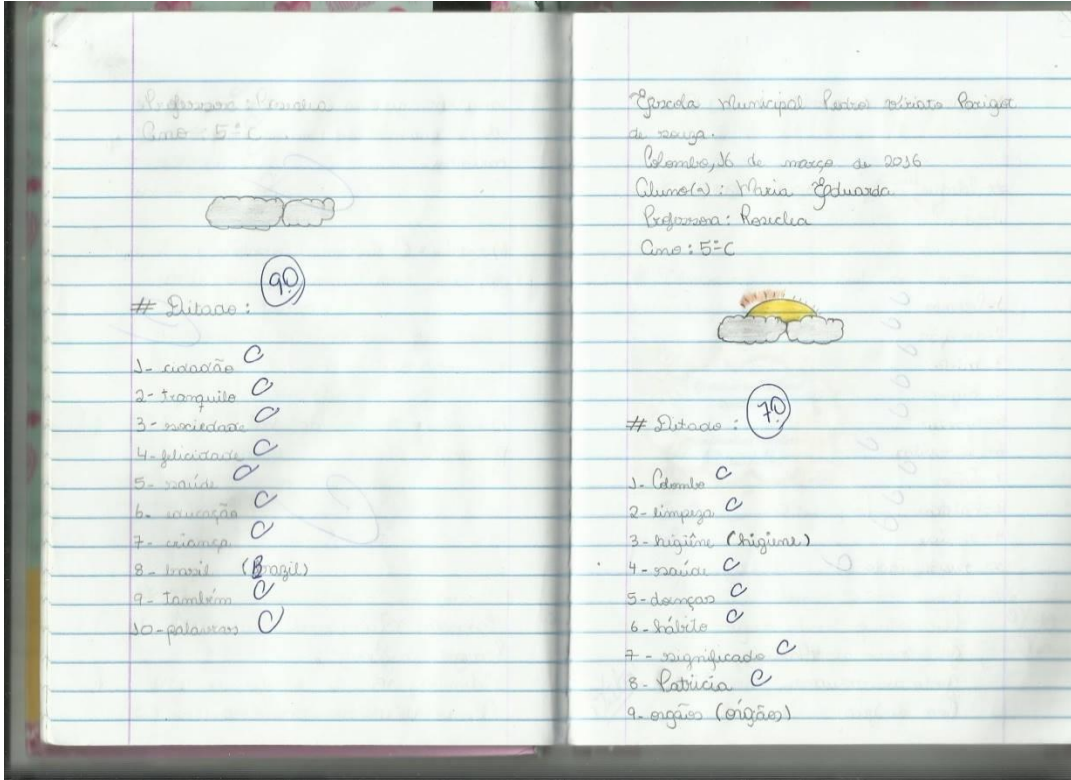
		<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação das produções realizadas pelos alunos; • <i>Classificação das palavras quanto ao número de sílabas;</i> - Monossílabo átono; - Monossílabo tônico; - Classificação das palavras quanto à tonicidade; - Encontro vocálico: ditongo crescente, ditongo decrescente, ditongo oral, ditongo nasal, tritongo e hiato; - Encontro consonantal; - Dígrafos; - Regras de acentuação (sílabas tônicas); - Sinal gráfico: til, aspas, cedilha, hífen e apóstrofo; - Interjeições; - Sujeito e predicado; - Uso dos porquês; - Estabelecimento das regularidades ortográficas.
<p>GÊNEROS TEXTUAIS: músicas, adivinhas, trava-línguas, parlendas, poemas, crônicas, biografias, imagens, contos, mitos, lendas populares, relatos, receitas, listas, encartes, classificados, histórias em quadrinho, provérbios, cantigas, textos de instrução, narrativos, textos informativos, rótulos, acrósticos e piadas.</p>		

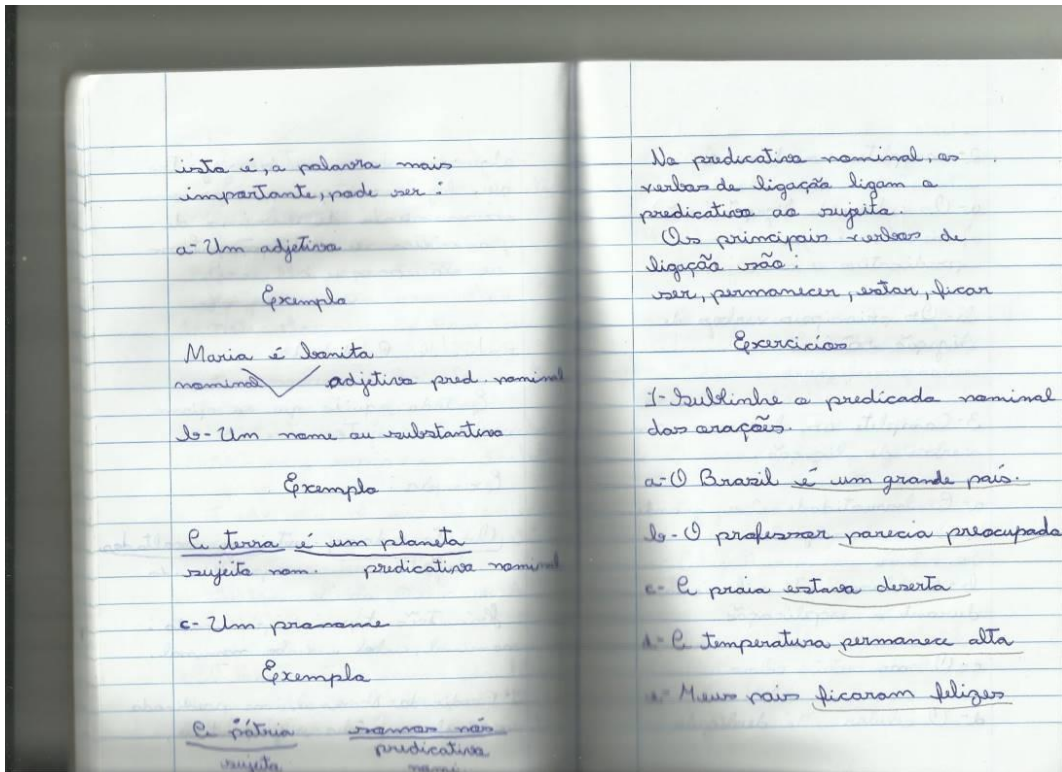
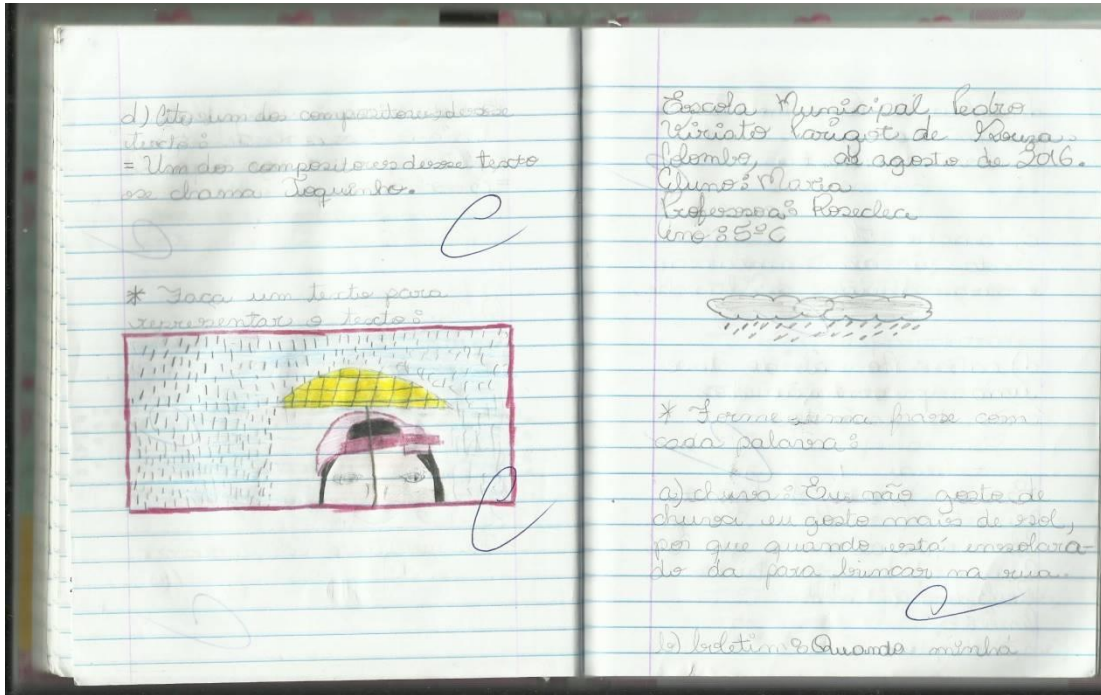
Diretriz Curricular do 6º ano de Português do Estado do Paraná

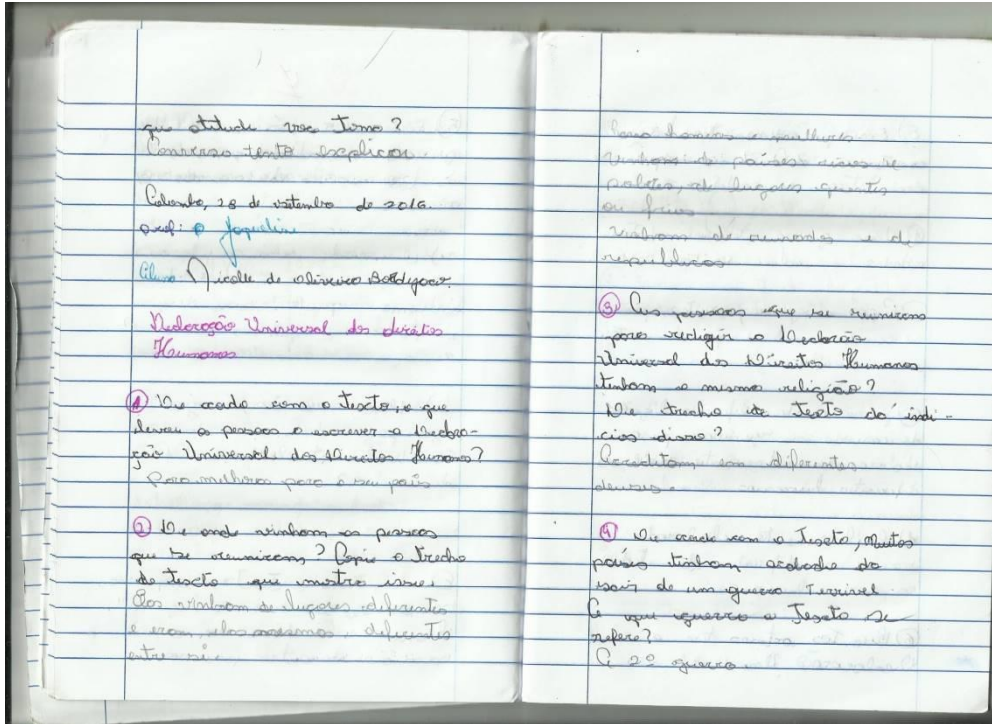
CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Finalidade; • Argumentos; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, recursos semânticos. 	<p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); • Apresente suas ideias com clareza, coerência e argumentatividade; • Compreenda argumentos no discurso do outro; • Explane diferentes textos, utilizando adequadamente entonação, pausas, gestos, etc; • Respeite os turnos de fala.

ANEXO 2

CADERNOS DOS ALUNOS







Preterito lelke	Preterito ler	Preterito perder
Eu lelb-i	Eu l-i	Eu perdi
Tu lelb-este	Tu l-este	Tu perdeste
Ele lelb-eu	Ele leu	Ele perdeu
nós lelb-emos	nós lemos	nós perdemos
vós lelb-estes	vós lestes	vós perdestes
Eles / Elas / lelb-eram	Eles / Elas leram	Eles / Elas perderam

29/08/16

Preterito suspender	Preterito torcer	Preterito virar
Eu suspend-i	Eu torc-i	Eu vir-i
Tu suspend-este	Tu torc-este	Tu vir-este
Ele suspend-eu	Ele torc-eu	Ele vir-eu
nós suspend-emos	nós torc-emos	nós vir-emos
vós suspend-estes	vós torc-estes	vós vir-estes
Eles / Elas suspend-eram	Eles / Elas torc-eram	Eles / Elas vir-eram

01/09/16

Preterito lelke	Preterito ler	Preterito perder
Eu lelb-ia	Eu l-ia	Eu perd-ia
Tu lelb-ias	Tu l-ias	Tu perd-ias
Ele lelb-ia	Ele l-ia	Ele perd-ia
nós lelb-íamos	nós l-íamos	nós perd-íamos
vós lelb-íeis	vós l-íeis	vós perd-íeis
Eles / Elas lelb-iam	Eles / Elas l-iam	Eles / Elas perd-iam

PanAmericana

/ /

14/03/2016

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1) Copie as orações abaixo, localize o Sujeito e o Predicado e retire-os.

a) Domingo, eu não sai de casa.

Sujeito = eu

Predicado = Domingo não sai de casa

2) Neste final de semana choveu muito em São Paulo.

Sujeito = em São Paulo

Predicado = Neste final de semana choveu muito

c) Um carro novo, o meu vizinho comprou.

Sujeito = O meu vizinho

Predicado = Um carro novo, comprou

d) O Rogério copiou e fez todas as exercícios.

Sujeito = O Rogério

Predicado = Copiou e fez todas as exercícios

1) Leia a piada abaixo.



2) A piada é um gênero narrativo e, como toda narrativa, ela tem um clímax, um momento em que se cria a maior expectativa. Copie no caderno a frase que contém o clímax dessa piada.

3) Cite o que está errado.

*... e não ...
... e não ...
... e não ...*

4) Quem levou a melhor: Joozinho ou o galinha? Por quê?

5) O galinha porque o Joozinho chutou para fora a cartolina gal.

6) A narrativa de Joozinho sobre o jogo foi feita no presente no passado ou no futuro?

Passado.

7) Procure no texto dois verbos utilizados no presente.

Joozinho chutou.

8) Procure dois verbos empregados no passado.

Chutou, levou.

ANEXO 3

SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

5º ano

Sumário	
UNIDADE 1	10
Eu me divirto	
TEXTO 1 Crônica – <i>A volta</i> (Luis Fernando Verissimo)	12
Para falar e escrever melhor	17
• Gramática – Formação de palavras (composição)	17
• Ortografia – Palavras com pronúncia igual	19
• Comunicação oral – Contando histórias divertidas	21
TEXTO 2 Reportagem – <i>Que “palavrão” é esse?</i> (Paula Thomaz)	22
Para falar e escrever melhor	26
• Gramática – Formação de palavras (derivação)	26
• Ortografia – As palavras POR QUE, PORQUE, POR QUÊ e PORQUÊ	28
• Memória visual	30
• Comunicação escrita – Crônica	32
Fazer arte – Jogo <i>Traverse</i>	34
UNIDADE 2	36
Eu me aventuro	
TEXTO 1 Conto de aventura – <i>O temporal no Amazonas</i> (Thiago de Mello)	38
Para falar e escrever melhor	43
• Gramática – A linguagem poética	43
• Ortografia – Acentuação de palavras monossílabas, oxítonas e proparoxítonas	45
• Comunicação oral – Relatando uma aventura	47
TEXTO 2 Blogue – <i>Blog das Aventuras do Didi e da Gi</i> (Waldyr Neto)	48
Para falar e escrever melhor	52
• Gramática – Pronome pessoal	52
• Ortografia – Acentuação de palavras proparoxítonas	54
• Memória visual	56
• Comunicação escrita – <i>Post</i>	58
Fazer arte – Colagem	60
UNIDADE 3	62
Eu entro em cena	
TEXTO 1 Texto teatral – <i>O menino que virou história</i> (Nanna de Castro)	64
Para falar e escrever melhor	72
• Gramática – Pronome demonstrativo	72
• Ortografia – LH e LI	74
• Comunicação oral – Dramatizando	75
TEXTO 2 Resenha crítica – <i>O menino que virou história</i> (Cibele Meyer)	76
Para falar e escrever melhor	79
• Gramática – Pronome possessivo	79
• Ortografia – ESA e EZA	81
• Memória visual	82
• Comunicação escrita – Resenha crítica	84
Fazer arte – Teatro de sombras	86

UNIDADE

4

Eu me comunico

88

TEXTO 1 História em quadrinhos – <i>Calvin e Haroldo</i> (Bill Watterson)	90
Para falar e escrever melhor	94
• Gramática – Interjeição	94
• Ortografia – ISAR e IZAR	96
• Comunicação oral – Encenando	97
TEXTO 2 Texto expositivo – <i>Sinais que falam</i>	98
Para falar e escrever melhor	102
• Gramática – Preposição e locução prepositiva	102
• Ortografia – TEM, TÊM, VEM e VÊM	104
• Memória visual	106
• Comunicação escrita – Tirinha	108
Fazer arte – Código secreto	110

UNIDADE

5

Eu quero ser...

112

TEXTO 1 Diário de campo – <i>Diário de um paleontólogo</i> (William Nava)	114
Para falar e escrever melhor	120
• Gramática – Verbo	120
• Ortografia – ICE e ISSE	122
• Comunicação oral – Contando curiosidades	123
TEXTO 2 Entrevista – <i>Profissão: desenhista de dinossauro</i>	124
Para falar e escrever melhor	126
• Gramática – Verbo principal e verbo auxiliar	126
• Ortografia – VÊ, VEEM, LÊ e LEEM	128
• Memória visual	130
• Comunicação escrita – Relato pessoal	132
Fazer arte – Confecção de fósseis	134

UNIDADE

6

Eu vou às compras

136

TEXTO 1 Propaganda – <i>Propaganda de revistas da Turma da Mônica</i>	138
Para falar e escrever melhor	142
• Gramática – Advérbio	142
• Ortografia – Palavras semelhantes	144
• Comunicação oral – Fazendo propaganda	146
TEXTO 2 Artigo de opinião – <i>Você é sempre o alvo</i> (Edson Gabriel Garcia)	147
Para falar e escrever melhor	151
• Gramática – Locução adverbial	151
• Ortografia – Abreviatura, sigla e símbolo	153
• Memória visual	154
• Comunicação escrita – Carta de reclamação	156
Fazer arte – Criação de embalagem de um produto	158

UNIDADE

7

Eu busco pistas

160

TEXTO 1 Conto de enigma – <i>O incrível enigma do galinheiro</i> (Marcos Rey)	162
Para falar e escrever melhor	168
• Gramática – União de preposição com artigo	168
• Ortografia – Crase	169
• Comunicação oral – Expondo uma invenção	171
TEXTO 2 Artigo de divulgação científica – <i>A memória de cores das abelhas</i>	172
Para falar e escrever melhor	174
• Dicionário – Verbete	174
• Ortografia – MAL e MAU	176
• Memória visual	178
• Comunicação escrita – Exposição de pesquisa	180
Fazer arte – Construção de um zootrópio	182

UNIDADE

8

Eu faço a diferença

184

TEXTO 1 Texto expositivo – <i>Jogo dos 7 erros</i> (Maria Alice Furrer)	186
Para falar e escrever melhor	190
• Gramática – Frase e oração	190
• Ortografia – C, Ç, S, SS, SC, SÇ e XC	192
• Comunicação oral – Entrevistando	194
TEXTO 2 Apresentação de livro – <i>Observação para as crianças</i> (John Javna)	195
Para falar e escrever melhor	197
• Gramática – Sujeito e predicado	197
• Ortografia – Os sons do X	199
• Memória visual	200
• Comunicação escrita – Texto instrucional	202
Fazer arte – Criação de Agenda 21 Local	204

UNIDADE

9

Eu defendo uma opinião

206

TEXTO 1 Apólogo – <i>Assembleia na carpintaria</i>	208
Para falar e escrever melhor	212
• Gramática – Conjunção	212
• Dicionário – Plurissignificação	214
• Comunicação oral – Realizando um debate	215
TEXTO 2 Crônica – <i>Na escola</i> (Carlos Drummond de Andrade)	216
Para falar e escrever melhor	222
• Gramática – Concordância: artigo, adjetivo e substantivo	222
• Ortografia – TRAZ, TRÁS e ATRÁS	224
• Memória visual	226
• Comunicação escrita – Apólogo	228
Fazer arte – Produção de uma instalação	230
Sugestões de leitura	232
Glossário	236
Referências bibliográficas	240

6º ano

SUMÁRIO

UNIDADE

1 REGISTRANDO O COTIDIANO, 12

LEITURA 1 – Diário íntimo ficcional (*Diário de um banana*, Jeff Kinney), 14

Exploração do texto, 16

Nas linhas do texto, 16

Nas entrelinhas do texto, 16

Além das linhas do texto, 17

Como o texto se organiza, 17

Recursos linguísticos, 18

Depois da leitura – Diário íntimo não ficcional, 21

Do texto para o cotidiano (temas: *bullying*, solidariedade), 23

Produção escrita, 24

Diário íntimo, 24

Reflexão sobre a língua, 27

Língua e linguagem, 27

Atividades, 30

Fique atento... à ortografia, 33

LEITURA 2 – Blogue pessoal (*Improffcuo e blogue Daniel Uemura*), 34

Exploração do texto, 36

Reflexão sobre a língua, 38

Língua escrita e língua falada, 38

Atividades, 41

Ativando habilidades, 42

PROJETO DO ANO (apresentação) – Almanaque, 44



© 1987 Universal Press Syndicate

UNIDADE

2 DE PALAVRAS E IMAGENS FAZ-SE A HISTÓRIA..., 46

LEITURA 1 – História em quadrinhos (*Calvin e Harold*, Bill Watterson), 48

Exploração do texto, 49

Nas linhas do texto, 49

Nas entrelinhas do texto, 49

Além das linhas do texto, 50

Como o texto se organiza, 50

Recursos linguísticos, 52

Depois da leitura – A intenção do autor dos quadrinhos, 54

Produção oral, 56

Exposição oral com apoio escrito, 56

Reflexão sobre a língua, 58

Frase: conceito e classificação, 58

Atividades, 61

Fique atento... à pontuação da frase, 63

LEITURA 2 – História em quadrinhos (*Juca e Chico – Sexta travessura*, Wilhelm Busch), 64

Exploração do texto, 66

Do texto para o cotidiano (tema: a importância da leitura de gibis), 68

Produção escrita, 69

História em quadrinhos, 69

Reflexão sobre a língua, 72

Os sons da língua (fonema e letra, vogais e consoantes, dígrafo e encontro consonantal), 72

Atividades, 75

Ativando habilidades, 76

Conhecimento interligado, 78

3 COM A PALAVRA, O LEITOR, 80

LEITURA 1 – Carta do leitor, 82

- Exploração do texto, 84
 - Nas linhas do texto, 84
 - Nas entrelinhas do texto, 85
 - Além das linhas do texto, 86
 - Como o texto se organiza, 87
 - Recursos linguísticos, 88
- Depois da leitura – Interpretando dados, 90
- Do texto para o cotidiano (tema: lixo), 91
- Reflexão sobre a língua, 92
 - Substantivo (conceito e classificação), 92
 - Atividades, 96

LEITURA 2 – Carta de resposta ao leitor, 98

- Exploração do texto, 100
- Produção escrita, 102
 - Carta do leitor, 102
- Reflexão sobre a língua, 104
 - Substantivo (flexão de número e grau, formação do feminino), 104
 - Atividades, 112
 - Fique atento... à pontuação, 115
 - Ativando habilidades, 117



UNIDADE 4 CONTOS CONTADOS, 118

LEITURA 1 – Conto popular (*O Compadre da Morte, Luís da Câmara Cascudo*), 120

- Exploração do texto, 122
 - Nas linhas do texto, 122
 - Nas entrelinhas do texto, 122
 - Além das linhas do texto, 123
 - Como o texto se organiza, 124
 - Recursos linguísticos, 126
- Depois da leitura – Um tema, dois gêneros, 128
- Atividade de escuta, 129
- Reflexão sobre a língua, 130
 - Adjetivo (conceito e classificação), 130
 - Atividades, 134

LEITURA 2 – Conto popular (*Ananse vira o dono das histórias, Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité*), 136

- Exploração do texto, 138
- Do texto para o cotidiano (tema: comportamento de esperteza), 139
- Produção oral, 140
 - Conto popular, 140
- Reflexão sobre a língua, 142
 - Adjetivo (locução adjetiva, adjetivo pátrio, graus do adjetivo), 142
 - Atividades, 148
 - Fique atento... à posição do adjetivo, 151
 - Ativando habilidades, 152
 - Conhecimento interligado, 154



UNIDADE 5 MORAL DA HISTÓRIA, 156

LEITURA 1 – Fábula (*O lobo e o cordeiro*, La Fontaine), 158

- Exploração do texto, 159
 - Nas linhas do texto, 159
 - Nas entrelinhas do texto, 159
 - Além das linhas do texto, 159
 - Como o texto se organiza, 160
 - Recursos linguísticos, 162
- Depois da leitura – Intertextualidade, 164
- Do texto para o cotidiano (tema: generalização), 165
- Produção escrita, 166
 - Final diferente para uma fábula, 166
- Reflexão sobre a língua, 167
 - Artigo, 167
 - Atividades, 169

LEITURA 2 – Fábula (*A Rã e o Boi*, Millôr Fernandes), 172

- Exploração do texto, 173
 - Fique atento... à organização do diálogo, 175
- Produção escrita, 177
 - Fábula, 177
- Reflexão sobre a língua, 180
 - Numeral (conceito, algarismo × numeral, artigo × numeral), 180
 - Fique atento... à escrita dos numerais, 184
 - Atividades, 186
- Ativando habilidades, 188

UNIDADE 6 TRILHANDO CAMINHOS, 190

LEITURA 1 – Relato de viagem (*Na região de Ormuz*, Carlos Heitor Cony e Lenira Alcure), 192

- Exploração do texto, 194
 - Nas linhas do texto, 194
 - Nas entrelinhas do texto, 194
 - Além das linhas do texto, 196
 - Como o texto se organiza, 196
 - Recursos linguísticos, 197
- Depois da leitura – Relato de viagem virtual, 199
- Atividade de escuta, 200
- Produção oral, 201
 - Relato de viagem, 201
- Reflexão sobre a língua, 202
- Pronome (conceito, pronomes pessoais, pronomes de tratamento), 202
 - Atividades, 209
 - Fique atento... ao uso dos pronomes oblíquos, 212

LEITURA 2 – Relato de viagem (*Férias na Antártica*, Laura, Tamarã e Marininha Klink), 214

- Exploração do texto, 217
- Do texto para o cotidiano (tema: hábitos alimentares), 218
- Produção escrita, 220
 - Relato de viagem, 220
- Reflexão sobre a língua, 222
 - Pronome (pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, pronomes indefinidos, pronomes interrogativos), 222
 - Atividades, 229
- Ativando habilidades, 232
- Conhecimento interligado, 234





UNIDADE

7

PERALTIQUES COM PALAVRAS, 236

LEITURA 1 – Poema (*O trem*, Roseana Murray), 238

Exploração do texto, 239

Nas linhas do texto, 239

Nas entrelinhas do texto, 239

Além das linhas do texto, 240

Como o texto se organiza, 241

Recursos linguísticos, 244

Depois da leitura – A intenção de quem escreve, 248

Do texto para o cotidiano (tema: poema na propaganda), 250

Reflexão sobre a língua, 251

Verbo (conceito, flexão de pessoa, número e tempo), 251

Atividades, 258

LEITURA 2 – Poema visual (*Trem*, Leon Eliachar), 262

Exploração do texto, 263

Produção escrita, 265

Poema, 265

Reflexão sobre a língua, 267

Verbo (flexão de modo, formas nominais), 267

Atividades, 270

Fique atento... à grafia dos verbos terminados em *-ão* e *-am*, 271

Ativando habilidades, 273

UNIDADE

8

DEFININDO O MUNDO QUE NOS CERCA, 276

LEITURA 1 – Verbete de enciclopédia (*Lobo-guará*, Sávio Freire Bruno), 278

Exploração do texto, 280

Nas linhas do texto, 280

Nas entrelinhas do texto, 281

Além das linhas do texto, 282

Como o texto se organiza, 283

Recursos linguísticos, 285

Depois da leitura – Verbete de enciclopédia digital, 287

Do texto para o cotidiano (tema: animais em extinção), 289

Produção escrita, 290

Verbetes de dicionário, 290

Reflexão sobre a língua, 292

Advérbio (conceito, classificação), 292

Atividades, 299

Fique atento... à pontuação no emprego dos advérbios, 301

LEITURA 2 – Verbete poético (*Verbetes poéticos*, Mário Quintana), 302

Exploração do texto, 303

Produção escrita, 305

Verbetes de enciclopédia, 305

Reflexão sobre a língua, 307

O advérbio na frase: efeitos de sentido, 307

Atividades, 308

Ativando habilidades, 310

Conhecimento interligado, 312

PROJETO DO ANO (elaboração) – Almanaque, 314

Bibliografia, 316

Créditos, 318

