



**PROFLETRAS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

**ANTONIA CLEMILDA ALMEIDA COSTA**

**O EMPREGO DAS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAIS NAS PRODU-  
ÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS: consequência do ensino de Língua Portuguesa**

**TERESINA**

**2016**

**ANTONIA CLEMILDA ALMEIDA COSTA**

**O EMPREGO DAS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAIS NAS PRODU-  
ÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS: consequência do ensino de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Iveuta de Abreu Lopes

**TERESINA**

**2016**

ANTONIA CLEMILDA ALMEIDA COSTA

**O EMPREGO DAS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAIS NAS PRODU-  
ÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS: consequência do ensino de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí- (UESPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, e encontra-se à disposição de interessados na biblioteca da referida universidade. A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feito de acordo com as normas científicas.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino

Aprovada em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Orientadora)  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Examinadora externa)  
Universidade de Brasília – UNB

---

Prof<sup>ª</sup> Dr. Raimundo Francisco Gomes (Examinador Interno)  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

A Deus, a quem me deu todas as forças para que eu pudesse seguir até o fim nesse objetivo. À minha família que é meu sustentáculo, em especial meu querido esposo, Fernando Gomes, e aos meus amados filhos Pedro Levi e Davi Lucas que suportaram a minha ausência nesse ínterim, vocês são a minha existência. À minha irmã pelo incentivo e por acreditar sempre em mim. À minha mãe, que é meu maior espelho de vida.

## AGRADECIMENTOS

É chegada a conclusão de mais um dos meus objetivos, e não poderia deixar de registrar meu sentimento de alegria, gratidão, carinho, respeito por todos que contribuíram direta ou indiretamente na realização desse sonho. Antes, o mestrado era um sonho distante; hoje uma realidade conquistada e vivenciada passo a passo, muitas pedras pelo caminho, porém eu não estava só, na trilha desse caminho muitas pessoas nos ajudaram, muitas nos levantaram no momento de tropeços. Por isso, essa conquista não é nossa, é sobretudo de todos que estiveram comigo durante esse percurso.

Acredito numa Força além dos homens, acredito em Deus como nosso Pai maior, sei que meu maior inspirador foi ELE. Nos momentos em que pensava em desistir, procurei ouvi-lo.

Agradeço a minha família, minha mãe Antônia Almeida, sempre ali posta a nos ajudar, a nos dar uma palavra de consolo, quem esteve ao lado dos meus filhos na minha ausência. Uma mulher que nos honra, admirável, batalhadora, que sempre buscou, incondicionalmente o melhor para seus filhos, nunca mediu esforços. A você minha mãe querida, meu muito obrigada, serei eternamente agradecida.

Francisco Costa, meu pai, que mesmo em seu silêncio, sabia o que queria e torcia por mim. Sei do tamanho de sua admiração pelos seus filhos, um lutador que muitas vezes teve que viajar para fora para dar o melhor para nós. O meu muito obrigada, papai.

Agradeço, também ao meu irmão Clemilton e em especial a minha irmã Kinha Costa, o que falar dessa pessoa em minha vida, acho que somos uma só carne, nos completamos, nos amamos de forma transcendente, sei que a minha felicidade, a minha realização é sua, pois a sua também é a minha, essa conquista não é só minha, talvez mais sua que minha. Foi a pessoa que mais incentivou para que eu fizesse aquela prova. Obrigado minha querida, sabe que o espaço é curto para tanto agradecimento.

A minha cunhada Francisca Ribeiro, que serve de modelo pela pessoa batalhadora que é, ao meu cunhado Epifânio Filho, a nos inspirar em ir em busca de nossos sonhos.

Aos meus amados sobrinhos por quem tenho um amor incondicional, considero-os como filhos: Caleb, Clemilton Junior e Maria Vitória. Quantas vezes me fizeram sair do meu quarto de estudo (risos).

Aos meus amigos professores do IFPI, em especial a Raimundinha Gomes, que mesmo aparecendo em minha vida no final desse trabalho, sempre esteve me incentivando, pronta a me ajudar.

À Antonia Regina, pela inspiração, tenho uma demasiada admiração por essa pessoa, linda, jovem e inteligente, foi uma das primeiras pessoas a me incentivar a buscar o mestrado. Obrigada pelas palavras de incentivo, inspira-me muito, saiba disso.

Ao Carlos Dias, uma referência de nossa cidade. Acolhedor e solícito, sempre disposto a me ajudar com livros ou documentos sobre nossa cidade, Meu muito obrigada, Carlos!

À professora Socorrinha Gomes, pela receptividade em ficar durante dois meses em sua sala de aula e a todos os alunos, diretores, professores, coordenadores e secretário da Unidade Escolar César Leal. Obrigada por terem me recebido tão bem.

Durante a nossa estada no mestrado, algo muito especial aconteceu comigo, agradeço a Deus por ter conhecido essas pessoas tão queridas, tão amorosas: Tatiana, Janaina e Antônio, a minha amizade por vocês será para sempre. Que bom chegar aqui com todos vocês, que bom ter conhecido vocês: inteligentes, alegres, amáveis, enfim, obrigada por tudo. Que nossa amizade perdure por muiiiitos anos. Vocês moram no meu coração.

Aos meus amigos do PROFLETRAS, pelas companhias agradáveis todas as quintas e sextas, aprendi com cada um da sala. É chegado o momento, meus queridos, conseguimos, estávamos todos no mesmo barco, passamos por grandes turbulências, tempestades vieram, mas conseguimos ancorar nosso barco.

A todas as escolas onde trabalhei, das quais me deram suporte para a minha formação profissional, em especial a Escolinha Tio Patinhas, em nome da Tia Carmelita, Silvana Monte e Marcondes Araújo. Serei eternamente grata pela confiança que me deram no início de minha carreira profissional, devo muito a vocês. Muito obrigada, por tudo!

À Gorete Costa, por ter me concedido o meu primeiro emprego como professora, uma pessoa muito especial na minha vida. Tenho uma gratidão e admiração muito grande por você, foi ali onde tudo começou, dessa forma, essa conquista tem sua contribuição também. Meu muito obrigada!

A todos os meus professores da educação básica, da graduação, da especialização e do mestrado que contribuíram de forma significativa na minha formação acadêmica, especial às professoras Bárbara, Nize Paraguaçu, Lucirene, Stela, Ailma e Gomes, do curso do mestrado.

Um agradecimento especial para minha orientadora professora Doutora Iveuta de Abreu Lopes, uma pessoa muito especial, dotada de qualidades ímpares: inteligente, humilde, sincera, batalhadora, estudiosa, é uma daquelas pessoas que nos impulsiona a ir pra frente, obrigada, professora, pela paciência e confiança, a senhora me inspira como pessoa e profissional. Que Santa Rita lhe dê muitas bênçãos. Conte comigo, sempre!

Á UESPI (Universidade Estadual do Piauí) pela excelência em ensino. Á CAPES por nos proporcionar uma bolsa de estudo, durante todo o curso.

Por fim, e de forma extremamente especial gostaria de agradecer carinhosamente a três pessoas que integram minha vida e fazem dela minha base. Ao meu esposo, Fernando Gomes, pela paciência, pelas palavras de incentivo, pelo amor que tem por mim, pelos momentos que foi pai e mãe (que foram muitos), pelo silêncio na hora certa, por me fazer enxergar o que não queria ver, por me deixar a vontade para estudar e trabalhar, pelas noites que ficou sozinho para eu viajar para apresentar trabalhos. Meu eterno obrigado! E não poderia deixar de citar os meus meninos de luz, Pedro Levi e Davi Lucas, mamãe está muito feliz, realizada, vocês também contribuíram muito para essa conquista, Davizinho, com seus dois aninhos, já entendia que não podia incomodar a mamãe porque estava trabalhando. Desculpa, meus pequenos pela ausência nesses dois anos e agradeço pela compreensão.

Sou uma mulher realizada, tenho uma família abençoada por Deus e fui agraciada, pela realização de um sonho que até pouco tempo não passava de um sonho.

OBRIGADA!!!!

OBRIGADA!!!!

Conhecer a Língua Portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão de todo brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditar que só os escritores profissionais têm a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos.

Napoleão Mendes de Almeida



## RESUMO

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais é cada vez mais oportuno, diante dos resultados insatisfatórios revelados nos exames nacionais e internacionais, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Desta forma, o presente estudo tem como objetivo principal investigar, em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal e suas consequências para as atividades escritas dos alunos. Como objetivos específicos: a) Identificar as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa ao trabalhar as categorias de modo e tempo verbal; b) analisar no livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, a maneira como é proposto o estudo do verbo no tocante às categorias de modo e tempo verbal; e c) analisar nas produções de escrita/ rescrita dos alunos, as consequências do ensino de Língua Portuguesa para o uso consciente das categorias de modo e tempo verbal. Utilizamos como aporte teórico, as propostas de Antunes (2014, 2010, 2007, 2003), Faraco (2008), Travaglia (2007, 2009, 1996, 1993, 1991), Mendonça (2006), Perini (2014, 2010, 2007, 1997, 2000, 1996, 1991), Vargas (2011), Ferrarezi Junior (2014), dentre outros, das quais nos fundamentamos sobre aspectos relacionados à linguagem, gramática, ensino de Língua Portuguesa, análise linguística e verbo. A investigação foi conduzida por meio de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativa, o que nos possibilitou focalizar o nosso objeto de estudo com mais precisão. A pesquisa foi desenvolvida em situação real de sala de aula numa turma do 7ª ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Altos (PI), na qual atuamos como observadora participante. Foram utilizados como instrumentais para a coleta de dados: questionário, observação, gravações em áudio, anotações de campo, bem como a análise de recursos didáticos, como livro didático e as atividades escritas dos alunos. A análise dos dados revela que o ensino das categorias de modo e tempo verbal, tal como vem sendo trabalhado em sala de aula é predominantemente normativo e estrutural, pautada no aspecto morfológico, o que não tem favorecido ao desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do aluno, no que se refere ao uso dessas categorias em suas produções de escrita e reescrita de textos. Desta forma, depreendemos que há uma necessidade urgente de uma ressignificação, na prática, no ensino de Língua Portuguesa, no qual propomos a abordagem do conteúdo a partir do uso da análise linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Gramática. Modo e tempo verbal. Análise Linguística.

## ABSTRACT

To reflect on the teaching of Portuguese nowadays becomes increasingly timely, given the unsatisfactory results in national and international tests, such as the National High School Exam (ENEM), Brazil test and the Programme for International Student assessment (PISA). Thus, the present study aims to investigate in real situations in the classroom, the teaching categories of mode and tense and its consequences for the activities of the students written. As specific: a) to identify the methodological strategies used by the teacher of Portuguese as the grammatical content (verb: mode and time); b) to analyze the chapter of a Portuguese textbook of 7th year of elementary school, observing the way it is proposed to grammar teaching with regard to categories of mode and tense; and c) to analyze the students' productions grammar teaching consequences for the use of the categories of time and verbally. We used as theoretical support, the proposals of Antunes (2014, 2010, 2007, 2003), Faraco (2008), Travaglia (2007, 2009, 1996, 1993, 1991), Mendonça (2006), Perini (2014, 2010, 2007, 1997, 2000, 1996, 1991), Vargas (2011), Ferrarezi Junior (2014), dentre outros. of whom the substantiated on issues related to language, grammar, teaching Portuguese, linguistic analysis and verb. The research was conducted through field research, qualitative interpretative approach, which enabled us to focus our object of study more accurately. The research was conducted in a real situation of the classroom in a class of 7th grade of elementary school of a municipal school in the city of Altos (PI), in which we operate as a participant observer. They were used as instruments for data collection: questionnaire, observation, audio recordings, field notes, and the analysis of educational resources, as the textbook and written activities of students. The results of the data obtained through the questionnaire the teacher and observation in the classroom, textbook and activities writings of the students, we infer that the use of categories of mode and tense, as has been worked in the classroom is weakened to the use of grammar teaching, predominantly normative, based on morphology, which has not favored the development of linguistic and communicative competence of the student. Seeing as a gap, we suggest, through a proposal for intervention, employment activities to the verb and its inflections time and mode of a perspective of the use of linguistic analysis.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Teaching. Grammar school. Mode and tense. Linguistic analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1-</b> Tempo predominante no texto: Questão 01- Letra A-----	124
<b>GRÁFICO 2-</b> Tempo predominante no texto: Questão 01- Letra A-----	124
<b>GRÁFICO 3</b> -Modo do verbo -----	127
<b>GRÁFICO 4</b> –Marcação do tempo verbal-----	129
<b>GRÁFICO 5</b> -Valores do tempo verbal no texto-----	133
<b>GRÁFICO 6</b> - Erros no emprego do modo e tempo verbal-----	136
<b>GRÁFICO 7</b> - Correlações entre tempo e modos verbais-----	141
<b>GRÁFICO 8</b> - Harmonia modo-temporal do verbo-----	144

### LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> Verbos Lexicais-----	47
<b>QUADRO 2-</b> Valores possíveis de formas verbais-----	53
<b>QUADRO 3-</b> Representação dos tempos verbais-----	55
<b>QUADRO 4-</b> Fórmulas temporais para os tempos verbais-----	56
<b>QUADRO 5-</b> Eixos de práticas de linguagem-----	60
<b>QUADRO 6-</b> Diferenças entre o ensino de gramática e Análise Linguística-----	72
<b>QUADRO 7-</b> Análise Linguística: eixos de leitura e produção-----	73
<b>QUADRO 8-</b> Norma padrão: ensino de gramática e análise linguística-----	74
<b>QUADRO 9-</b> Informações sobre o IDEB da escola pesquisada-----	81
<b>QUADRO 10-</b> Etapa da pesquisa-----	85
<b>QUADRO 11-</b> Quantidade de aulas observadas-----	85
<b>QUADRO 12-</b> Rotina da professora em sala de aula-----	100
<b>QUADRO 13-</b> Questões de atividades aplicadas nas aulas de gramática I-----	102
<b>QUADRO 14-</b> Livro didático: seção de língua- uso e reflexão-----	109
<b>QUADRO 15-</b> Abordagem do verbo no livro didático-----	110
<b>QUADRO 16-</b> Verbo: uma questão do livro didático I-----	112
<b>QUADRO 17-</b> Verbo: uma questão do livro didático II-----	116
<b>QUADRO 18-</b> Verbo: uma questão do livro didático III-----	117
<b>QUADRO 19-</b> Verbo: uma questão do livro didático IV-----	118
<b>QUADRO 20-</b> Questão da 4ª avaliação/ junho-----	121
<b>QUADRO 21-</b> Questão da 3ª avaliação/ junho-----	122
<b>QUADRO 22-</b> Quadro comparativo entre os tempos verbais segundo a gramática normativa e de acordo com a forma mais aceita do PB atual-----	-
-----	141
<b>QUADRO 23-</b> Formas simples e compostas dos verbos apresentados no texto-----	149

**LISTA DE IMAGEM**

<b>IMAGEM 1-</b> Resposta do Aluno A-----	139
<b>IMAGEM 2-</b> Resposta do Aluno B-----	139
<b>IMAGEM 3-</b> Resposta do Aluno C-----	139
<b>IMAGEM 4-</b> Resposta do Aluno D-----	144
<b>IMAGEM 5-</b> Resposta do Aluno E-----	144
<b>IMAGEM 6-</b> Resposta do Aluno F-----	145
<b>IMAGEM 7-</b> Resposta do Aluno G-----	147
<b>IMAGEM 8-</b> Resposta do Aluno H-----	147
<b>IMAGEM 9-</b> Resposta do Aluno I-----	148

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>PCN</b>	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>ENEM</b>	-	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>PISA</b>	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>EJA</b>	-	Educação de Jovens e Adultos
<b>IDEB</b>	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>14</b>
<b>1 PERCORRENDO O CAMINHO DA GRAMÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS</b> -----	<b>18</b>
<b>1.1 Concepções de gramática</b> -----	<b>24</b>
1.1.1 Gramática: algumas tipologias-----	27
1.1.2 Gramática: o que ensinar? para que ensinar? -----	31
<b>1.2 Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa</b> -----	<b>36</b>
<b>1.3 Verbo: teoria e ensino</b> -----	<b>39</b>
1.3.1 O ensino do verbo no Ensino Fundamental: da teoria à prática-----	44
1.3.2 Tempo e Modo Verbal: do tradicional às práticas discursivas-----	51
<b>1.4 O ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCN</b> -----	<b>59</b>
1.4.1 O texto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa-----	63
1.4.2 Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa-----	68
<b>2 A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> -----	<b>75</b>
<b>2.1 Caracterização da Pesquisa</b> -----	<b>75</b>
<b>2.2 Caracterização do cenário da pesquisa</b> -----	<b>76</b>
2.2.1 A escola campo da pesquisa-----	77
2.3. Os sujeitos da pesquisa-----	81
<b>2.4 Coleta de dados</b> -----	<b>82</b>
<b>3 O ENSINO DAS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS PRODUÇÕES DE ESCRITA/ REESCRITA DOS ALUNOS</b> -----	<b>86</b>
<b>3.1 O ensino de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática</b> -----	<b>87</b>
3.1.1 O que diz a professora-----	87
3.1.2 O que faz a professora-----	98
3.1.3 Confrontando: o dito e o feito -----	103
<b>3.2 A abordagem das categorias de modo e tempo verbal no livro didático</b> -----	<b>107</b>
3.2.1 O verbo no livro didático: reflexões-----	107
3.2.2 O tempo e o modo verbal no livro didático-----	108
<b>3.3 Material escrito dos alunos: emprego das categorias de modo e tempo verbal</b> -----	<b>119</b>
3.3.1 O verbo e sua flexão de modo e de tempo no texto-----	122
3.2.1 A reescrita de texto e o uso do tempo e modo verbal-----	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>153</b>
<b>APÊNDICES</b> -----	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A: Proposta de Intervenção</b> -----	<b>158</b>
<b>APÊNDICE B: Carta de anuência</b> -----	<b>180</b>
<b>APÊNDICE C: Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)</b> -----	<b>181</b>
<b>APÊNDICE D: Termo de Assentimento</b> -----	<b>183</b>
<b>APÊNDICE E: Questionário aplicado à professora</b> -----	<b>184</b>
<b>APÊNDICE F: Atividade 1 aplicado pela pesquisadora</b> -----	<b>186</b>
<b>APÊNDICE G: Atividade II aplicada pela pesquisadora</b> -----	<b>188</b>
<b>ANEXOS</b> -----	<b>189</b>

## INTRODUÇÃO

Já não se questiona que o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa e linguística, através de estratégias didático-pedagógicas que fomentem a reflexão e o efetivo uso da língua. No entanto, podemos nos questionar, se, de fato, esse objetivo tem sido alcançado, se o ensino de língua materna tem favorecido aos alunos reflexão sobre o uso real da língua nas diversas circunstâncias de interações, uma vez que os resultados insatisfatórios obtidos pelos exames nacionais e internacionais em larga escala tem tornado o ensino de Língua Portuguesa alvo de críticas.

Sendo assim, optamos realizar um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa, especificamente abordando a temática direcionada às consequências desse ensino refletido no uso das categorias de modo e tempo verbal em atividades escritas de alunos, pensando na possibilidade de vermos desvelados os motivos que levam aos insucessos da aprendizagem dos alunos nessa área de conhecimento, especificamente no que diz respeito ao ensino de gramática voltado para as categorias verbais de modo e tempo. Nesse sentido, o presente estudo tem como tema: As categorias de modo e tempo verbal em produções escritas dos alunos, delimitado aos alunos do 7º ano de uma escola pública municipal de Altos/ PI

Nesta perspectiva, nos motivaram para essa pesquisa: A consciência da necessidade de aulas de Língua Portuguesa que sejam significativas para os alunos, e que possam fazer com que eles reflitam sobre o uso da língua; enquanto professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, há mais de uma década, preocupam-nos os resultados insatisfatórios em relação ao desempenho linguístico dos alunos evidenciados em avaliações como o ENEM, Prova Brasil e PISA; é salutar questionarmos a validade do “modelo de ensino” de gramática que ainda perdura nas escolas; e por fim, acreditamos que o trabalho com a análise e a reflexão da língua constitui-se como uma prática fundamental para que os alunos aprendam a Língua Portuguesa, refletindo sobre seus diversos usos, como afirma Geraldi (2003).

Consideramos que, a nossa pesquisa para o ensino do verbo e flexões de modo e tempo é importante e motivadora, por percebermos, conforme assinala (TRAVAGLIA, 2007, p. 158), que “o ensino do verbo como tem sido realizado em sala de aula, eminentemente teórico, não tem levado o aluno a pensar”, e isso ocorre, segundo o autor, porque os professores ensinam basicamente o que está proposto pelo livro didático, geralmente um conhecimento elaborado pelos estudos linguísticos tradicionais, o que nos leva a perceber um ensino fragmentado, predominantemente teórico e voltado quase exclusivamente para formas.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm nos apontado propostas de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, as quais visam consolidar as práticas de ensino focadas na linguagem, tendo como ponto de partida o texto, pautado na inter-relação da tríade leitura/produção/análise linguística. Assim, o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa não deve ter o fim nele mesmo, mas um meio para melhorar a qualidade das produções linguísticas dos alunos.

Perceber a importância da aula de Língua Portuguesa na formação linguística do aluno, a partir de um ensino com base na análise linguística, que parte do uso e da reflexão explícita e organizada dos conteúdos, ultrapassando a barreira do ensino tradicional de língua, levou-nos a definir como objeto de estudo desta pesquisa: O ensino das categorias de modo e tempo verbal nas aulas de Língua Portuguesa, no 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal da cidade de Altos (PI).

Definido o objeto de estudo dessa pesquisa, elegemos como objetivo geral investigar, em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal e suas consequências para as atividades escritas dos alunos. Como objetivos específicos: a) Identificar as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa ao trabalhar as categorias de modo e tempo verbais; b) analisar no livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, a maneira como é proposto o estudo do verbo no tocante às categorias de modo e tempo verbais; e c) analisar nas produções de escrita/ reescrita dos alunos, as consequências do ensino de Língua Portuguesa para o uso consciente das categorias de modo e tempo verbais.

Numa perspectiva de refletir sobre o ensino atual de Língua Portuguesa, a questão que norteia a presente investigação é: o ensino das categorias de modo e tempo verbal, tal como vem sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, tem proporcionado a ampliação/ desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos, especialmente no que se refere às produções de escrita/ reescrita desses discentes? Levando em consideração essa questão norteadora, bem como os objetivos propostos, temos como asserção principal: em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal, e suas consequências para as atividades escritas dos alunos tem apresentado fragilidade quanto ao uso reflexivo, e como subasserções, temos: a) as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa, ao trabalhar as categorias de modo e tempo verbais está voltado para um ensino tradicional, estrutural e mecânico, aguçando no aluno, apenas a memorização do conteúdo; b) a maneira como o livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino



Fundamental aborda as categorias de modo e tempo verbais, é em sua maioria focado na morfologia do verbo, deixando às margens o seu valor semântico e pragmático; e por fim c) as atividades de escrita/ reescrita dos alunos no que se refere ao uso consciente das categorias de modo e tempo verbais refletem as consequências do ensino de Língua Portuguesa

O presente estudo apoia-se teoricamente nas propostas relacionadas à linguagem, gramática, ensino de Língua Portuguesa, verbo e análise linguística. Teorias com aportes de autores, como: Antunes (2014, 2010, 2007, 2003), Faraco (2008), Travaglia (2007, 2009, 1996, 1993, 1991), Mendonça (2006), Perini (2014, 2010, 2007, 1997, 2000, 1996, 1991), Vargas (2011), Ferrarezi Junior (2014), dentre outros.

A investigação foi desenvolvida através de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativo-interpretativa, o que nos possibilitou focalizar o objeto de estudo no contexto de produção no qual a pesquisadora atuou como observadora. A pesquisa foi executada em situação real de sala de aula na turma do 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Altos (PI). Utilizamos como instrumentais de pesquisa e coleta de dados: gravações em áudio, questionário, observação, diário de bordo, bem como a análise dos recursos didáticos: livro e material escrito pelos alunos.

Após a sistematização e análise dos dados, procedemos a interpretação, construindo bases comparativas entre as teorias a que nos filiamos aos dados encontrados. Tomamos como base para a análise dos dados: (1) O questionário e as anotações da observação em sala de aula, (2) o capítulo do livro didático do 7<sup>o</sup> ano (Projeto Teláris, de Ana Triconi Borgatto, Teresinha Bertin e Vera Marhezi) e por fim, (3) as atividades escritas dos alunos. A pesquisa está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na *introdução*, apresentamos a proposta da pesquisa, delineando tema, objeto de pesquisa, justificativa, questão norteadora, objetivos e asserções.

O *primeiro capítulo* refere-se à fundamentação teórica desta pesquisa, intitulado “Percorrendo a gramática: aspectos teóricos”, expomos o percurso da gramática, os tipos e concepções de gramática, o que ensinar e para que ensinar gramática, além das Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa, o verbo: teoria e prática, focando nas categorias de modo e tempo verbal e por fim, expomos sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCN, no qual mencionamos sobre o texto e a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se, enfim de um capítulo que nos dar todo o aparato teórico, através de teorias preponderantes para a consistência do tema desse estudo.

No *segundo capítulo*, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa em que trazemos informações inerentes ao procedimento da pesquisa, caracterização da pesquisa, cenário da pesquisa e a coleta de dados. Trata-se, enfim do capítulo, no qual traçamos as etapas que percorreu essa pesquisa.

No *terceiro capítulo*, que diz respeito à análise dos dados, intitulado “O ensino das categorias de modo e tempo verbal e suas consequências nas atividades escritas dos alunos”, na qual apresentamos as análises e os resultados obtidos durante a investigação. Esse capítulo é dividido em três seções: a primeira: “O ensino de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática”, no qual analisamos sobre (1) *o que diz a professora*, tomando como base as dados coletados através das respostas do questionário aplicado à professora; (2) *o que faz a professora*, que tem como dados as informações coletadas durante a observação das aulas da professora e (3) *confrontando: o dito e o feito*, etapa, na qual comparamos as teorias defendidas pela docente e a sua prática em sala de aula. A segunda seção tem como título “a abordagem das categorias de modo e tempo verbal no livro didático, na qual analisamos a maneira como o livro aborda as categorias de modo e tempo verbal, desde a teoria às atividades propostas e na terceira seção, intitulada “A produção de escrita/ reescrita dos alunos: emprego das categorias de modo e tempo verbal”, fazemos uma análise do uso das categorias de modo e tempo verbal nas atividades de escrita e reescrita dos alunos, percebendo os reflexos do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Nas *Considerações finais*, abordamos as conclusões a que esta pesquisadora chegou após a pesquisa, com base nos resultados obtidos, durante todo o processo, para tanto, fizemos uma retomada do objeto de estudo, da problemática e das asserções, nas quais buscamos abordar uma confirmação ou não de cada asserção apresentada.

Enfim, esta pesquisa nos possibilitou perceber as lacunas entre o processo de ensino e aquisição do conhecimento por parte aluno, no tocante ao uso das categorias de modo e tempo verbal em atividades de escrita/ reescrita, possibilitando-nos perceber os entraves referentes ao desenvolvimento processual de habilidades e competências linguísticas dos discentes. Desta forma, nos anexos, apresentamos uma proposta de intervenção, na qual buscamos abordar questões sobre verbo e suas flexões de modo e tempo numa perspectiva discursiva, tomando a análise linguística como foco. Trata-se de uma proposta que auxiliará o professor a trabalhar o conteúdo ultrapassando as amarras da gramática tradicional.

Ressaltamos que a presente pesquisa foi submetida ao Conselho de Avaliação do CEP, com CAAE: 54311 215.8.0000.5209, e parecer de aprovado, de nº 1.563.006.

## 1 PERCORRENDO O CAMINHO DA GRAMÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS

Com o intuito de contextualizar o ensino de gramática nos dias atuais, buscamos, nesse capítulo apresentar o percurso do ensino de gramática, evidenciando sua importância na Roma antiga, e no mundo medieval, bem como apresentando o modelo de gramática das línguas modernas e o modelo pedagógico medieval.

Dessa forma, o surgimento da gramática no mundo ocidental data do século V a. C. na Grécia, período em que estava sob o domínio de Macedônia, apresenta-se como uma espécie de apêndice da lógica. Durante o império alexandrino, em todas as regiões subjugadas à Grécia, a língua grega tornou-se a “língua-comum”, denominada de “Koiné”, cujo estudo não se voltava para o aprofundamento de estudar a sua língua, mas preocupavam-se em estudar a língua sob a perspectiva estética e filosófica. A preocupação residia nas relações entre forma e significado das palavras (relação natural x relação arbitrária); natureza da linguagem (criação da natureza x resultado de uma convenção); analogia x anomalia dos fenômenos linguísticos.

Na Grécia Antiga, o estudo gramatical é caracterizado por três momentos: período dos filósofos pré-socráticos e dos primeiros retóricos e de Sócrates, Platão e Aristóteles; período dos estoicos; e período dos Alexandrinos. No primeiro período a língua não era uma preocupação independente, encontrava esparsa nas obras dos autores do período. Segundo Faraco (2008, p. 130-131):

A gramática, como nós a conhecemos hoje, foi a criação da cultura grego-romana. Os gregos e os romanos foram povos particularmente apaixonados por questões de linguagem. Por isso, suas reflexões nessa área – que duraram mais ou menos mil anos – nasceram de diferentes fontes. [...] Uma das fontes foram as práticas políticas e jurídicas, de onde nasce a retórica.

Segundo o autor, a origem da filologia e da gramática se deu graças aos gregos, que já bem próximo da era cristã se dedicaram a estudar a produção literária de seus autores consagrados. Já os Alexandrinos contribuíram no que diz respeito à criação de métodos que constituem ainda hoje a base de qualquer atividade dos textos reconhecidos como clássicos da cultura: literários, filosóficos e religiosos. Desta forma, o estudo criterioso dos textos levou os alexandrinos a descrever a língua em seus aspectos de métrica, ortografia e pronúncia, bem como a distribuição das palavras por classes (nomes, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios e conjunções etc.) e a estrutura sintática da oração simples (sujeito, predicado, complementos e adjuntos) e dos períodos (coordenação e subordinação). E assim, esses estudos passaram a construir um ramo específico do conhecimento, a que chamamos de gramática. Para Faraco (2008, p. 133):

Costuma-se atribuir a um erudito, Alexandrino, Dionísio Trácio, do século II a.C., a autoria da primeira gramática conhecida. Ao consolidar as descrições de aspectos da língua grega, sua obra foi tomada como modelo dos estudos gramaticais posteriores. Dionísio Trácio conceituava gramática como “o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”. O objeto do gramático era, portanto, a língua escrita exemplar, ou seja, para cultura helenística, a língua literária. E o gramático perseguia dois objetivos: descrever essa língua e, ao fazê-lo, estabelecer um modelo a ser seguido por todos os que escreviam.

Confirma-se, desse modo a importância dos alexandrinos para a estrutura gramatical com a qual nos deparamos nos dias atuais. Atestando, no entanto, que antes prevalecia a língua escrita, que o gramático tinha o objetivo de descrevê-la, da qual era apresentada como um modelo a ser seguido, delineando, desta forma, a gramática que denominamos de tradicional. Uma vez constituída pelos alexandrinos, à gramática foram agregadas três tradições: retórica, lógico-filosófica e a normativa.

É compreensível, pois, o entendimento de que os manuais de gramática tinham como parâmetro do falar e escrever corretamente a língua usada pelos autores consagrados, que se baseava em descrição da estrutura das sentenças (sintaxe), bem como em uma subclassificação das palavras a partir de uma apresentação de sua morfologia flexional, da qual se destacam a conjugação dos verbos e a declinação dos substantivos. E para entendermos sobre o modelo de gramática que com que nos deparamos na atualidade, apresentaremos os momentos significativos em sua história, através da: gramática em Roma, gramática no mundo medieval, gramática das línguas modernas e o modelo pedagógico medieval.

(i) *A gramática em Roma*: segundo Faraco (2008), os romanos incorporaram a Grécia a seus domínios no século II a. C, motivo pelo qual a cultura grega passa a ser fortemente valorizada pela elite romana, dedicando-se inclusive a aprender a língua e a literatura gregas. Ao incorporar Alexandria, por volta do século I a. C, Roma passou a absorver também os estudos gramaticais.

Nesse contexto de poder, recebeu os estudos alexandrinos e adotou de forma consciente e prazerosa a concepção normativa, da qual buscou trabalhar no sentido de fixação e cultivo de um latim modelar. Desta forma, os romanos passaram a adotar como referência a linguagem dos poetas e prosadores consagrados, além dos modelos gregos. Tem-se como o primeiro criador da gramática latina o Varrão, seguidor de seu mestre alexandrino Crates de Malos, definiu seu trabalho como “arte de escrever e falar corretamente de compreender os poetas”.

Interessa-nos mencionar, que foi a partir desse processo que passou a relacionar à concepção da pessoa culta no mundo romano o pressuposto de bem falar e escrever, ou seja, de

cultivar certos modelos de língua, aproximando aos autores consagrados, do modo de falar em público e escrever. Assim, os autores clássicos serviam de referência de ideal linguístico das pessoas cultas da época. A esse respeito, Faraco (2008, p. 137-138) menciona que é importante destacar dois fatos:

Primeiro: “ser culto”, naquele contexto, era atributo praticamente exclusivo dos homens com alguma posse. Nesse sentido, a gramática era um assunto para as elites masculinas, de quem se esperava um manejo versátil da língua nos espaços públicos e na escrita e o uso das formas tidas como corretas. Segundo: o ensino de língua era eminentemente prático, isto é, envolvia o exercitar das habilidades de falar em público e de escrever.

Percebe-se, portanto, que o conhecimento gramatical estava subordinado a um objetivo maior. Várias foram as gramáticas do latim com essa finalidade pedagógica produzida pelos romanos, dentre elas ficou famosa a de Prisciano, gramático que viveu e trabalhou grande parte de sua vida em Constantinopla. Sua gramática é considerada uma verdadeira síntese da tradição greco-romana, sendo ela a última produzida pela cultura romana, tornando-se uma espécie de modelo até os dias atuais no que se refere aos preceitos da gramática escolar. Fica explícito que o saber dos gregos e romanos sobre a linguagem teve sua significância para os dias atuais, expressa Faraco (2008). Dentre esses saberes, três aspectos têm sua importância: constituíram o vocabulário; formularam grandes perguntas sobre a linguagem humana e sistematizaram três grandes direções para o estudo da língua. Primeira: a língua como um sistema formal (herdeiro do espírito da tradição lógico-filosófica); segunda: aqueles que se ocupam das práticas socioculturais da linguagem (herdeiro da tradição retórica) e, por fim, aqueles que se voltam para os estudos da diversidade linguística (herdeiros da tradição retórica e alexandrinos).

Diante dessa conjuntura, o modelo atual que temos de gramática escolar está arraigada no modelo da gramática latina de Prisciano, a que hoje denominamos de gramática normativa. A maneira de apresentar a língua através dos estudos gramaticais não contém uma inovação significativa; desta forma, a impressão que fica é que o ensino de gramática atual, resquício da gramática defendida pelos romanos, congelou-se desde Prisciano.

(ii) *A gramática no mundo medieval*: a instabilidade social de Roma, ocasionada pelos germânicos em 476 (d.C), influenciou na redução da atividade intelectual da época, em que o Império do Ocidente estava todo fragmentado em reinos germânicos. Quanto ao Império do Oriente, embora mais estável, nada de novo fora produzido depois de Prisciano, assim, sua gramática do latim foi considerada e adotada como sendo uma grande obra de referência pedagógica durante todo o período medieval em que estudiosos e professores da Europa Ocidental

tentavam preservar o latim clássico cristalizado como língua de erudição, assim menciona Faraco (2008).

Diante da fragmentação do Império do Ocidente, o panorama linguístico era muito complexo, uma vez que os eruditos escreviam em latim tentando manter os padrões clássicos da linguagem, dos quais tentavam falar, em situações formais, um certo latim que tinha como referência só a escrita, o que tornava cada vez mais difícil assegurar esse padrão clássico, pois Roma é desintegrada gradativamente.

Nessa época, as línguas vernáculas estavam em desenvolvimento na comunicação cotidiana, eram herdeiras das diferentes variedades do latim popular falado, ocasionadas seja pela desintegração do Império com as sucessivas invasões dos povos germânicos, seja pelos contínuos contatos dos diferentes latins com as línguas desse povo. Por volta do século IX d. C. aparecem os primeiros textos escritos nessas novas línguas, período em que se escrevia em latim. Nos séculos posteriores, essas línguas, incluindo o português, passam a conhecer o florescimento de uma rica produção literária, representadas por meio da poesia provençal e romances de cavalaria, seguindo nos séculos XIII/XIV, surgindo como destaque obras de grandes poetas de Florença, como Dante Alighieri, com sua especial Divina Comédia.

Assim, foi a partir da literatura que as línguas vernáculas passaram a ser consolidadas e adotadas pelos governos para substituir o latim na redação de documentos oficiais. No que se refere ao uso do latim, é válido mencionar que o latim ainda perdura na escrita acadêmica até meados do século XVII e nas atividades diplomáticas até o século XVI. Perdurando, ainda, nos rituais religiosos da Igreja Romana até o século XX, sendo que nas redações de documentos oficiais da Igreja, como as encíclicas papais, perdura até os dias atuais.

(iii) *A gramática das línguas modernas*: os estudos gramaticais das línguas vernáculas começam a se estabelecer por volta do final do século XV e início do século XVI, uma vez que a situação estava madura, no que se refere aos estudos gramaticais dessas línguas. Nesse momento, segundo Faraco (2008), sente-se a necessidade de sistematizar uma descrição dessas línguas e de registrar uma referência normativa que atendesse aos objetivos de unificação linguística trazidas pela criação de novos Estados Centralizados. O português e o castelhano estavam se tornando, além de línguas nacionais, línguas imperiais, o que segundo o autor lhes dava novo *status* político, favorecendo movimentos unificadores, dos quais seguiram três direções no século XVI: as primeiras gramáticas dessas línguas foram escritas a partir desses movimentos; fizeram as primeiras propostas com vistas à fixação da ortografia e, por fim, foram organizados os primeiros dicionários. Nessa conjuntura, conforme Faraco (2008, p. 142):

Os gramáticos tornaram como modelo de descrição das línguas vernáculas aquilo que lhes era bem conhecido, isto é, as antigas gramáticas latinas, em especial a de Prisciano. Castelhana foi a primeira dessas línguas a ter uma gramática escrita. Seu autor foi Antônio de Nobrija, que a fez publicar em 1492, dedicando-se aos chamados Reis Católicos, Fernando e Isabel, cujo casamento unira os reinos de Aragão e Castela, base da Espanha moderna.

Percebe-se que a gramática de Prisciano teve e tem uma grande influência, sendo um modelo reproduzido ainda nos dias atuais. As primeiras gramáticas do português apareceram só a partir de 1536, período das grandes conquistas marítimas de Portugal, na qual a mais famosa dessas primeiras gramáticas foi a de João de Barros, publicada no ano de 1540. A concepção de gramática defendida por este autor é: “ciência das letras, é um modo certo de falar e escrever, colhido do uso da autoridade dos barões doutos”. Podemos depreender que João de Barros recupera a tradição alexandrina, quando usa “o modo certo e justo de falar e escrever”, como também amplia, de certa forma, a referência de gramática, ao referir “colhido do uso da autoridade dos barões doutos”, o que se pressupõe não mais apenas o uso literário de poetas e prosadores.

*iv) Modelo Pedagógico Medieval:* o período medieval trouxe várias contribuições para o modelo de gramática pedagógica que temos nos dias atuais. Negar a sua importância é negar a própria história da gramática. Segundo Faraco (2008), o estudo da língua entre os gregos e os romanos visava, especialmente, ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e escrita; dessa forma, o ensino da gramática voltava-se para subsidiar o desenvolvimento das habilidades, cujo cultivo era considerado ideal, ou seja, a gramática não era uma matéria que se esgotava em si mesma, não se tratando de apenas estudar a gramática pela gramática, mas refletir sobre a estrutura da língua, sobretudo sobre os padrões sociais de correção e recursos retóricos visando ao melhor manejo da fala e da escrita.

A mudança desse projeto pedagógico foi ocasionada pelas mudanças sociais, políticas e culturais ocasionadas pela desintegração de Roma, levando à diminuição de espaços de uso público da fala, tornando a prática da escrita restrita aos mosteiros, o que levou o latim a adquirir um caráter cada vez mais artificial. Aprender o latim da erudição era, de fato, aprender uma segunda língua, o que exigia um elaborado trabalho intelectual que tinha que começar pela descrição da língua. A língua, nesse contexto, deixa de ser suporte e suplemento para os falantes que gostariam de aperfeiçoar o domínio da língua materna, passando a se distanciar cada vez mais dos padrões medievais que buscavam refletir sobre o uso da língua e não apenas descrever a língua.

Nessa perspectiva, nasceu, a partir de então, um modelo fortemente normativo, no qual o ponto de partida era estudo gramatical, leitura, estudo de textos, e a prática da fala e da escrita ficavam em segundo plano. À medida que o domínio do latim vai ficando artificial e restrito, dois grandes vícios pedagógicos vão se incorporando cada vez mais no que diz respeito ao ensino de língua: a gramatiquice<sup>1</sup> e o normatismo<sup>2</sup>, conforme Faraco (2008).

A compreensão que emerge é que o ensino de gramática, nos dias atuais, remonta do projeto pedagógico medieval, no qual a gramática é o fim em si, invariável e inflexível, como menciona Faraco (2008), pautado num ensino ainda arraigado a um modelo tradicional, quase que exclusivamente voltado para o aspecto gramatical, deixando para segundo plano o processo de leitura e produção de textos.

Para Faraco (2008), o problema central do ensino de gramática na escola não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/standard; se devemos ou não ensinar gramática, mas, sobretudo refletir sobre como nos livrarmos do normatismo e da gramatiquice que são cada vez mais contundentes em nossas escolas. Refletir sobre essa problemática é mostrar-se mais propício a oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais da linguagem, sejam elas, orais ou escritas, importantes para sua efetiva inserção sociocultural.

Nesse sentido, comporta que a crítica que se faz à gramatiquice e ao normatismo não implica abandonar a reflexão da gramática, bem como esquecer o ensino de norma culta/comum/standard. Implica, portanto, na necessidade de percebermos a importância de se refletir sobre a estrutura da língua, bem como sobre seu funcionamento social, e percebê-la, sobretudo, como uma atividade auxiliar indispensável para que o aluno alcance um domínio fluente da fala e da escrita. Conhecê-los (norma culta/comum/standard) torna-se parte integrante do amadurecimento das competências linguístico-culturais, especificamente aquelas ligadas à cultura escrita.

No sentido de aprofundarmos e compreendermos sobre o objetivo do ensino de gramática adotado pela maioria dos professores de Língua Portuguesa nos dias atuais, é pertinente apresentarmos as concepções de gramática existentes, uma vez que o trabalho com a gramática

---

<sup>1</sup> Estudo da gramática como um fim em si mesmo

<sup>2</sup> A atitude diante da norma culta/comum/standard que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados. Toma-a como um monumento pétreo (invariável e inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos manuais que materializam a norma culta.



em sala de aula é consequência da concepção que cada professor tem acerca de gramática. Seguem, assim para uma maior compreensão e reflexão as concepções de gramática, defendidas por Antunes (2007) e ratificadas por Travaglia (2009).

### 1.1 Concepções de gramática

Ao ensinar gramática em sala de aula é necessário, a princípio, que tenhamos uma concepção clara do que seja gramática. Talvez, o maior erro cometido pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa é justamente reduzir a aula de Língua Portuguesa a um momento descritivo de regras gramaticais, uma vez que não se tem, em sua maioria, uma concepção clara e definida sobre o que é gramática e qual a finalidade desse estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, vale refletirmos sobre o que é saber gramática e o que é ser gramatical.

Para Travaglia (2009), saber gramática está relacionado à concepção de um manual com regras de bom uso da língua para aqueles que querem falar adequadamente. Para o autor, a concepção de gramática adotada pela maioria das pessoas está relacionada ao domínio de regras que conduzem o falante ao falar e escrever bem, porém essa é uma visão restrita e tradicional de gramática, pois ao se falar em gramática, pode-se estar falando, segundo Antunes (2007, p. 25-262):

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em “gramática em português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) as regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em “a gramática gerativa”, gramática, estruturalista”, “gramática funcionalista”, de uma tendência histórica de abordagem, como em “a gramática tradicional”, por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em “aulas de gramática”;
- d) de um livro, como a “Gramática de Celso Cunha”.

Torna-se evidente que a gramática não deve ser vista de forma unilateral, como apenas um conjunto de regras e normas do domínio culto da língua. Talvez, seja esse um dos maiores erros dos professores de Língua Portuguesa, o de adotar apenas uma concepção de gramática. Dessa forma, para uma maior reflexão sobre o ensino de gramática, trataremos das concepções de gramática, defendidas por Antunes (2007):

- i) *Gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua:* aquela que abarca todas as regras de uso de uma língua, dos quais todos os aspectos, sejam eles

de formação de sílabas, formação de palavras e flexões à constituição de frases e períodos passam por esse tipo de gramática, ou seja, nada na língua escapa aos critérios dessa gramática. Segundo Antunes (2007), “não existe língua sem gramática, nem gramática fora da língua. Ou ninguém aprende uma língua para depois aprender sua gramática.”. Assim, trata-se da gramática da língua; é a gramática interiorizada, adquirida antes mesmo de ir à escola e refere-se aos saberes que as pessoas desenvolvem desde que iniciam seu contato com a linguagem.

Por esse enfoque, Travaglia (2009) recomenda que o professor de Língua Portuguesa não deve ignorar os conhecimentos linguísticos que os alunos possuem ao chegar à escola, uma vez que toda pessoa traz consigo esse tipo de gramática, cabendo ao professor reconhecer isso. Essa gramática está ligada diretamente ao uso da língua, vai se incorporando nas diversas circunstâncias de interação comunicativa. A ideia de que apenas a norma culta segue uma gramática torna-se um equívoco, pois qualquer condição de uso da língua é regulada por uma gramática. Por exemplo, um aluno, ao chegar pela primeira vez na escola, sabe formar frases de estruturas linguísticas complexas, distinguir palavras no aumentativo e diminutivo, usar formas verbais no presente, passado ou futuro, sem nunca ter ido à escola aprender as regras de uso, pois ele possui uma gramática interna capaz de desenvolver conjuntos de saberes desde a mais tenra idade.

Entendemos que falta à maioria dos professores considerar esse tipo de gramática, frases do tipo “meus alunos não sabem e não aprendem gramática”, “não sei o que fazer para meus alunos aprenderem gramática” mostram uma visão equivocada dos professores. De que tipo de gramática esse professor está falando? Demonstra, assim a não aceitabilidade de uma gramática internalizada, que faz dos alunos usuários da língua em uso real. O adequado seria esclarecer aos alunos que eles sabem a gramática da nossa língua, desmistificando a ideia de que a gramática é complicada, é difícil, distanciando-o cada vez mais do ensino de língua materna.

*ii) Gramática como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta:* pauta-se na norma culta, é particularizada, inserida no domínio do normativo, estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta da língua. Segundo Antunes (2007, p. 87), “a norma culta, numa visão tradicional veiculada na escola, corresponde àquele falar tido como “modelar”, como “correto”, segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas”; desta forma, segundo a autora, constitui-se como a representação do que seria o falar exemplar, sem erros, o mais privilegiado socialmente.

É latente informar que se trata de uma concepção de gramática eminentemente normativa, que privilegia um grupo social em detrimento dos outros, que o uso efetivo não condiz em todas as situações de interação verbal, pois restringe-se a um pequeno grupo, por exigir no ato

comunicativo um certo grau de formalidade, uma vez que confere mais importância aos fatos da língua escrita que aos da língua oral.

Nessa concepção, permeia o princípio arbitrário de ditar as regras acerca do certo ou errado na língua, tendo como padrão a língua culta, bem como o princípio prescritivo, no que concerne ao que se deve e não se deve usar na língua. Nessa perspectiva, como ratifica Trava-glia (2009, p. 31):

A gramática normativa é uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. A parte de descrição da norma culta e padrão não se transforma em regra de gramática normativa até que seja dito que a língua só é daquela forma, só pode aparecer e ser usada naquela forma. É preciso, pois, separar a descrição que se faz da norma culta da língua, que é apenas gramática descritiva de uma variedade da língua, com a transformação do resultado dessa descrição em leis para o uso da língua.

De acordo com o mencionado pelo autor, estamos diante de uma acepção de gramática que particulariza o uso da língua, tomando uma variação, apenas como certa.

*iii) Gramática como uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem:* refere-se à terminologia usada, segundo Antunes (2008), para designar a perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas. Segundo a autora, é com base nessas perspectivas que se fala em gramática estruturalista, gramática gerativista, gramática funcionalista, gramática tradicional, dentre outras. Cada uma possui um escopo de teorias sobre o fenômeno linguístico, das quais representam visões históricas sobre linguagem e língua.

*iv) A gramática enquanto disciplina de estudo:* é a que nos deparamos nos meios escolares, responsável pelas aulas de gramática. É umas das disciplinas mais importantes do currículo escolar; no entanto, merece reflexão sobre sua atuação em sala de aula, até que ponto tem sido desenvolvida ao passo de desenvolver no aluno sua competência comunicativa. A última acepção de gramática pode ser vista como:

*v) Gramática como um compêndio descritivo-normativo da língua:* refere-se à descrição e ao funcionamento da língua, da qual se pode adotar uma perspectiva mais descritiva ou mais prescritiva da língua. É descritiva quando focaliza elementos da estrutura da língua, descrevendo ou apresentando suas particularidades. É prescritiva quando focaliza as hipóteses do uso considerado padrão, pautadas no conjunto de regras que marcam o que se considera como uso correto da língua. Porém, para Antunes (2008, p. 33), “um compêndio de gramática também pode focalizar a língua como sistema em potencial, descontextualizado como pode focalizar a língua nos seus usos reais em situações de interação social”.

Dessa forma, na acepção de Antunes (2008) e Travaglia (2009) podemos perceber que o termo gramática suscita concepções diferentes para cada situação de uso, cabendo ao professor de Língua Portuguesa perceber tais concepções como preponderantes para seu papel em sala de aula, uma vez que, em sua maioria, a gramática é vista como um elemento prescritivo e normativo, apenas o que tem tornado o ensino de Língua Materna uma “camisa de força” para muitos alunos; porém, entendemos que a encruzilhada de fatores tão complexos, historicamente submetidos a interesse políticos, econômicos e sociais tem resultado na formação desses equívocos acerca do que seja gramática, bem como daquilo que deve ser construído a partir de seu ensino.

Partindo do pressuposto da importância de delinear uma concepção clara do que seja gramática, é pertinente levar a considerar também os tipos de gramáticas que cada concepção dessa reflete, que por sua vez refletirá no trabalho do professor em sala de aula. Por conseguinte, segue algumas tipologias de gramática, das quais tomamos como aporte teórico Travaglia (2009).

### 1.1.1 Gramática: algumas tipologias

Ao trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo com o ensino de gramática, é conveniente selecionar objetivos bem delineados, dos quais exigirão um tipo de gramática específica. Por esse motivo, entendemos que não devemos considerar apenas um tipo de gramática, pois entendemos que existem vários tipos de gramáticas, das quais resultam em atividades completamente distintas em sala de aula. Desta forma, trataremos a partir de agora dos tipos de gramáticas, defendidas por Travaglia (2009), são elas:

i) *Gramática normativa*, aquela centrada na língua padrão, de caráter arbitrário, da qual dita o que é certo e errado no uso da língua. Podemos classificar como sendo o tipo de gramática que mais se refere tradicionalmente à escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por tradição, ou mesmo por falta de um conhecimento sobre os outros tipos existentes. Podemos afirmar que a gramática normativa é aquela que os professores utilizam em sala de aula. Ao se falar em gramática, muitos desconhecem outro tipo e identificam gramática apenas como um livro de regras e normas que devem ser repassadas aos alunos.

Entendendo que esse é o tipo de gramática usada nas escolas, e que seja a causa de um ensino de LP fragmentado, uma vez que o professor a utiliza como fim nela mesma, fazendo com que os alunos decorem regras, principalmente relacionadas ao uso e emprego dos verbos,

é que achamos necessário fazermos uma reflexão mais aprofundada, a fim de refletirmos até que ponto o uso desse tipo de gramática tem contribuído para a aprendizagem reflexiva dos alunos. É inquestionável que as gramáticas normativas trazem consigo as normas do bom uso (no sentido de variedade culta, padrão) da língua, para auxiliar no falar e escrever bem. Não se quer aqui questionar a validade da mesma, uma vez que percebemos a grande importância desse tipo de gramática para os alunos, todavia, questionamos como vem sendo trabalhada em sala de aula? Que lacunas têm deixado aos alunos?

Tomando como base a problemática do cumprimento de determinadas normas preconizadas pela gramática normativa, Bechara (2003), afirma que cada falante deve ser poliglota na sua própria língua. Segundo ele, “na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como língua aquela modalidade culta que refletia no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa [...]” Bechara (2003, p. 14). Para o autor, deve-se dar ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião discursiva, a modalidade que melhor sirva às circunstâncias do discurso. O que não deve é interpretar de forma deturpada a expressão “liberdade”, usada atualmente, ao ponto de descartar o ensino da norma, nem oprimir o falante impondo a modalidade culta como a única a ser usada. Bechara (2003, p. 14), complementa, ainda:

No fundo, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

Não existe língua uniforme, portanto cabe à escola admitir uma gramática variável e flexível, que possa se adequar às circunstâncias concretas dos discursos. Descarta, portanto, a ideia do “certo” e do “errado”. É preciso entendermos que cada situação corresponde a uma variedade distinta da língua e que, portanto, merece seu respeito; que uma língua, qualquer que seja, não reprima outras. Desta forma, finalizamos nossa reflexão acerca da gramática normativa, levando-nos a perceber a importância de um ensino flexível, e como menciona Bechara (2003, p. 15): “o ensino de gramática normativa deve resultar da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém a expressão”, a gramática não deve ser trabalhada em sala de aula numa só perspectiva.

ii) *Gramática Descritiva*, depreende-se como aquela que descreve e registra as categorias linguísticas existentes numa língua, além dos tipos de construções possíveis, funções,

modo e condição de uso da língua. Não trabalha apenas com uma variedade da língua, como a normativa, mas contempla qualquer variedade linguística, respeitando e dando preferência a variedade formal. Conforme Perini (2007, p. 21-22) “essa gramática será o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicar o mecanismo da língua, constituindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento.”. O que nos permite dizer que a gramática descritiva parte da observação de um linguista sobre uma determinada realidade linguística. A Gramática estrutural, gerativo transformacional, estratificacional, funcional, dentre outras: são alguns dos nomes ligados à perspectiva da gramática descritiva.

Quatro são os componentes de uma descrição gramatical apresentadas por Perini (1996): Fonológico, morfológico, sintático e semântico. No entanto, compreende-se que esses quatro componentes não esgotam tudo o que podemos estudar a respeito de uma língua. O entendimento é que a gramática descritiva propicia uma forma mais analítica e crítica em relação à língua, confirmando ou rejeitando as hipóteses descritivas que são formuladas em determinados domínios da gramática. É bem verdade que não devemos nem podemos abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática tradicional, porém devemos analisar as estruturas de uso para posteriormente corrigi-las, se for o caso.

iii) Sobre a *gramática internalizada*, trata-se da competência linguística internalizada do falante, ou seja é o conjunto de regras que o falante domina; trata-se nessa perspectiva de objeto de estudo para os outros tipos de gramáticas, principalmente a descritiva.

De acordo com o que já foi mencionado sobre as concepções de gramática, podemos perceber que os três tipos de gramáticas apresentados até aqui dizem respeito diretamente às concepções de gramáticas trabalhadas nessa pesquisa na seção anterior. Porém, outros tipos de gramática que dizem respeito à estrutura e funcionamento da língua existem e merecem nossa análise, são elas:

iv) *Gramática implícita*, que segundo Travaglia (2009), esse tipo de gramática “está diretamente relacionado com o que se chama no ensino de gramática no contexto escolar como gramática, de gramática de uso”, ou seja, antes de chegarmos à escola, temos em nosso consciente um conhecimento gramatical que nos dá suporte para formularmos frases, períodos de forma adequada, mesmo sem conhecermos as regras ou estrutura da língua, trata-se da gramática inconsciente. Corroborando com as palavras do autor, Perini (2000, p.13) menciona que:

[...] qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse

conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Desta forma, compreende-se que esse tipo de gramática está ligado diretamente com o conhecimento que o aluno tem da língua em uso, é um tipo que não pode ser esquecida em sala de aula pelos professores, afinal, segundo esse tipo de gramática, todos têm um conhecimento gramatical instituído.

Dando sequência, Travaglia (2009) apresenta a v) *gramática explícita ou teórica*, que busca por meio de atividades metalinguísticas sobre a língua explicar sua estrutura, constituição e funcionamento. Assim, entende-se que todas as gramáticas normativas e descritivas são consideradas gramáticas explícitas ou teóricas. Quanto à vi) *gramática reflexiva*, diz respeito à explicitação. A partir dela se constitui um processo de observação e reflexão sobre a língua com o objetivo de voltar-se para a constituição e funcionamento da língua. Para melhor compreensão, Travaglia (2009, p. 33) menciona que:

Esses três tipos de gramáticas (explícita ou teórica, reflexiva e implícita) representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática, e podem também ser diretamente relacionados à distinção entre atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

Dessa forma, o emprego dessa gramática em sala de aula requer do professor a necessidade de perceber as diferenças entre esses tipos de gramáticas, o que certamente implicará numa aula com objetivos bem definidos. Ao abordar sobre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, entendemos que as primeiras são aquelas em que o usuário da língua usa no momento de interação comunicativa, caracterizada pelo tipo de atividade que trata da construção ou reconstrução do texto, do qual o usuário realiza para se comunicar. Ela está intrinsecamente relacionada com a gramática de uso. Quanto ao segundo tipo de atividade, são as que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo, nelas estão presentes hesitações, correções, pausas longas, repetições, lapsos etc. Quanto às atividades metalinguísticas, são aquelas em que o falante usa a língua para analisar a própria língua.

Ainda podemos citar, no que tange aos tipos de gramática, a vii) *gramática contrastiva ou transferencial*, que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. É por meio desse tipo de gramática que podemos mostrar

as diferenças e semelhanças, por exemplo, entre diferentes variedades do ensino de língua materna, como: dialetos regionais, registro formal e coloquial, dentre outros. Para comparar o maior número de línguas, buscando reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que estes se realizarão, temos a *viii) gramática geral* de maior número *gramática geral*. Temos ainda a *ix) gramática universal*, que descreve e classifica todos os fatos observados e realizados universalmente. Segundo Perini (1996, p. 24) ela “investiga quais as características linguísticas que são comuns a todas as línguas do mundo.”. Depreende-se que as gramáticas contrastivas, geral e universal são de caráter sincrônico, ao passo que a *x) gramática histórica*, que estuda uma sequência de frases evolutiva, e a *xi) gramática comparada*, a qual estuda uma sequência de frases evolutivas numa língua, são de caráter diacrônico.

Com base nas concepções e tipos de gramáticas apresentados anteriormente, passaremos para uma reflexão sobre o que ensinar e para que ensinar gramática, uma vez que se tem percebido alguns equívocos em relação ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, isso muitas vezes pela falta de objetivos bem definidos.

### 1.1.2 Gramática: o que ensinar? Para que ensinar?

O que direciona o presente estudo é importante e possui uma grande relevância para os conhecimentos sociolinguísticos dos alunos, pois referendamos que é salutar refletirmos sobre o ensino de gramática nos dias atuais. Apesar de muitos desavisados defenderem a ideia de se abandonar a reflexão gramatical e o ensino da norma culta das aulas de Língua Portuguesa, defendemos a ideia de um ensino gramatical reflexivo, desde que sem gramatiquice e normatismo. Neste caso, comporta questionar: o que e para que ensinar gramática?

Segundo Antunes (2003), as pessoas não têm a liberdade de inventar palavras, cada uma a seu modo, nem a liberdade de colocá-las em qualquer lugar, ou de formar/compor à sua maneira seus enunciados, isso por conta das regras particulares da gramática de sua própria língua. O que se pressupõe é que toda língua possui sua gramática, pautadas em regras, independentemente do seu prestígio social, econômico e cultural da comunidade em que é falada. Em outras palavras, é como refere Antunes (2003, p. 85): “não existe língua sem gramática [...] não existe falante sem conhecimento de gramática”.

O fato é que todo falante possui um conhecimento gramatical ao chegar à escola, o que nos instiga a questionar sobre o porquê de se estudar gramática na sala de aula. Dessa forma, depreende-se que o ensino de português deve agir não apenas na ampliação do domínio das atividades da fala e da escrita por parte dos alunos, mas na necessidade da realização de uma



reflexão sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre ela, conforme aponta Faraco (2008).

Diante dessa discussão, emerge o entendimento acerca da distinção entre o que são regras gramaticais e o que não são regras de gramática, bem como sobre o que é necessário ensinar sobre os aspectos gramaticais na escola. Regras de gramática, segundo Antunes (2003, p. 86) “são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação”. Nessa acepção, constituem-se regras de gramática: descrição de como empregar os pronomes, de como usar flexões verbais para indicar diferenças de tempo e modo, de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras, entre outras.

Para Antunes (2003, p. 87) não são regras de uso “mas apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua”: as subdivisões das conjunções e os respectivos nomes de cada uma; a subclassificação de subclasse dos pronomes e a função sintática prevista para cada um; a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas; as diferentes funções sintáticas do “que” e do “se”; as distinções entre os tipos de encontros vocálicos e consonantais, de sujeito e de predicado. Entende-se que nesse tipo de ensino o que prevalece é o nome que as coisas da língua têm. Não faz com que o aluno reflita sobre o uso da língua, pois o foco do ensino é fazer com que o aluno seja capaz de apenas rotular, sem conhecer e dar nomes às coisas, como discute Faraco (2008, p. 158-159):

Se os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades da fala e da escrita. Estudar um conjunto de temas gramaticais pelo simples fato de estudá-los não tem a menor razão de ser. [...] O estudo de conteúdos gramaticais só faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional.

De acordo com as palavras do autor, o ensino de gramática só se torna consistente à medida que desprende das amarras do ensino gramatical tradicional, focando num ensino de conteúdos de gramáticas que respeite a flexibilidade estrutural da língua, fazendo com que o aluno perceba que nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões.

Nessa perspectiva, Neves (2000, p. 105-106) registra que os professores, em geral,

“[...] acreditam que a função do ensino de gramática é levar a escrever melhor; foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional; têm procurado dar aulas de gramática não normativa; verificam que essa gramática ‘não está servindo para nada’”, porém apesar de ter essa consciência, ainda mantêm as aulas de gramática sistemáticas como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. Por mais que o professor tenha percebido equívocos no ensino da gramática tradicional, não consegue fugir, continua nas amarras das teorias gramaticais.

Fica evidente, portanto, que o trabalho com a gramática em sala de aula merece reflexão mais aprofundada por parte do professor, uma vez que o ensino de gramática como tem acontecido tem nos levado a alguma lacunas, pois falta propiciar em contexto de sala de aula um ensino mais significativo para o aluno, do qual se possa fazer uso da língua em uso. E nessa perspectiva, para Perini (2000), o ensino de gramática tem se mostrado cada vez mais uma “camisa de força” para os alunos. O autor nos aponta alguns erros que têm influenciado de forma negativa o ensino de gramática nas escolas, como os *objetivos da disciplina*, segundo o autor, estão mal colocados, pois para muitos professores o estudo da gramática é meramente um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e a escrever melhor, levarão ao domínio da linguagem padrão da língua.

Um outro erro apontado por Perini (2000) é a *metodologia*. O autor alega que a metodologia empregada em sala de aula pelo professor está inadequada, pois o ensino de gramática é pautado numa perspectiva arbitrária e convencional que não consegue dialogar com o aluno, fato que diferencia das outras disciplinas. O professor não consegue, muitas vezes, sanar as dúvidas do aluno, não consegue dar nenhum motivo racional para o uso correto de alguns elementos da língua, ou seja, o que o professor prega em sala de aula, na maioria das vezes, é distante da realidade do aluno.

Outro erro no ensino de gramática, segundo o autor, diz respeito à matéria, na qual falta uma organização lógica, não que a gramática não tenha lógica, mas se refere à disciplina ou à matéria ensinada nas escolas como o nome de “gramática”. Corroborando com as palavras de Perini (2000), Antunes (2003) enfatiza que o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. Desta forma, não é sobre ensinar ou não as regras de gramática, mas sobretudo que regras ensinar e em que perspectivas.

Para Antunes (2003) o conjunto de princípios que fundamentam uma compreensão funcional e discursiva da gramática tem, também, as suas implicações pedagógicas. Conforme Possenti (1996, p. 56):

[...] as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores - desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará.

Logo, percebemos a importância do professor de Língua Portuguesa na formação linguística do educando, razão porque deve ter a preocupação de trazer para a sala de aula um ensino de gramática que seja relevante, funcional e contextualizado, que seja do interesse do aluno, uma gramática que liberte, uma gramática que prevê mais de uma norma, enfim, uma gramática que é da língua, que é das pessoas.

Diante da discussão em torno da necessidade ou não de ensinar gramática, chegamos à conclusão que a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. A proposta para um uso mais consistente da gramática, enquanto disciplina em sala de aula, segundo Travaglia (2009) é de se trabalhar uma gramática numa perspectiva formal e mais ampla, na qual o foco seja a dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos. Esses textos atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas, destoantes de situações ou contextos de comunicação. Travaglia (2009, p. 109) argumenta ainda que:

A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restrita aos níveis morfológicos (classes de palavras, flexão verbal e nominal e nas categorias que elas expressam: gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência, etc.)

Trata-se, portanto, de uma nova perspectiva para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da mudança da própria concepção de gramática. O princípio base para o ensino de gramática passa a ser o texto como objeto de estudo, o que ocasionará um ensino mais reflexivo da língua em uso.

Nessa perspectiva, Campos (2014) apresenta três objetivos indispensáveis para o ensino de gramática em sala de aula: o primeiro diz respeito ao aprimoramento da competência do aluno no uso da língua, o segundo reflete a necessidade de propiciar conhecimentos a respeito da língua portuguesa e o terceiro volta-se para a formação das habilidades cognitivas do aluno, a partir da reflexão. O que se pressupõe, portanto, é que o ensino de gramática deve

atender a três objetivos distintos, respectivamente: um de ordem prática, um de ordem cultural e um de ordem cognitiva.

É perceptível a existência de vários problemas que afetam o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, dos quais merecem ser discutidos pelos professores no sentido de alcançar resultados mais satisfatórios em sala de aula, uma vez que grande parte dos alunos não consegue assimilar a maioria das questões/atividades gramaticais aplicadas em sala de aula. A respeito desses problemas, Franchi (2006, p. 79) resume que:

Apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola), mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguística; enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais; enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz a exercícios de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações; em nenhum dos casos se busca a responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam.

De acordo com o autor, por mais que se tenha tentado redimensionar o ensino de gramática, ainda perdura o viés normativo tradicional, do qual tem tornado um fator de discriminação e repressão linguística, representando um sério problema nas aulas de Língua Portuguesa. Mas, retornando ao nosso questionamento inicial “para que ensinar gramática? segundo Perini (2014, p. 51), tradicionalmente, “se sustenta que é preciso estudar gramática para ajudar na aquisição da língua escrita: leitura e, principalmente, redação”. Essa é a concepção repassada de geração em geração e que muitos ainda sustentam nos dias atuais, pois trata-se de uma ideia falsa. Para o autor, certamente, não foi através de consultas de regras gramaticais de posicionamento de pronomes, ou da regência de um verbo, por exemplo, que chegamos a dominar a língua culta. Para Perini (2014), o viés da questão não é propor conteúdos e metodologias para um novo ensino de gramática, mas o tripé da questão, é sobretudo a discussão dos objetivos da disciplina.

Entendemos, enfim, que o objetivo maior do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos a competência comunicativa, e não meramente repassar regras e estruturas da língua sem que tenha como foco a língua em uso.

Finalizando essa seção, esperamos ter respondido às questões levantadas no início da reflexão, quanto à abordagem do ensino de gramática que vise desenvolver no aluno a compe-

tência comunicativa, entendemos que o texto deva ser o objeto de estudos desse ensino. Portanto, a seção a seguir fará uma análise sobre a importância do texto nas aulas de Língua Portuguesa, tratando-o como uma ferramenta indispensável no ensino de gramática reflexiva.

## 1.2 Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa

A concepção ou teoria que se tem sobre o que seja linguagem, língua e gramática é o ponto de partida para qualquer reflexão sobre o ensino de língua materna. Segundo Castilho (2014, p. 42) “temos que dispor de um ponto de vista prévio sobre as línguas e suas gramáticas. Temos que dispor de uma teoria sobre elas”. Desta forma, o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer, o que se prioriza ou não, são reflexos dos nossos pontos de vista acerca dos fenômenos linguísticos. Segundo Antunes (2014), o professor não pode abrir mão do princípio de que suas concepções acerca da linguagem e de seus componentes são fundamentais em tudo que abarca o trabalho pedagógico.

Sobre linguagem, em *Estrutura da Língua Portuguesa*, Câmara Jr (1992, p. 22) aborda:

[...] a linguagem está indissoluvelmente associada com a atividade mental humana [...]. A filosofia moderna é unânime em reconhecer que não se trata de um recurso para expressar pensamentos, emoções e volições. É muito mais que isso, o meio essencial para se chegar a esses estados mentais. [...] A compreensão do mundo exterior e interior resume-se numa construção e representação desse mundo dentro do nosso espírito, através de um trabalho mental que depende da linguagem como a marcha animal depende das pernas.

Segundo Geraldi (2012), fundamentalmente, três concepções de linguagem podem ser apontadas: a primeira concepção de linguagem apresentada pelo autor é: “a linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”, Geraldi (2012, p. 12). Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A segunda concepção apontada por Geraldi (2012, p. 12): “a linguagem é instrumento de comunicação, concepção que está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.”. Depreende-se que em livros didáticos é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A terceira concepção diz respeito à linguagem como uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é

vista como um lugar de interação humana, Geraldi (2012, p. 12). Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando, desta forma, a fala é um instrumento importante no processo, com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Compreende-se que as três concepções de linguagem supracitadas correspondem às três correntes de estudos linguísticos: I-Gramática tradicional; II- O estruturalismo e transformacionalíssimo; III- A linguística da enunciação, respectivamente.

Partindo das concepções de linguagem apresentadas acima, entendemos que a terceira (linguística da enunciação) é a mais propícia para o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que esta direciona uma postura educacional diferenciada, pois situa a linguagem como o lugar de constituição de relações/interações sociais, dos quais os falantes ganham o espaço de serem sujeitos.

De acordo com o autor, entendemos que o pensamento é o elemento essencial do qual se apresenta como núcleo da organização da expressão da linguagem. A linguagem pode apresentar, ainda, como forma de ação e de interação, da qual a ação é uma atividade recíproca entre os interlocutores envolvidos no processo de comunicação/interação, no qual os componentes do contexto podem exercer funções sobre os demais.

Como forma objetiva de comunicação, a linguagem, a língua é vista a partir de um sistema de signos organizados de acordo com algumas especificidades a serviço dos interlocutores numa determinada situação de comunicação.

Ratifica-se, portanto, que nessa perspectiva a língua é o código que de forma organizada é capaz de produzir uma mensagem, bem como transmiti-la de forma objetiva ao seu receptor. O que se pressupõe que a linguagem, nessa situação, se restringe ao uso do código.

Para Campos (2014, p.30), as considerações sobre linguagem devem ater-se aos seguintes pontos: “linguagem é uma atividade discursiva que se realiza na interação linguística entre dois ou mais falantes e linguagem é interação.”. Diante desse prisma, depreendemos que as características inerentes à linguagem não podem ser ignoradas pelo professor de língua portuguesa em sua atividade pedagógica, sob pena de anular todos os esforços de fazer com que seus alunos tornem mais competentes em seu desempenho linguístico.

Diante dessa reflexão acerca das concepções de linguagem e sua importância na postura do professor de Língua Portuguesa, ainda nos depararemos com uma situação caótica no que diz respeito ao ensino de língua materna, uma vez que ainda se perdura um ensino que tem considerado em segundo plano as relações humanas, das quais a língua perpassa, concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação.

Lógico que a escola é um espaço preponderante nessa mudança de ensino, dessa forma, é um ambiente propício a oportunizar o domínio de outra forma de expressão, além do dialeto padrão. Porém, devemos pensar que esse redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa não passa apenas por mudanças no âmbito das técnicas e métodos empregados pelo professor em sala de aula. Assim, implica-nos afirmar que uma diferente concepção de linguagem é capaz de construir não só novas técnicas e metodologias, mas, principalmente, um “novo” conteúdo de ensino que seja mais significativo para o aluno, o principal elemento no processo. Para Geraldi (2012, p. 45):

o mais caótico da atual situação do ensino de Língua Portuguesa em escolas de ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem se quer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de resolver.

O ensino de Língua Portuguesa repassado para os alunos na perspectiva acima mencionada não fará do aluno um especialista na língua, nem sequer fará com que ele tenha domínio do padrão culto, uma vez que a finalidade desse ensino é de apenas fazer com que o aluno decodifique regras gramaticais de forma arbitrária, que não trará para o mesmo, grandes benefícios, senão fazer uma boa prova de gramática e passar de ano na disciplina de LP.

Ainda nessa reflexão, analisando o ensino de LP, percebemos que grande parte do tempo e de esforços gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender metalinguagem de análise da língua, mas segundo Geraldi (2012, p. 45-46) “uma coisa é saber a língua, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação; outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua [...]”. Portanto, cabe ao professor optar pelo domínio de um sobre o outro.

Corroborando com Geraldi (2012), Antunes (2014) afirma que as atividades escolares que acontecem nas escolas ainda se limitam a identificar divisões e subdivisões a que correspondem certas palavras, segundo a autora, falta-nos uma concepção clara de que a linguagem representa uma atividade essencialmente semiótica, que está a serviço da expressão de sentido. Nesse sentido, na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, com o fim nele mesmo, como um conjunto de regras gramaticais que visem sobretudo a correção correta do enunciado comunicativo culto, apenas, lança mão de uma concepção de linguagem que busca uma interação.

### 1.3 Verbo: teoria e ensino

Nessa seção, abordaremos sobre o verbo, objeto de estudo desta pesquisa e buscaremos relacionar a teoria, mencionando definições, de acordo com a concepção de alguns autores, relacionando-as com o ensino do verbo.

“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus”. (João 1:2)”. Este é o versículo de abertura do primeiro capítulo do Evangelho de João. Segundo o Evangelho Joanino, Deus é a própria existência, Nele tudo é, tudo faz, tudo passa a existir, tudo é um eterno presente e por meio do “verbo”, que é a sua própria Palavra, são criadas todas as coisas, pois o Verbo de Deus é a própria ação criadora, é o Fazer-se Divino. O verbo é a Palavra e sem a Palavra nada existiria. Escolhemos esse versículo do Evangelho de São João para apresentarmos a importância do verbo desde a criação, na qual o verbo representa a própria Palavra e é, portanto, o centro do discurso.

Ainda, no sentido de contextualizar as concepções e importância do verbo no ensino de Língua Portuguesa, destacamos que no grego – o *lógos* – a Palavra é designada como o Verbo de Deus. A epifania (manifestação) do *lógos* ou *verbum*. No Evangelho de João (Novo Testamento) é o próprio Jesus presente no mundo por amor à humanidade. Pressupõe-se, desta forma, que verbo é a palavra que faz acontecer.

Passaremos então a conhecer um pouco mais de teoria sobre o verbo, registrando, inicialmente, o que havia de tratamentos até o séc. XII, por parte dos gramáticos, lógicos e metafísicos, em relação ao verbo. Para os lógicos, verbo é um elemento que corresponde àquilo ou se nega de um sujeito. Para esses estudiosos, o verbo equivale à cópula. Até a segunda metade do séc. XII, os gramáticos passaram a atribuir ao verbo os traços fundamentais de ativo/passivo e “mais tempo”. Evidencia-se que o surgimento do primeiro indício de uma mudança de tratamento da classe dos verbos tenha ocorrido a partir dos trabalhos do gramático medieval Pedro Helias, que foi professor na Universidade de Paris, por volta de 1150.

Para Platão e Aristóteles, os verbos eram considerados uma subclasse de verbos, no entanto, para os Alexandrinos e seus sucessores, eram subclasse dos nomes. Em, *A Poética*, de Aristóteles, ao se tratar da linguagem e das ideias, coloca-se a linguagem como meio de expressão das ideias e propõe-se uma divisão das partes do discurso em letra, sílaba, conectivo, articulação, nome, verbo, flexão, frase. O seja, o autor parte da letra para a frase. Considera, ainda como partes do discurso apenas nome e verbo, e o restante como elementos linguísticos subordinados, por exemplo, assim definia verbo:



[...] nome é um som composto sem referência de tempo, do qual nenhuma parte é de si significativa, pois nas composições de dois elementos, não os empregamos como tendo cada um seu sentido; por exemplo, -doro, em Teodoro, nada significa. Verbo é um som composto, com significado, com referência de tempo, do qual nenhuma parte tem sentido próprio, como no caso dos nomes; com efeito, homem, ou branco, não dão ideia de quando, mas anda ou andou, trazem de acréscimo, trazem de acréscimo uma ideia de tempo presente, outro, a do passado. (POÉTICA, cap. XX).

Acreditamos, por conseguinte, que desde Aristóteles o verbo constitui matéria da qual requer muita atenção, pois foi nele vista a palavra por excelência, justificado, dentre outras razões porque forma o predicado e ainda funciona como núcleo da frase oracional. Para Travaglia (2007), o verbo representa de forma dinâmica o fenômeno, característica que faz com que o verbo exprima sempre um processo, ou seja, o desenvolvimento de um fenômeno no qual se insere a implicação e determinação de tempo, desta forma, o verbo expressa realidades dinâmicas situadas no tempo.

Entendemos que, morfologicamente, o verbo trata da classe de palavras que mais possui flexão. Sintaticamente, esta classe gramatical é a classe do predicado, é o núcleo, é o termo da predicação, uma vez que se apresenta como o termo central, essencial de um enunciado. É, de fato, sintaticamente o núcleo da frase construída, pois encontramos oração sem sujeito, mas não há oração sem verbo. Porém, segundo Cunha e Cintra (2007, p. 393) “o verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja primitiva, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleo do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória do predicado”, para o autor, a única que desempenha na estrutura oracional.

Partindo da perspectiva de perceber o verbo como o núcleo do discurso verbal, do qual representa a palavra mais importante do discurso, Melo (1976 apud NUNES, 2001, p. 32), enfatiza:

O verbo é uma das palavras mais importantes, senão a mais importante do discurso. Forma, com substantivo, a subclasse das ‘palavras nocionais’, que se referem a coisas existentes no mundo extralinguístico... Normalmente, ele indica ação, estado, mudança de estado, mas sempre em movimento, supondo um antes e depois, ainda que muito vagos, indefinidos e indefiníveis. Daí porque hoje se dá, como característica do verbo, ser designador do processo.

Segundo Melo (1976), a conceituação do verbo não é de fácil entendimento, especificamente ao se tratar do tempo real e do tempo verbal. O que segundo Travaglia (s/d: 2) “a ideia de tempo contida no verbo assume o caráter de duas categorias gramaticais presentes no mesmo: o tempo e o aspecto”. Nessa mesma percepção, Rocha Lima (1997, p. 122) defende que “O verbo expressa o fato, um acontecimento (...) É a parte mais rica em variações de formas ou

acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco ideias: modo, tempo, número, pessoa e voz. E corroborando com as palavras de Rocha Lima (1997), Cunha e Cintra (2007, p. 393) menciona que “verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo.”. No entanto, essa é uma definição criticada por Perini (1996), alegando que essa definição seria difícil aplicar a casos concretos.

Perini (1996, p.319) expõe que “diante de uma palavra de classificação considerada desconhecida, como decidir se é um verbo? Que quer dizer “exprime o que passa?”. O que vem a ser “um acontecimento representado no tempo”?” Torna-se, desta forma, evidente que para Perini (1996), conceituar verbo não é algo simples. O autor nos apresenta ainda alguns exemplos para justificar sua argumentação, Perini (1996, p. 320):

*(1) Estou impressionado com o sucesso de Pedrinho. O sucesso de Pedrinho exprime algo que se passa? Mas onde está o verbo em o sucesso de Pedrinho? E que significa “representado no tempo”? Em uma frase como (2) A água se compõe de hidrogênio e oxigênio. Pode-se argumentar que o acontecimento não se representa no tempo, pois a afirmação vale para todos os tempos, e não para alguma ocasião especial. No entanto há um verbo em (2).*

Para Perini (1996), são os traços morfosintáticos que permitem identificar os verbos sem grande dificuldade. Define verbo como um lexema que varia em número, pessoa e tempo. Defende ainda que em geral as pessoas com algum treinamento gramatical não têm problemas em identificar os verbos, uma vez que as palavras que se constituem como verbos, quando comparadas a outras de seu lexema, é percebida a oposição quanto à pessoa, quanto ao tempo e quanto ao número, por exemplo: “comesse/ comessem/ comêssemos (pessoa); comessem/ comam/ comem/ comerão (tempo); comessem/ comesse (número). Para o autor são esses elementos que garantem o reconhecimento do verbo, não nas propriedades de exprimir acontecimentos representados no tempo.

Perini (1996) faz uma crítica na definição comum que se dá ao verbo, de ser a palavra que exprime ações, estados ou fenômenos da natureza. Trata-se de uma definição usada para o verbo apresentada em muitas gramáticas escolares, bem como nos livros didáticos, o que tem ocasionado equívocos nas aulas de gramática, sobretudo porque os professores, em sua maioria, só têm como ferramenta o livro didático, só repassam para os alunos, aquilo que apresenta no livro. Perini (1996, p. 320) acrescenta ainda que:

*Em outras palavras, a noção corrente de “verbo” é formal, e não semântica. O conjunto das palavras que exprimem uma ação, por exemplo, não se chama*

em geral de “verbos”: correr, corria, corrida, vingança, vingar, traiu, traição etc. Como se vê todas essas palavras exprimem, de alguma forma, uma ação; mas nem todas são verbo.

Segundo a argumentação sustentada pelo autor, não se pode definir verbo como sendo toda palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza, como os livros didáticos nos apresentam, de forma tão categórica. Trata-se de uma classe que não se pode definir com clareza. Perini (1996) acrescenta ainda que o verbo é a única palavra capaz de desempenhar a função sintática de núcleo do predicado. Para o autor, essa é uma característica que não se inclui, ou não pode ser incluída na definição de verbo, uma vez que a noção de núcleo do predicado dependerá da identificação prévia dos verbos.

Fazendo um levantamento sobre a concepção do verbo através da aceção de diferentes estudiosos da área, verificamos uma concepção consistente, defendida por Perini (1996, p. 321):

(a) Verbos são palavras que variam em pessoa, tempo e número; (b) somente os verbos podem desempenhar a função de NP. Em (a), temos a definição (informal) de verbo; em (b), uma informação extra sobre o comportamento gramatical dos verbos (informação essa que não faz mais que repetir a postulação do NdP). [...] Em (b), temos uma expressão do potencial funcional dos verbos: eles podem ser núcleos do predicado e nada mais. Essa deveria ser a definição de verbo; mas o verbo, juntamente por ser um ponto de partida de nossa análise da oração, acaba sendo tratado diferentemente de todas as outras classes. A definição que adotamos em (a) é, na verdade, também uma expressão de um potencial funcional- mas não da palavra a que chamamos “verbo”, é o potencial funcional de um radical, definido em nível morfológico.

Dessa forma, seguindo nessa perspectiva defendida pela visão da *gramática descritiva*, através das palavras de Perini (1996), verbo seria toda palavra cujo radical pode coocorrer com os sufixos de modo-tempo e pessoa-número. Cabe mencionar outro estudioso que apresenta uma definição para verbo, levando em consideração aspectos que vão além do morfológico, é Travaglia (2003, p. 97). Para o autor, o verbo representa a classe de palavras capaz de exprimir situações no tempo, e que possui uma flexão de número, pessoa, tempo e modo, e que do ponto de vista sintático caracteriza-se por atribuir papéis argumentativos. Ao verbo, tem associado várias categorias, como número, pessoa, tempo, modo, aspecto e voz.

Percebemos uma consonância de ideias ao definir a classe gramatical verbo, como sendo uma classe que exprime situações delimitadas no tempo, da qual possui muitas flexões, o que difere também das outras classes. Para Bechara (2006, p. 209), verbo se constitui como “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar do seu significado lexical. Para o autor, assim como os demais, o núcleo da oração é sempre o verbo, mesmo que, acrescenta o autor, que se trate de um verbo com significado léxico muito amplo e vago.

Para Macambira (1974), o verbo pode se apresentar a partir de três aspectos: mórfico, sintático e semântico. Desta forma, quanto ao aspecto mórfico, segundo o autor, pertence à classe do verbo as palavras que aditem as flexões: *-r* para o infinitivo, *-ndo* para o gerúndio e *-rei* para o futuro do presente e *-ria* para o futuro do pretérito. Ao se referir ao aspecto sintático, o verbo é toda a palavra que combina ou concorda com os pronomes pessoais eu, tu, ele, nós, vós, eles. Ao definir verbo quanto ao aspecto semântico, Macambira (1974) argumenta que verbo é toda palavra que exprime processo, como ação, estado, fenômeno e outros na perspectiva de tempo.

Compreendemos que o conceito de verbo, presente na maioria das gramáticas tradicionais, apresenta-se incompleto e confuso, por muitas vezes defini-lo como sendo palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza. Perini (1991) questiona abruptamente essa concepção tradicional. Vejamos o exemplo:

[1] A *chuva* de ontem foi muito forte.

Ao analisarmos a palavra destacada do exemplo [1], percebemos que exprime fenômeno da natureza e está representada no tempo, através do advérbio de tempo (ontem), porém, o tempo não está morfologicamente marcado no vocábulo, desta forma, Perini (1991) aponta que nem sempre essa marca do tempo se verifica nos verbos, o que elimina a possibilidade de categorizar o verbo como a classe gramatical que sempre aparece em relação a determinado tempo. Um outro equívoco, segundo o autor, é apresentar o verbo como a palavra que indica estado, já que o verbo em si não faz essa indicação, é o caso, por exemplo do verbo cópula “ser/estar”, dentre outros que só apresentam o sentido de estado quando unido ao predicativo.

Em [2] *Paulo está em sua casa, descansando*, o verbo destacado não foi empregado na frase como cópula, não exprime propriamente um estado, foi empregado como um verbo significativo, formando, assim, desta forma um predicado verbal, não nominal. Já na frase: [3] *Paulo está doente*, percebe-se que o verbo destacado é uma cópula, que indica estado e forma um predicado nominal. Entendemos, portanto, a partir da comparação entre as frases [2] e [3] que não é o verbo em si que expressa essa noção, mas a junção do verbo com seu predicativo, indicador de estado.

Podemos perceber, desta forma, que as definições de verbo apresentada pelas gramáticas escolares/normativas deixam lacunas e são incoerentes, em alguns casos, levando o aluno a uma compreensão também vaga e questionável, uma vez que os professores não conseguem justificar tais lacunas no ensino desta categoria. Nessa perspectiva, entendemos que um estudo mais

reflexivo acerca dessa classe gramatical seja o ponto crucial para um ensino em que a aprendizagem do aluno possa ser mais eficaz.

Partindo da perspectiva de que o verbo possui uma grande complexidade, sendo uma das classes gramaticais mais tensa, vários são os estudos em sua relação, o que torna impossível descrever tudo o que se sabe sobre tal classe gramatical. Seleccionamos, pois, os autores supracitados por acharmos suas definições mais contundentes, o que não equivale a dizer que o estudo sobre verbo se resume meramente às definições apresentadas. Trataremos em outra seção sobre como vem sendo trabalhado o verbo nas aulas de Língua Portuguesa, oportunidade de relacionarmos teoria e prática.

### 1.3.1 O ensino do verbo no Ensino Fundamental: da teoria à prática

Para obtenção de resultados mais satisfatórios em relação à aprendizagem dos alunos, no que diz respeito a conteúdos de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário percebermos a importância de um trabalho sistemático e organizado acerca do verbo, que auxiliará o aluno a entender o conteúdo de forma significativa. Desta forma, torna-se, assim, pertinente a reflexão sobre o ensino do verbo, fazendo-nos perceber como a escola tem trabalhado essa categoria e até que ponto o ensino do mesmo em sala de aula tem sido significativo para a aprendizagem do aluno. Para direcionar nossa reflexão sobre o assunto, formulemos os seguintes questionamentos: a escola tem favorecido um espaço de discussão e reflexão acerca do verbo? Como e o que a escola tem trabalhado nas atividades relacionadas ao ensino do verbo?

Partimos do pressuposto que o verbo é uma das classes gramaticais mais importantes da Língua Portuguesa e é através do verbo que nos situamos uns em relação aos outros, estabelecendo uma relação temporal com a realidade linguística e extralinguística. Segundo, Nery (1993, p. 33) “o verbo, quer na língua materna, quer nas línguas estrangeiras, é considerado “o centro, o sol da frase”, uma vez que todas as palavras se organizam à sua volta, dessa forma, merece maiores análises em relação ao seu estudo, no sentido de levar para a sala de aula um ensino que tenha como premissa a prática discursiva, proporcionando ao aluno um conhecimento mais sistemático e reflexivo.

Nunes (2001, apud TRAVAGLIA, 2007, 158-160) fez um levantamento usando quinze coleções de livros didáticos, chegando a um total de sessenta volumes, e nos apresenta de forma clara uma síntese da análise geral dos conteúdos sobre verbos em livros didáticos. São trabalhados dezenove itens, assim distribuídos: 1-conceito, 2-pessoa, 3-número, 4-modo, 5-tempo, 6-modalidade, 7-aspecto, 8-emprego dos tempos e modos, 9-voz, 10-conjugação, 11- tempos do

indicativo, 12-tempos do subjuntivo, 13- imperativo, 14-forma nominal, 15-tempos compostos, 16-regulares/irregulares, 17-auxiliares, 18-regência, 19-concordância. Assim, segundo Nunes (2001, apud TRAVAGLIA, 2007, 158-160), pôde-se depreender:

- a) o conceito de verbo, apresentando-se também um conceito de quase todos os itens (categorias, formas, processos, etc).
- b) os itens 2, 7, 9 referem-se às respectivas categorias verbais;
- c) os itens 10 a 17 referem-se a aspecto de forma do verbo, às vezes com algum elemento de significação dessas formas. Não se separa tempo enquanto categoria gramatical do verbo e enquanto forma verbal;
- d) os itens 18 (regência) e 19 (concordância) tratam de processos sintáticos ligados ao verbo, dentro de uma perspectiva normativa tradicional, sem considerar a possibilidade de variação seja dentro da mesma variação seja dentro da mesma variedade linguística ou entre variedades;
- e) o item 8 refere-se ao estudo de como são usadas e como significam as formas e categorias verbais.

De acordo com a pesquisa de Nunes (2001), depreendemos que o estudo do verbo nos livros didáticos possui um caráter teórico e está quase que exclusivamente voltado para as formas (flexão, identificação e denominação), sendo raro o trabalho com a significação. O que só ratifica um ensino ainda mecânico e tradicional, do qual não se leva em consideração as descobertas dos estudos linguísticos mais modernos, dos quais não possuem uma postura predominantemente normativa na perspectiva tradicional. Percebemos que a morfologia do verbo é mais trabalhada, esquecendo de algumas categorias do verbo, como aspecto e modalidade, que segundo Travaglia (2007) são confundidas com modo. Outro ponto que merece destaque, são os aspectos sintáticos (regência e concordância), que na maioria dos livros são pautados e restritos conforme a Gramática Normativa.

A impressão, conforme aborda Travaglia (2007), é que a Linguística não evoluiu, e que não tivesse dito nada sobre o verbo, suas formas e categorias, suas possibilidades significativas, seu funcionamento textual-discursivo tanto para coesão, a coerência, a argumentação e a preservação de fases.

Entendemos que o estudo linguístico, acerca de qualquer tópico gramatical, torna-se imprescindível para um processo de ensino e aprendizagem mais consistente e pertinente para os alunos. Abrir mão desses estudos é abrir mão de um ensino gramatical mais significativo e eficaz. Percebemos que o estudo dos verbos nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa tem se tornado um martírio para a maioria dos alunos, isso por conta da metodologia que muitos professores fazem uso, tornando um estudo cansativo, enfadonho e desestimulante. É notório que o professor ainda está arraigado às propostas do livro didático, porém entendemos que o livro

didático deve ser considerado como uma ferramenta a mais que auxiliará o professor na sistematização e no planejamento de suas aulas. Outras ferramentas, porém, são necessárias para que se alcance um processo de ensino e aprendizagem mais consistente para os alunos.

A complexa morfologia do sistema verbal e o ensino pautado na memorização dos aspectos envolvidos na conjugação e no uso dos verbos também tem tornado o estudo do verbo cada vez mais problemático e sem lógica para os alunos. Entendemos que o ensino do verbo deva ser redimensionado, uma vez que tem sido uma verdadeira “camisa de força” para os alunos. Desta forma, o professor de Língua Portuguesa deve ter conhecimentos sobre o que explicar a respeito dos verbos, como abordar cada tema e como exercitar isso com os alunos de maneira a permitir que esse conteúdo faça alguma diferença para ele, afirma Ferrarezi Junior (2014, p. 14-15). O autor reitera ainda que:

a confusão que os alunos fazem para descobrir o que é um verbo, se dá, basicamente, porque as gramáticas tradicionais querem defini-los usando critérios ora semânticos (de sentido) ora referenciais (explicando as palavras a partir das coisas que elas representam, como “o verbo é uma ação ou estado”), que deixam os alunos confusos, pois há outras palavras que não são verbos e também falam de ação e estado.

Corroborando com as palavras do autor, entendemos que se formos capazes de estabelecer critérios morfológicos para definir o verbo, a classificação vai ficar bem mais fácil para a compreensão dos alunos. Travaglia (2007) afirma que a listagem abaixo é o básico que o professor deve trabalhar com seus alunos em sala de aula e que outros itens em relação ao verbo existem, mas que são indispensáveis no ensino sobre o verbo. Desta forma, cabe à escola apresentar o básico sobre o ensino de verbo nas aulas de Língua Portuguesa, como os tipos de verbos (lexicais, gramaticais), formas verbais e categorias verbais, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto, concordância verbal, regência verbal, uso das formas verbais, formas verbais alternativas, empregos estilísticos de formas e categorias do verbo, emprego argumentativos de formas e categorias do verbo, funções e papéis dos verbos gramaticais.

Quanto aos verbos lexicais, (TRAVAGLIA, 2007, p. 163) menciona que “são aqueles que expressam situações identificáveis no mundo biopsicofísicosocial, funcionando como lexema”, Conforme o quadro a seguir:

**QUADRO 1: Verbos lexicais**

SITUAÇÃO DINÂMICA	SITUAÇÃO ESTÁTICA
a) de ação Ex: comprar, escrever, andar, etc.	a) estados Ex: ser, parecer, etc.

b) de acontecer b.1) transformativos Ex: amarelas, engordar, escurecer, etc.	b) localizadores Ex: estar em si, situar-se, etc)
b.2) fenômenos Ex: chover, ventar, trovejar, etc.	c) constantes Ex: ter: possuir, saber, etc
b.3) fatos Ex: cair, quebrar, morrer, etc	

Fonte: (TRAVAGLIA, 2007, p. 163)

Ao relacionar os verbos gramaticais, Travaglia (2007, p. 163) define como aqueles “que não expressam situações, mas exercem outras funções, tais como: marcar categorias verbais, é o caso de muitos verbos auxiliares e o que denominamos de expressões que indicam modalidades, aspecto e voz”, por exemplo: ser + possível/necessário/claro/obrigatório. Podem exercer função ainda de serem simplesmente um suporte de categorias, como os verbos de ligação e de verbos com situações indicadas por um nome, como acontece no verbo destacado na frase [4] *A apresentação do seminário **começou** às oito horas.* Pode indicar também “noções gerais e abstratas em relação a uma situação apresentada por outro verbo, é o caso dos verbos chamados de semi ou quase auxiliares semânticos”, Travaglia (2007, p. 164).

Seguindo esse raciocínio, esses tipos de verbos “exercem também funções ou papéis textuais-discursivos determinados que funcionam como espécie de gramemas”, Travaglia (2007, p. 164), como quando queremos marcar uma relevância: [5] ***Foi** Joana que **fez** a comida. / **É fundamental** fazer justiça nesses casos,* podendo ainda, exercer papéis na interação, o que chamamos de marcadores conversacionais, ex: [6] *Estudei muito para essa, **sabe?** / **Olha,** temos que resolver esse problema logo;* pode indicar tempo, ex: [7] ***Faz uma hora** que Maria chegou,* dentre outras funções.

Sobre as formas verbais *versus* categorias verbais, o aluno precisa distinguir: *tempos flexionais* do verbo, o que chamamos de forma ( pretérito do indicativo, pretéritos imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito do indicativo, futuros do presente e do pretérito, presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do subjuntivo e as formas nominais *versus* o *tempo verbal* (categoria), representados pelo passado, passado até o presente, presente, presente para o futuro, onitemporal), Travaglia (2007, p. 165) *versus* modalidade (categoria). Segundo Travaglia (2007), no que diz respeito às formas verbais, trabalhar as flexões dentro dos grupos de conjugação (verbos regulares, irregulares, anômalos, defectivos e abundantes), nos quais se deve empregar atividades de gramática de uso. É necessário ainda que o professor procure confrontar flexões da variedade culta com as não cultas, como *seja/seje, tesse/tivesse.*



Quanto ao número, é de extrema importância que vá além do trabalho de flexão de número como singular e plural, da qual é uma flexão própria do nome que se reflete ao verbo, mas sobretudo que faça com que o aluno saiba “usar automaticamente as desinências que expressam essa categoria no verbo juntamente com a categoria de pessoa”, Travaglia (2007, p. 166). Possa, enfim, perceber e distinguir os efeitos do uso do plural pelo singular e vice-versa, em determinados usos como no plural majestático e de modéstia. Como nos exemplos que seguem:

[8] **Eles estão rindo** até agora. (3º pessoa do plural)

[9] **Precisamos** conversar sério sobre aquele assunto. (1º pessoa do plural)

[10] **Nós**, como presidente dessa empresa, parabenizamos todos os funcionários pelo excelente trabalho do mês. (Pronome de modéstia).

A pessoa verbal deve ser trabalhada em sala de aula, no sentido de levar o aluno a perceber que estão relacionadas com o discurso dos sujeitos envolvidos; que como número, “a pessoa é mais uma categoria dos nomes e dos pronomes para o verbo pelo processo da concordância; que algumas pessoas têm pouca produtividade no Português do Brasil”, Travaglia (2007, p. 166). Podemos citar como exemplo:

[11] **Tu estavas** bem com aquela jaqueta. (2º pessoa do singular), marcação da pessoa e do número, de acordo com as gramáticas tradicionais.

[12] **Tu estava** muito bonita na festa. (Pronome de 2º pessoa/ singular com verbo na 3º pessoa/singular – comum nas regiões Norte e Sul do Brasil), marcação da pessoa e número usados por muitas pessoas no Brasil.

Quanto ao tempo enquanto categoria verbal, o professor deve mostrar que é uma categoria dêitica de tempo, como nos exemplos:

[13] **Trabalho** sozinho hoje.

[14] **Trabalhei** muito naquela semana.

[15] **Trabalharei** com muito afinco nas férias.

Podemos perceber que o tempo de referência dos três enunciados é, portanto, o presente (o momento da fala, apontado como “aqui” e “agora”) e esse tempo é responsável por organizar o passado e o futuro de acordo com o momento da enunciação, ou seja, conforme o papel do falante situado no tempo como enunciador que relaciona tudo ao seu ponto de vista, é o que justifica a classificação do tempo como uma categoria dêitica.

No estudo sobre o tempo cabe mencionar ainda sobre as seis marcações temporais distintas que o português apresenta (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito), bem como as noções temporais que cada forma verbal pode exprimir; além das perífrases que podem expressar a categoria de tempo, bem como os usos textuais dos tempos, destacando os valores semânticos dos mesmos em situações discursivas.

[17] Ele **é** uma pessoa doente desde o ano de 2006. (Verbo no presente em expressões de tempo decorrido).

[18] O sol **nasce** daqui a uma hora. (Verbo no presente expressando o futuro)

[19] **Tem chovido** muito em minha cidade. (Indica um evento que começou no passado e continua sem interrupção até o presente)

Segundo Travaglia (2007, p.167), ao trabalharmos com a modalidade devemos mostrar “o que são: a indicação de atitudes do falante em relação ao que se diz; os recursos para expressões da modalidade (as formas verbais dos modos do verbo, advérbios, orações principais e verbos auxiliares); os usos argumentativos das modalidades.”.

[20] Eu **sou** assim, por quê? (Modo indicativo: expressa o real, certa)

[21] Ah! Se eu **fosse** assim, tudo resolveria fácil. (Modo subjuntivo: expressa algo possível, desejável).

[21] Faça isso, por favor! (Modo imperativo: expressa um pedido).

Quanto à voz verbal, devemos mostrar ao aluno o que é categoria verbal, a identificação das vozes que, conforme a teoria, pode se apresentar até quatro vozes (ativa, passiva: analítica e sintética, reflexiva: simples e recíproca e a medial), bem como a existência da passividade do sujeito, mesmo não havendo voz passiva e, por fim, as diferenças de dizer a “mesma coisa”, usando uma voz ou outra, como assim enfatiza Travaglia (2007).

Quanto ao aspecto, o professor deve trabalhar, mostrando: o que é categoria de tempo, as noções aspectuais e os aspectos correspondentes; as principais formas de expressão do aspecto; os papéis textuais do aspecto na coesão textual; Travaglia (2007, p. 170). Deve mostrar ainda os papéis textuais do aspecto na ordenação de situações; a variação de efeitos de sentido possíveis quando se muda a indicação aspectual e influência do aspecto na interpretação de adjuntos adverbiais. Travaglia (2007) ainda aborda elementos importantes, como: concordância

verbal, da qual deve fazer com que os alunos apreendam as regras de concordância entre sujeito e verbo da norma culta; a variação de concordância entre verbo e sujeito de acordo com a variedade linguística; a concordância de tempos entre orações e sentenças subsequentes.

Outro ponto que não deve ser esquecido no ensino do verbo é a regência verbal. Segundo Travaglia (2007), o trabalho com a regência verbal deve atender parâmetros, como: confrontar a regência da norma culta com as autorizadas nas outras variedades da língua, estabelecendo diferenças e semelhanças; trabalhar com a regência em desusos, mas cobradas ainda por muitos gramáticos, os chamados arcaísmos, bem como apresentar também a regência contemporânea. Travaglia (2007, p.172) apresenta um outro ponto relevante quanto ao verbo que não pode ser esquecido, é “o uso das formas verbais”. O professor, segundo o autor, deve apresentar as formas verbais e suas respectivas possibilidades significativas; deve apresentar o uso do particípio (regular/irregular, além das formas alternativas, que segundo Travaglia (2007, p. 173) deve-se “discutir as diferenças significativas entre formas alternativas do verbo, ou seja, formas que podem ser usadas nos mesmos co-textos e contextos.”.

Segundo Vargas (2011, p. 10), “o verbo, há algum tempo, deixou de ser tomado exclusivamente como um objeto de estudo da morfologia e da sintaxe para tornar-se foco de estudos de várias áreas interligadas”. Desta forma, o verbo é trabalhado também numa perspectiva da semântica, da pragmática, da retórica e da teoria da argumentação, o que pressupõe a importância de um estudo mais reflexivo e aprofundado.

Para Vargas (2011), a ideia de considerar o verbo como sendo a palavra que exprime ação, estado e fenômeno da natureza é uma maneira tradicional de nomear o mesmo. Em contrapartida, as outras áreas supracitadas apresentam uma nova maneira de estudar o verbo, da qual se apresenta numa perspectiva discursiva.

Na prática, o estudo do verbo, sobretudo nas categorias de modo e tempo, da forma como vem sendo trabalhado, não tem contribuído para o desempenho linguística do aluno. Segundo Vargas (2011, p. 91) “o aluno deve ser incentivado a comparar situações de uso, a reconhecer que a seleção das formas verbais, levada a efeito na realização do discurso, pode revelar a busca da participação do interlocutor/leitor/ouvinte na construção de sentido dos textos”, desta forma, deve ser trabalhado em situações contextuais.

Percebe-se, portanto, a importância de trabalhar com textos nos quais os alunos possam comparar situações e sentidos dos verbos, contribuindo, dessa forma, para a autonomia dos mesmos. O estudo descritivo do verbo não contribuirá para tal situação. Não basta apenas identificar os tempos verbais num dado texto, mas saber reconhecer os efeitos de sentido provocados pela troca de um tempo por outro.

Finalizando a reflexão sobre o verbo no Ensino Fundamental, podemos depreender que ainda falta muito para chegarmos a um ensino mais eficaz para os alunos. A etapa que segue versará sobre as categorias de modo e de tempo verbal, dialogando com perspectivas diferentes.

### 1.3.2 Tempo e Modo Verbal: um olhar sob perspectivas diferentes

Nessa subseção, trataremos de abordar as categorias de tempo e modo do verbo, no sentido de apresentá-los a partir da perspectiva descritiva e tradicional da linguagem, visando contribuir para uma maior reflexão sobre o ensino do verbo nas aulas de Língua Portuguesa. Na perspectiva descritiva da gramática, tomaremos como teórico para o estudo sobre o tempo e modo verbal o gramático Perini (1996), por entendermos que se trata de um grande estudioso nessa perspectiva gramatical que, por sua vez, nos trará grandes contribuições para esta pesquisa, todavia, outros autores serão apresentados.

Para Perini (1996, p. 252-253) o tempo e o modo verbal são categorias semânticas expressas pelo verbo. Unidas a elas temos ainda as categorias, como: número, pessoa, aspecto e voz. O autor afirma, categoricamente que “aquilo que a nomenclatura tradicional chama de “tempos” e “modos” verbais, e os nomes de certos tempos verbais, como “perfeito” e “imperfecto” são, em geral, usados para designar aspectos, tratando-se de uma concepção enganadora. Reforça ainda que a gramática tradicional não consegue distinguir o lado formal do lado semântico do fenômeno, havendo desta forma uma discrepância entre forma e significado na área de tempos. Para justificar essa discrepância, Perini (1996, p. 253) argumenta que:

Exemplos dessa discrepância: (a) o tempo chamado “presente do indicativo” nem sempre se refere a um fato que se está dando no momento presente; (b) nenhuma categoria semântica conhecida é expressão com exclusividade pelas formas do “modo subjuntivo”; (c) o aspecto imperfectivo pode ser veiculado por muitas formas que não são chamadas “imperfecto”.

É preciso que estabeleçamos uma distinção entre o tempo verbal e o tempo semântico, por exemplo: [22] *Amanhã eu **compro** aquele brinquedo para você*, o verbo ‘*compro*’ está no tempo presente (do indicativo), no entanto veicula um tempo semântico ‘futuro’, ou seja exprime um fato que ainda vai acontecer no futuro. Pressupõe-se que a forma “*compro*” continuará sendo um verbo no presente do indicativo, o que não quer dizer que sempre vai exprimir um fato no tempo presente. O “presente do indicativo é a forma mais versátil do ponto de vista da referência temporal”, diz Perini (1996, p. 254). Expressa, basicamente, eventos ou estados

atuais, no entanto, apresenta-se de duas formas: presente simples e presente progressivo. Enquanto o primeiro exprime um evento habitual, uma propriedade ou um estado permanente; o segundo exprime um evento que se dá no momento da fala (estar + gerúndio).

[23] Minha irmã **tem** cabelo louro.

[24] Meu pai **está trabalhando** muito no pesado

Na frase [23], podemos perceber que o verbo expressa um evento habitual, logo, está no presente simples; enquanto que na [24] percebemos que a forma verbal destacada não exprime um evento habitual, dando-nos a ideia de que o pai nem sempre trabalhou no pesado, ou seja, não se caracteriza como um evento permanente. Assim, temos um exemplo de verbo no presente progressivo. Portanto, entendemos que a veiculação entre tempo morfológico e tempo semântico dos verbos possui uma relação complexa.

Quando falamos em tempo verbal, falamos de quando o evento a que nos referimos foi realizado. Dividimos as coisas que são e que acontecem em três momentos distintos: o passado, o presente e o futuro. Antes, durante e depois de um ponto determinado, respectivamente. Para Perini (1996), os três tempos (presente-passado-futuro) são os tempos semânticos, em português, os quais têm representação formal, todavia, em alguns casos específicos não são exclusivos. Desta forma, ratifica Perini (1996, p. 253):

*O presente do indicativo* pode exprimir presente, passado ou futuro; O *pretérito imperfeito do indicativo* pode exprimir passado ou futuro; O *pretérito imperfeito do indicativo* pode exprimir passado; O *futuro do indicativo* pode exprimir futuro. Além desses três tempos básicos, temos que considerar a referência não-temporal.

Entendemos por referência não-temporal aquela em que, semanticamente, não se trata nem do tempo presente nem do passado, nem do futuro, mas de uma afirmação que pode valer a qualquer tempo. Frase do tipo [25] *O leite ferve a 100 graus*, observamos que o verbo está no presente do indicativo, mas semanticamente não faz referência a nenhum dos três tempos supracitados. Geralmente, as frases em que ocorrem essa característica de não-temporalidade ocorrem no presente do indicativo em orações subordinadas e, em alguns casos, no pretérito imperfeito do indicativo, quando há uma exigência da correlação de tempos verbais entre pretérito imperfeito e presente do indicativo, como é o caso de [26] *Minha irmã esqueceu que o leite fervia a 120 graus*. Nota-se que se trocássemos o verbo “fervia” por “ferve” não alteraria o sentido: [27] *Minha irmã esqueceu que o leite ferve a 120 graus*.

Segundo Perini (1996, p. 255), “além de caráter dêitico, o tempo de um verbo em português pode ser definido em relação ao tempo de outro verbo da mesma oração ou de outra oração do discurso.”.

Diante desse pressuposto, compreendemos que o tempo semântico estabelece uma relação direta com o tempo cronológico, evidenciando, assim, uma categoria dêitica, uma vez que a referência apresentada pelo tempo de uma frase vai depender da situação da enunciação da frase. É salutar entender que o tempo semântico é identificado através de elemento léxico, como o uso de advérbios de tempo, por exemplo. Para Perini (2010, p. 219), “o tempo tem a ver basicamente com a situação de eventos e estados no tempo cronológico. Assim, podemos localizar no tempo o mesmo evento através da forma do verbo.”.

Corroborando com a concepção de Perini (1996), Travaglia (2007) apresenta os elementos acima como valores possíveis das formas verbais, ilustrados no quadro que segue:

**QUADRO 2: Valores possíveis de formas verbais**

TEMPO	VALORES
Presente do indicativo (uma forma)	Fato que ocorre no momento em que se fala(presente); Fato passado, fato futuro, fato habitual, fato sobre o qual se tem certeza, comprometimento do produtor do texto com o que se diz etc;
Pretérito Imperfeito (uma forma)	Fato passado em curso; Fato passado em curso simultâneo a outro; Fato habitual passado; Fato em cuja realidade não acredita, cortesia etc;
Pretérito mais-que-perfeito (duas formas)	Fato passado anterior a outro também passado; Fato acabado, anterioridade da situação que expressa em relação a outra situação qualquer, o que tem funções na ordenação textual de situações em correlação com a ordenação cronológica das mesmas situações etc;
Futuro do pretérito (uma forma)	Indica sempre posterioridade temporal ou nocional de que derivam diversas possibilidades significativas: a) Possibilidade para a situação indicada; b) De não-comprometimento do produtor do texto com o que diz, inclusive porque, em muitos casos, possibilita introduzir a voz de outro que seria pelo que se diz; c) de fato passado posterior a outro também passado; d) cortesia
O emprego das formas do infinitivo flexionado e não flexionado.	

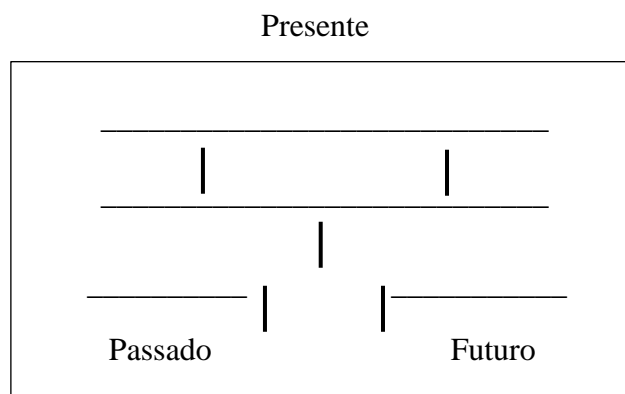
Fonte: Travaglia (2007, p. 172).

Para Travaglia (2007, p. 167), trabalhar com o tempo enquanto categoria verbal, o professor deve mostrar aos alunos:

- a) Que é uma categoria dêitica de tempo, que indica o momento de ocorrência da situação expressa como anterior, simultânea, ou posterior em relação ao momento da fala;
- b) O Português faz seis marcações temporais distintas, indicando: passado (ou pretérito), passado até o presente, presente, presente para o futuro, futuro, onitemporal. Além das indicações de tempo há a possibilidade de em determinados usos as formas verbais não marcarem tempo;
- c) As noções temporais que cada forma verbal pode exprimir;
- d) As perífrases que podem expressar a categoria de tempo, tais como: futuro: ir-infinitivo; passado(recente): acabar + de + infinitivo; passado até o presente e passado: ter + particípio;
- e) Usos textuais dos tempos, como, por exemplo: e.1) o de ordenador de situações e de elementos do texto; e.2) formas de passado marcando retrospecção em narrativas presentes; e.3) formas de presente marcando relevo emocional em narrativas passadas etc.

Na Gramática Escolar, Bechara (2006, p. 212) menciona que “tempo ou nível temporal assinala a relação temporal acontecimento comunicado com o momento do ato de fala; o presente encerra este momento, o passado é anterior e o futuro ocorrerá depois deste momento”. Conforme segue o quadro abaixo, de acordo com Bechara (2006, p. 212).

### Quadro 3: Representação dos tempos verbais



Fonte: Bechara, 2008, p. 212

Percebemos que para Bechara o momento da fala vai condicionar o uso do tempo no discurso. Corroborando com o autor, em Silva et al. (2009, p. 58) entende-se por tempo e modo, respectivamente, como o “momento em que ocorre o processo verbal e a atitude do falante (de certeza, impossibilidade, solicitação, etc.) em relação ao fato que anuncia”.

Definir tempo não é fácil como parece ser, uma vez que não há uma resposta única e definitiva a respeito. Cada ciência, cultura, crença, enfim, define o tempo de forma distinta.

Para compreendermos os tempos verbais no português, temos que entender o que seja harmonia temporal, caracterizada pela relação de dependência que um tempo tem em relação ao outro. Ferrarezi Junior (2014, p. 54) usa como exemplo [28] *Se eu pudesse eu ia fazer uma reforma na minha casa*”, quando dizemos “se eu pudesse” o tempo já pede um outro tempo: “eu ia fazer”. Desta forma, o primeiro tempo (pudesse) é o passado imperfeito do subjuntivo e o segundo é o futuro do passado do indicativo. O que pressupõe que esses dois tempos pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito do indicativo trabalham quase sempre em harmonia.

Na cultura da Língua Portuguesa, o tempo verbal é dividido em três blocos: passado (antes de um ponto determinado no tempo); presente (momento em que se fala, o agora) e futuro (depois de um ponto determinado no tempo). Segundo Ilari (2014, p. 137), “quando falamos em “passado”, “presente” e “futuro” estabelecemos uma relação cronológica (de anterioridade, simultaneidade, posterioridade) entre esse momento e algum momento tomado como ponto de referência.”

O tempo, em nossa cultura, constitui-se a partir de três momentos distintos: momento da fala, momento da referência e momento do evento. Ferrarezi Junior (2014) usa as siglas MF (momento da fala), MR (momento da referência) e ME (momento do evento) para referir aos três momentos. Corôa (2005) utiliza a mesma subdivisão dos momentos do tempo, assim descrito momento do evento (ME). Para Corôa (2005) é o momento em que se dá o evento descrito, o que ele chama de tempo da predicação; o segundo momento é o momento da fala (MF) e refere-se ao momento da realização da fala, é o tempo da enunciação; o terceiro momento, para Corôa (2005) é o momento da referência (MR), é o sistema temporal (fixo com respeito ao qual se definem simultaneidade e anterioridade. É a perspectiva de tempo que o falante transmite ao ouvinte para a contemplação do ME. Dessa forma, Corôa (2005, p.11), resume em:

- i) ME – MF (passado - o momento de evento precede o momento da fala).
- ii) ME – MF (presente - o momento de evento e o momento da fala coincidem).
- iii) MF – ME (futuro - o momento de fala precede o momento de evento).

Na classificação dos tipos do tempo, Corôa (2005) nos apresenta os mesmos tempos que a gramática normativa também trabalha: presente, que se refere ao tempo em que ME, MF, MR são simultâneos; Pretérito mais-que-perfeito, definido como o tempo em que o ME é anterior ao MR, que também é anterior ao MF; Pretérito imperfeito, que se refere ao tempo em que o ME é simultâneo ao MR e ambos anteriores ao MF; Pretérito perfeito, tempo em que o ME é



anterior ao MF e este simultâneo com MR; Futuro do presente, tempo em que o MF é simultâneo ao MR e ambos anteriores ao ME; Futuro do pretérito, refere-se ao tempo em que o MR é anterior ao MF, que por sua vez é anterior ao ME.

Ilari (2014, p. 137) nos apresenta um quadro com fórmulas básicas para os tempos verbais:

**Quadro 4: Fórmulas temporais básicas para os tempos verbais.**

Em relação a ME, MR é		Em relação a MR, MF, é		
		Anterior MF- MR(1a)	Simultâneo MF- MR(1a)	Posterior MF- MR(1a)
	Anterior MR-ME (a)	(1a) MF- MR- ME	(2a) MF, MR- ME	(3a) MR- MF; MR- ME
	Simultâneo ME-MR (b)	(1b) MF- MR, ME	(2b) MF, MR, ME	(2b) MR, ME- MF
	Posterior ME- MR(c)	(1c) MF- MR; ME- MR	(2c) ME- MF; MR	(3c) ME- MF- MR

Fonte: Ilari (2014, p. 140).

Seguindo, trataremos sobre o tempo verbal numa perspectiva da gramática tradicional.

Na Gramática em Textos, de Sarmiento (2005), o tempo verbal é dividido em três: presente, pretérito (passado) e futuro, dos quais se referem ao momento da enunciação. Os tempos verbais, segundo Sarmiento (2005), constitui-se em simples e composto, o primeiro quando constituído a partir de um verbo; o segundo quando formados por mais de um verbo. Para Mesquita (1999), o tempo do verbo serve para situar a ocorrência do fato em relação ao momento em que se fala. O autor ratifica, ainda, que o momento em que ocorre o fato é diferente do momento do fato narrado. Em sua gramática da Língua Portuguesa, o autor, assim como Sarmiento (2005), divide o tempo em presente-passado-futuro, ou seja, o fato em que ocorre simultaneamente ao momento em que se fala; o fato que ocorre antes do momento da fala; o fato que deverá ocorrer depois do ato da fala, simultaneamente. Divide o pretérito em perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito.

É pretérito imperfeito um fato inacabado, não totalmente concluído; é pretérito perfeito quando o fato está totalmente concluído, acabado no momento em que se fala e mais-que-perfeito quando o fato está totalmente concluído e anterior a outro também acabado no momento da fala, assim afirma Mesquita (1999, p. 264).

Percebemos, portanto, que o tratamento do verbo numa perspectiva descritiva da gramática se opõe em alguns pontos da gramática tradicional aqui já exposto. Talvez estejam aí os motivos pelos quais o ensino sobre verbo, sobretudo sobre tempo e modo verbal, seja tão fragmentado. Assim, o que se tem nas gramáticas escolares é uma visão normativa que não leva o aluno a refletir sobre o uso, apenas decodificar regras de uso dos verbos.

Passamos agora a refletir sobre a categoria de modo verbal. Segundo Ferrarezi Junior (2014, p. 41), “quando falamos de modo verbal, estamos falando como imaginamos a realização/concretização do evento que estamos descrevendo” ou imaginamos uma realização certa, hipotética. Para o autor, são apenas duas as formas de descrever os modos verbais: indicativo, que se refere a coisas certas de acontecer e o subjuntivo, que exprime coisas que, geralmente, apresentamos como possíveis, desejáveis, mas que ainda não se concretizaram. Porém, para a gramática normativa, o verbo não possui apenas dois modos distintos, mas três: indicativo, subjuntivo e imperativo. Para justificar essa classificação distinta da gramática tradicional, Ferrarezi Junior (2014, p. 42-43) argumenta que:

O imperativo não é modo verbal “de verdade” por duas razões: a) primeiro, porque ele não afeta de forma alguma o sentido que atribuímos às formas como as coisas vão se concretizar/realizar; b) segundo, porque ele não tem formas privativas, ou seja, só dele, mas usa formas dos presentes do indicativo e subjuntivo; c) terceiro, porque não utilizamos o imperativo na representação de eventos do mundo nem temos como localizar suas formas verbais imperativas na linha do tempo, pois sequer sabemos se elas vão mesmo acontecer [...] Apenas usamos o imperativo para dar ordens ou fazer pedidos, ou seja, realizar os atos da fala, que segundo a pragmática, são atos que se concretizam pelo falar, como mentir, falar, mandar etc.

Percebemos, desta forma, que a gramática normativa trabalha com três modos distintos: modo indicativo, subjuntivo e imperativo, no entanto, de acordo com Ferrarezi Junior (2014), o imperativo não se constitui como um modo, mas como uma forma de uso do verbo para uma finalidade pragmática. Explica, ainda, que o imperativo do português brasileiro não é exatamente um modo, mas uma forma para expressar uma ordem ou pedido. A gramática tradicional afirma que o imperativo não possui forma composta, só simples, todavia, os falantes da língua materna usam uma forma composta, construída a partir do verbo *ir* como auxiliar, que é conjugado no presente do indicativo ou até mesmo do subjuntivo, dependendo da região. A título de exemplo: [29] Não **cantes** na festa hoje / [30] Não **vá cantar** na festa hoje.

Embora a gramática tradicional em relação ao imperativo só considere a frase [29] como certa, podemos perceber que na fala cotidiana a frase [30] é recorrente. E como mostrar

isso para os nossos alunos? Uma vez que só é apresentado para os mesmos a forma simples [29] do imperativo, como se não pudesse se apresentar numa forma composta [30].

Ainda sobre o modo, Bechara (2006, p. 213) aborda que:

Assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente, isto é, o que o falante pensa dessa relação. O falante pode considerar a ação como algo feito, como verossímil – como um fato incerto –, como condicionada, como desejada pelo agente, como um ato que se exige do agente, etc, e assim se originam os modos: indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo.

Depreendemos, de acordo com o autor, que os modos podem ser: indicativo, quando expressar um evento real, realizável; subjuntivo, no sentido de expressar dúvida, hipótese, incerteza; condicional, quando se referir a fatos dependentes de uma certa condição; optativo, em relação a ação desejada pelo agente e, por fim, imperativo, em relação ao ato que exige do agente. Representamos as formas verbais nos respectivos modos, através dos exemplos abaixo:

- [31] “Eu **canto** porque o instante existe”.
- [32] Talvez eu **cante** em sua festa de aniversário.
- [33] Eu **cantaria** em sua festa de aniversário, caso me convidasse.
- [34] E **viva** eu cá na festa sempre alegre.
- [35] **Cantai!**

Em [31] temos a forma verbal *está* no presente do indicativo, em [32] o verbo destacado está indicando hipótese, portanto está no modo subjuntivo, em [33] a forma verbal expressa condição, em [34] exemplo de modo optativo, e, por fim, em [35] o sentido do verbo é pedido, portanto está na forma do imperativo.

Fica evidente, portanto, que a classificação dos modos verbais são três: subjuntivo, indicativo e imperativo, e que este último não possui subordinação sintática. Segundo Ilari (2014), falar em subjuntivo remete à ideia de subordinação; falar em conjuntivo remete à presença quase categórica de conjunções. Segundo o autor, o modo a que chamamos hoje de subjuntivo já foi chamado de conjuntivo. Para Ilari (2014, p. 195), constitui como modo “continuação da palavra *modus*, que, em latim, era dotada de vários sentidos: ‘medida’, ‘medida certa’, ‘tudo tem medida’, ‘há limites para tudo’, etc.”. Os estudos dos modos dos verbos em português apontam para três direções, segundo Ilari (2014, p. 197):

- i) os modos distinguem ações (como ordenar e informar); ii) os modos nos ajudam administrar a distinção entre o real e o irreal; iii) os modos aparecem

como parte de certos automatismos sintáticos (ligados, no caso do subjuntivo, à presença de certos verbos regentes ou de certas conjunções). Trata-se de um resultado até certo ponto desconcertante, porque ele aponta para três linhas de explicação à primeira vista descontraídas.

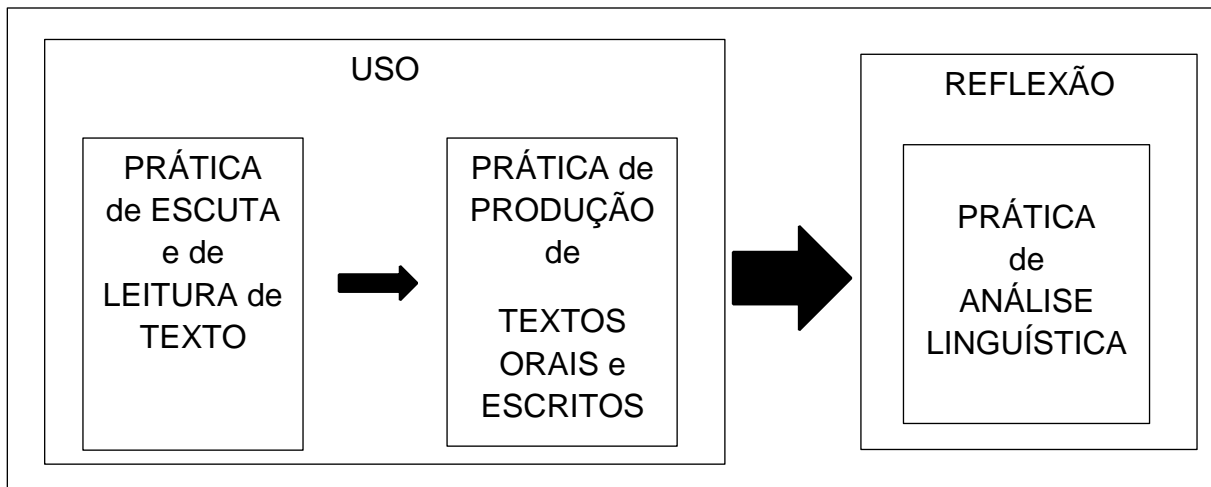
Evidencia-se, portanto, que o modo do verbo é, entre outros, um dos meios pelos quais transitamos entre os vários tipos de ação que podemos realizar a propósito de um mesmo conteúdo proposicional. Vale ressaltar ainda que o modo e o tempo verbal são marcados por morfemas denominados de desinências modo-temporais, elementos estes que não se constituem como um tema de grande relevância para alunos da educação básica.

#### **1.4 Reflexão sobre Ensino de Língua Portuguesa à luz dos PCN**

Entendemos que os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – constituem-se de uma base desenvolvida pelo Governo Federal, na qual educadores de todo o país encontram referências para preparar suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares.

Nessa perspectiva, nossa intenção é expor de forma clara e objetiva algumas ideias encontradas a partir da leitura dos PCN no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Os PCN configuram como documentos oficiais que têm como propósito orientar o ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Têm como objetivo ajudar os professores no ensino de língua materna, trata-se de um apoio pedagógico que dá suporte para que os docentes possam delinear com mais precisão o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa conjuntura é salutar percebermos que a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento; atualmente existem vários níveis de leitura e escrita e que estas devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula. Cabe à escola viabilizar o acesso dos alunos ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. É salutar entendermos que todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar e utilizar os textos de que fazem uso, mas é a disciplina de Língua Portuguesa que tem o papel de fazê-lo de modo sistemático. A organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCN de Língua Portuguesa, por dois eixos de práticas de linguagem: práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme apresentado no diagrama abaixo:

**Quadro 5: Eixos de práticas de linguagem**

Fonte: (PCN, 2000, p.35)

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos que envolvem aspectos como a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; envolvem ainda as implicações do contexto de produção na organização do discurso e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Enfim, nesse eixo, estão descritas as práticas de escuta, leitura e produção.

Quanto aos conteúdos apresentados para as práticas do eixo sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística), nosso objeto de estudo nesta pesquisa, abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação, bem como ao léxico e às redes semânticas, e aos modos de organização dos discursos. Portanto, trata-se de um eixo de reflexão sobre a língua que inclui a gramática, mas superam as práticas que se reduzem ao ensino de gramática normativa.

Nessa perspectiva, os PCN tomam o texto como unidade básica e os gêneros discursivos como objeto de ensino. De acordo com os PCN (2000, p. 59-60):

Os princípios organizadores dos conteúdos da Língua Portuguesa USO-REFLEXÃO-USO, além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Desta forma, como mencionado acima, percebemos que o estudo da gramática deve levar o aluno a tornar-se um leitor e produtor eficiente de textos orais e escritos. E para que isso

ocorra, é preciso desenvolver com ele a capacidade de estabelecer relações de sentido, compreendendo o verdadeiro sentido das palavras dentro do texto. Desta forma, segundo Vargas (2011, p.105) o exercício de análise geralmente “estimula o raciocínio, amplia a capacidade de formular hipóteses e de explicar as regularidades, tomando-se por base o conhecimento gramatical previamente adquirido.” Adotando essa perspectiva de ensino, o aluno passa a ter uma autonomia linguística capaz de tirar suas próprias conclusões.

Diante dessa discussão, depreendemos que para refletir sobre o ensino de língua portuguesa, é necessário, sobretudo, que tenhamos como ponto crucial os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que são eles que norteiam o processo de ensino de língua materna, dando ao professor suporte para construir um ensino de Língua Portuguesa pautada em práticas de linguagem atuais.

Desta forma, cabe às aulas de Língua Portuguesa propiciar aos alunos aulas significativas, levando-os a saber ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais, e não meramente à memorização de nomenclaturas gramaticais, bem como expressar-se nas diversas situações de interação oral, além de fazer com que este aluno reflita sobre os fenômenos da linguagem, em especial as questões relacionadas às variações linguísticas, para que possam estar embasadas no combate à estigmatização, ao preconceito e à discriminação relativos ao uso da língua materna. É notório que o ensino de Língua Portuguesa passou por muitas transformações, principalmente com o advento da Linguística, embora essas mudanças não tenham atingido a Educação Básica no que se refere à definição dos objetos de ensino de modo claro e definido.

Entendemos que os PCN defendem o ensino interativo da língua, dos quais os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes textos dentro e fora da sala de aula, dos quais possam auxiliar nas relações sociais e possam, de fato, fazer uso da língua. Aprender a língua é saber interpretar, avaliar uma ação interlocutória; é julgar e tomar uma posição consciente e responsável no que se escreve ou se fala. Deste modo, o discente poderá tomar decisões precisas e fazer previsões acerca da fala e da escrita, passa a ser capaz de olhar para um texto de forma crítica, levando sua interpretação para além do que está escrito e produzir o seu próprio texto, conseguindo ultrapassar as linhas do contexto. Trata-se de uma proposta de ensino de língua que proporcione ao aluno uma autonomia. Para tal atividade de compreensão, convém-nos buscar entender qual o espaço reservado à análise linguística nos PCN, quando define o texto como objeto de ensino. Sobre o comentário acima, os PCN (1998, p.28), afirmam:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...]. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

O que reza os PCN é a importância de transformar os alunos em leitores e escritores conscientes e autônomos, e para isso, os professores devem propiciar situações que favoreçam essa autonomia. Propõe um ensino de LP pautado no uso (prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) e na reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística).

Ao relacionar a prática da análise linguística, o documento sugere que o professor trabalhe com os aspectos linguísticos nos 3º e 4º ciclos, propondo como conteúdos: variação linguística (modalidades, variedades, registros), organização estrutural dos enunciados, léxico e redes semânticas, processos de construção de significação, modos de organização dos discursos. De acordo com os PCN (2000, p. 137):

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Assim, percebemos que os PCN têm nos apontado propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa, das quais visam consolidar as práticas de ensino focado na linguagem, no qual o ponto de partida é o texto, pautado, desta forma, na interrelação da tríade entre leitura-produção-análise linguística. Segundo os PCN, o ensino de gramática não deve ser o fim em nele mesmo, mas um meio para melhorar a qualidade das produções linguísticas dos alunos. O ensino de Língua Portuguesa atual, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, da qual tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, cuja finalidade é de ir bem nas provas e passar de ano.

Para os PCN (1998), o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola é resultante da articulação de três variáveis: *o aluno, a língua e o ensino*. O primeiro elemento

(aluno) da tríade, refere-se ao sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento; quanto ao segundo elemento (língua portuguesa), tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro (ensino) trata-se da prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Nessa conjuntura, para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Nesta perspectiva, para os PCN (1998, p. 22):

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Para que o aluno alcance uma aprendizagem efetiva, cabe à escola, através do professor, propiciar momentos de reflexão acerca da língua. É dele a responsabilidade de fazer com que o educando possa tornar-se leitor e escritor e que possa desenvolver suas capacidades linguísticas nas diversas situações diárias. É necessário que entendamos que toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais.

#### 1.4.1 O texto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa

O que se propõe nesta pesquisa, é de evidenciar a valorização de um ensino que propicie aos alunos a reflexão da língua em uso, no qual tenha o texto como objeto de uso nas aulas de Língua Portuguesa, por entendermos que se trata de um objeto de análises inesgotáveis em sala de aula, como assim ratifica Antunes (2010, p. 215): “texto de qualquer natureza, literários ou não, gênero ou modalidade, de qualquer tamanho, em circulação nesse ou naquele suporte, representantes desse ou daquele dialeto, não importa, podem ser objeto de análise em sala de aula”.

Entende-se que a comunicação linguística não se dá em unidades isoladas, apresentadas, através de fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas, sobretudo, em unidades maiores, aqui representadas pelo texto, sendo este o único material linguístico observável, que segundo Marcuschi (2008) representa um fenômeno linguístico de caráter enunciativo e não meramente for-



mal, que vai além da frase, constituindo, assim, uma unidade de sentido. Desta forma, considera-se o texto como um evento comunicativo capaz de estabelecer uma relação entre as ações linguísticas, sociais e cognitivas. O funcionamento da língua se dá a partir do texto.

Partindo do pressuposto da importância do texto nas aulas de Língua Portuguesa, torna preponderante refletirmos sobre o que seja texto, de acordo com alguns estudiosos da área. Segundo Platão e Fiorin (2006), dificilmente podemos definir o que é um texto, apesar do uso corrente da palavra. O autor aborda algumas propriedades do texto, como, por exemplo, a coerência e coesão, uma vez que o texto não se trata de um amontoado de frases desconexas entre si. E, segundo Fiorin (2006), um todo organizado de sentido, formado por partes solidárias dependentes uma da outra. Um texto é coerente quando podemos reconstruir sua unidade de sentido ou sua intenção comunicativa, assim, segundo Cavalcante (2014, p. 15) “a coerência é o principal fator de textualidade, nome que se dá ao conjunto de características que nos permitem conceber algo como um texto”, desta forma, entendemos, segundo a autora, que a coerência é um dos elementos da textualidade que mais tem importância na formação de sentido de um texto.

A segunda propriedade do texto, segundo Fiorin (2006), é que ele é delimitado por dois brancos, que ele se refere ao espaço em branco do papel antes do início e depois do fim do texto, ou seja, é o momento antes e depois do texto. E quanto à terceira propriedade, diz que ao caráter histórico, não no sentido de que todo o texto narra fatos históricos, mas de que ele revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época, ou seja, todo texto é produzido por alguém num determinado tempo e lugar em diferentes formas, uma vez que uma sociedade não é vista de uma única forma.

Várias são as reflexões para compreendermos o que de fato é um texto, segundo Schmidt (1978 apud, ANTUNES, 2010, p. 31<sup>3</sup>) o “texto é o conjunto ordenado de instruções”, o autor define o texto ainda como “um conjunto-de-enunciados-sem-função”. Adam (2008 apud, ANTUNES, 2010, p. 31)<sup>4</sup> declara que o “texto não é uma sequência de palavras, mas uma sequência de atos”, e segundo Halliday e Hasan (1989 apud, ANTUNES, 2010, p. 31)<sup>5</sup> o texto é “a

---

<sup>3</sup> SCHMIDT, J.S. *Linguística e Teoria do Texto*, 1978. In: ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: Fundamentos e práticas*, São Paulo: Ed. Parábola, 2010. p.31.

<sup>4</sup> ADAM, J.M. *Linguística textual-introdução à análise textual dos discursos*, 2008. In: ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: Fundamentos e práticas*, São Paulo: Ed. Parábola, 2010. p.31.

<sup>5</sup> Halliday, M. K & HASAN, R. *Language Context and Text: Aspects of language in a Social-Semiotic Perspective*, 1989. In: ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: Fundamentos e práticas*, São Paulo: Ed. Parábola, 2010. p.31.

linguagem que é funcional”. Partindo das definições supracitadas, entendemos que compreender um texto vai além de seu aparato linguístico, por se tratar de um evento comunicativo que agrega, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitiva, como já mencionado anteriormente.

Percebemos que a concepção de texto ao longo dos tempos vem sendo defendida em estudos da Linguística Textual. Segundo Koch (2002) o que condiciona o conceito de texto é o sentido dado à língua do sujeito. O texto, nessa perspectiva, tem sido defendido a partir de três concepções básicas: artefato lógico do pensamento, seguindo como decodificação das ideias e por fim nos apresentado como um processo de interação, do qual leva em consideração aspectos que vão além do interior do texto, como expressa Koch & Elias (2006, p. 12):

O lugar mesmo de interação é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”.

Pelas palavras das autoras, entendemos o texto numa perspectiva “socio-cognitiva-interacional” de língua, da qual o sujeito com seus conhecimentos é privilegiado no processo de interação. O texto evidencia, desta forma, vários elementos que ultrapassam os aspectos linguísticos; um processo ou evento de interação entre locutor e interlocutor.

Apresentadas as diversas concepções acerca do que seja texto, traçar o caminho agora para sua importância no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, quanto aos aspectos gramaticais. Entendemos que o texto é uma ferramenta indispensável no ensino, no sentido de que viabiliza uma reflexão sobre o uso da língua, segundo os PCN (2008, p. 36):

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.

De acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar as práticas de linguagem em sua totalidade e, desta forma, organizar o ensino em unidades estanques, como texto (leitura), gramática e redação, levando à aprendizagem fragmentada. De acordo com esse

documento, entendemos que o ensino de língua materna deve contemplar de forma articulada essas unidades, no sentido de fazer com que o aluno tenha uma percepção e possa desenvolver sua competência linguística de forma consciente nas suas diversas circunstâncias de interação.

A função de um texto em sala de aula não se resume meramente a uma leitura mecanizada em busca da identificação de seus elementos textuais, mas torna-se um elemento que favorece um espaço de discussão e construção acerca do funcionamento da linguagem, articulando-se à prática de produção de textos e análise linguística, logo, tem-se no texto uma ferramenta importante para a consolidação do ensino de língua, apoiada na relação articulada entre leitura, aspectos linguísticos e produção. A análise linguística é uma proposta de ensino que abarca esses elementos, dos quais tem no texto a base, o que tornará mais amplo e relevante para os alunos.

Devemos considerar que nos últimos anos o texto foi proposto como objeto de ensino na sala de aula, suspendendo quem estava habituado a apenas escrever e analisar palavras soltas e desconexas, supondo que estava alcançando os objetivos quanto ao uso da linguagem. Nessa perspectiva, um novo olhar para o ensino de gramática vem se delineando, como juntar texto e gramática; eis uma questão que norteia a maioria dos professores de Língua Portuguesa. Surge, portanto, uma nova nomenclatura quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a que denominamos “gramática contextualizada”, mas que na verdade, de texto e gramática, ainda se tem muito pouco. Segundo Antunes (2014, p. 48):

É interessante considerar que, em um texto, podem ser vistas múltiplas questões gramaticais. E, a rigor, todas as questões podem ter os textos como base de análise. Nesse sentido, pode ser recomendável, em determinadas alturas, a seleção de itens gramaticais que serão objetos, conforme a natureza do curso em andamento ou a partir do que vão indicando as necessidades dos outros.

Corroborando com as palavras de Antunes (2014), a gramática deve ser trabalhada, não de forma estanque, mas, sobretudo, articulada com o texto, o que vai preponderar, é a escolha dos objetivos. O trabalho com a gramática contextualizada parte do texto como ferramenta preponderante, vale ressaltar que o texto não deve ser usado como pretexto, mas como uma forma articulada de análise e reflexão da língua. Que ultrapasse as margens da metalinguagem e alcance a característica epilinguística da língua. Sobre a importância do uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Desta forma, torna-se importante a seleção de textos e variedades de gêneros para serem trabalhados em sala de aula, levando em consideração as necessidades e possibilidades do aluno. O importante é que estes favoreçam uma articulação entre as práticas de escuta, leitura

e análise linguística. Nessa perspectiva, Adam (2008, p. 75) enfatiza que “nessa abertura de horizontes, a gramática ganha sentido e função; deixa de ser uma ‘gramática de regras’ para ser uma ‘gramática de opções’.”. Devemos considerar que toda a atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão, desta forma, falar e escrever uma língua, como bem diz Antunes (2003) e supõe, também, saber gramática dessa língua, o que torna-se indispensável o uso do texto nas aulas de LP, sobretudo para o ensino gramatical. É apenas no domínio do próprio texto que as regularidades da gramática encontram consistência e relevância.

Enfim, o propósito de trazer o texto para a sala de aula, pouco a pouco, nos faz perceber a amplitude da língua, uma vez que nos dá suporte para enxergarmos a língua por parâmetros bem mais amplos e funcionais. Ao tomarmos o texto como unidade temática nas aulas de Língua Portuguesa, estaremos propiciando um espaço para a análise linguística, na qual inclui uma série de conhecimentos ligados à internalização de competências textuais. É sem dúvida uma nova abordagem para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, que propiciará ao aluno um desempenho linguístico mais significativo.

#### 1.4.2 Análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa

Partimos do pressuposto de que a análise linguística, doravante (AL), com finalidade didática nas aulas de Língua Portuguesa, surgiu na década de 80, a partir dos estudos de Geraldi (1984), mais especificamente no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, que surge como uma prática metodológica inovadora de reflexão sobre a língua/sistema linguístico, no sentido de alcançar um tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, que vão além da norma.

Assim, a AL se contrapõe ao ensino tradicional da metalinguagem e da identificação de classes e categorias gramaticais, em si mesmas, pondo-se como uma proposta alternativa de grande relevância e relativa a uma nova prática pedagógica. Segundo, Geraldi (1984, p. 77)

As práticas de leitura de texto, produção e de análise linguística, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

De acordo com as palavras do autor, a AL vem como uma proposta inovadora para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de ultrapassar a artificialidade dos conteúdos impostos na escola, possibilitando ao aluno um domínio eficaz da língua, sobretudo sua competência comunicativa. A atividade linguística é trabalhada na escola de forma artificial, o que só dificulta o ensino de Língua Portuguesa. No sentido de contribuir para um ensino de Língua Portuguesa, sobretudo de gramática a partir do uso da AL como um novo instrumento metodológico, visando uma aprendizagem mais significativa e eficaz para o aluno.

E, segundo os PCN, a AL refere-se a atividades que podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas, classificando-se como atividades de reflexão sobre o uso da língua, mas se diferenciam nos seus fins, uma vez que nas atividades epilinguísticas a reflexão volta-se para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua.

Trata-se, desta forma, de uma parte integrante de uma situação didática, na qual é desenvolvida no sentido de possibilitar ao aluno levantar sobre aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Desta forma, como exemplo: para que se possa discutir a acentuação gráfica, é necessário que alguns aspectos da língua (tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros) sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

A concepção de AL da língua referida pelos PCN, segundo Rojo (2000), possibilita uma superação das práticas de ensino de gramática normativa como determinantes da qualidade da aprendizagem que o aluno terá sobre a língua. Parte do princípio de que a análise das categorias gramaticais e da ortografia em si não levam a uma maestria do uso da língua.

É inquestionável o espaço que se tem dado à gramática nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, nos últimos anos, um novo olhar sobre o ensino de LP vem se destacando, uma vez que tem sido questionado sobre esse modelo de ensino, pautado na memorização de regras. Temos muitas vezes me questionado sobre de quem, de fato, é a culpa dos alunos de não os gostarem do ensino de gramática. Culpa da escola por repassar para os alunos um ensino mecânico, pautado meramente em regras, distantes da realidade de uso destes? Ou seria dos

professores que ainda não perceberam a importância de um ensino de gramática contextualizada, organizada e sistemática pautada nas análises linguísticas, usando o texto como ponto de partida?

A prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa merece toda uma reflexão, uma vez que se tem defendido a ideia, já nos PCN, de se trabalhar com o ensino da língua pautado nessa perspectiva. Atualmente, opta-se pelo ensino com foco na AL, pois espera-se que os alunos possam construir um conjunto de conhecimentos sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos, nos quais possam se apropriar de instrumentos procedimentais e conceituais necessários para levá-los à análise e reflexão da língua em uso; ao invés de aulas única e exclusivamente de categorias gramaticais, de caráter estruturalistas.

Para Mendonça (2006), faz-se necessário discutirmos junto com os professores o papel das práticas de AL nas aulas de língua, uma vez que percebemos várias inquietações acerca dessa nova forma de ensinar a Língua Portuguesa e, sobretudo, a gramática. Na realidade, a maioria dos professores ainda não estão preparados para essa realidade, pois muitos não conseguem levar para a sala de aula a interligação entre os eixos da AL, como: a leitura, a produção de textos e o ensino de língua materna. Estamos, enfim, diante de um desafio para os professores e até mesmo para os pesquisadores do campo aplicado da Linguística. Diante desse dilema, Mendonça (2006, p. 201) enfatiza que:

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta técnico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvincular-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.

É compreensível alguns questionamentos levantados pelos professores em relação à prática da AL em sala de aula, uma vez que estamos diante de uma nova realidade, de um novo instrumento metodológico, desvincular das velhas práticas do ensino de gramática nas escolas torna-se um trabalho a longo prazo, de amadurecimento e formação por parte dos professores. São décadas usando uma mesma técnica de ensino de gramática, não tem como mudar para uma nova perspectiva de uma hora para outra, é preciso cautela.

O que se pretende a partir dessa nova abordagem de ensino de LP com o foco na AL é considerar importante, não apenas as regras gramaticais, mas, sobretudo, uma reflexão acerca da língua em uso. Fazer com que o aluno seja um usuário consciente de sua própria língua.

Desta forma, devemos considerar o texto como ponto de partida nas aulas de gramática, explorando todos os seus aspectos, não usando apenas como pretexto.

Depreendemos que o ensino tradicional de gramática é alvo de crítica, pois a forma como é trabalhado o ensino de língua tem se tornado algo mecânico e assistemático, distante do aluno. Mas é salutar mencionar que a AL em momento algum substituirá a gramática em sala de aula; o que se pretende é refletir sobre como esse ensino vem sendo postulado em sala de aula pelo professor. A AL veio para englobar os estudos gramaticais num paradigma diferente.

Para Mendonça (2006, p. 201), “numa perspectiva sociointeracionista da língua, a AL constitui um dos três eixos básicos da língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos”. Compreendemos que a proposta da prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa tem o objetivo nuclear de fazer com que o aluno consiga refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, bem como sobre as estratégias discursivas centradas na linguagem, assim, estará contribuindo para um ensino de LP mais consistente e reflexivo para o aluno. Geraldi (apud MENDONÇA, 2006, p. 206- 207) nos aponta que:

O uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas tecnologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerências internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc.

De acordo com o trecho acima, concluímos da importância de fazer uso da prática de AL em sala de aula, tornando um ensino mais reflexivo e contextual, não limitando, apenas a horas e horas de correções de erros gramaticais e ortográficos dos alunos, pois não contribuirá para uma formação crítica e consciente desse educando. Segundo Rojo (2000), tal prática de reflexão metalinguística se dá concomitante às atividades de uso, não se tratando de estabelecer uma sequência que costumamos empregar em sala de aula de leitura, interpretação e estudo de gramática, que tem regulado a construção dos livros didáticos que servem de apoio para os professores.

O trabalho a partir da prática de análise linguística em sala de aula deve contemplar atividades que ocorrem ao longo de todo o ano letivo ou de toda a vida escolar do aluno, no que diz respeito ao uso da língua, em diferentes situações, atrelados aos gêneros e textos estudados, no sentido de que não transforme os gêneros e textos em espaços exclusivos de regras e normas. Dessa forma, estamos diante de um desafio para o novo ensino de LP, uma vez que

essas novas concepções conduzem a uma necessidade de produzir materiais didáticos compatíveis.

Mendonça (2006) nos apresenta uma tabela que estabelece as diferenças básicas entre o ensino de gramática e AL.

**Quadro 6: Diferenças entre ensino de gramática e Análise linguística**

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
<input type="checkbox"/> Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável.	<input type="checkbox"/> Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeito às interferências dos falantes.
<input type="checkbox"/> Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção de textos.	<input type="checkbox"/> Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<input type="checkbox"/> Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamentos.	<input type="checkbox"/> Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
<input type="checkbox"/> Privilégio das atividades metalinguísticas	<input type="checkbox"/> Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<input type="checkbox"/> Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	<input type="checkbox"/> Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<input type="checkbox"/> Centralidade da norma-padrão.	<input type="checkbox"/> Centralidade dos efeitos do sentido.
<input type="checkbox"/> Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	<input type="checkbox"/> Fusão no trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<input type="checkbox"/> Unidades privilegiadas: palavra, frase e período.	<input type="checkbox"/> Unidade privilegiada: o texto
<input type="checkbox"/> Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	<input type="checkbox"/> Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e feitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).



De acordo com a tabela acima, entendemos a importância das práticas de AL na escola como ponto preponderante na formação gramatical e leitora dos alunos, uma vez que propicia recursos para que o educando vá além do código e consiga analisar, refletir e tirar suas próprias conclusões acerca do uso da língua em suas diferentes circunstâncias, seja de caráter oral, seja de caráter escrito, o importante é que ele chegue a construir inferências nos eventos de letramento em que esteja inserido.

Com base no quadro acima de Mendonça (2006), ainda podemos destacar algumas características essenciais que peculiarizam a prática de análise linguística, tais como: a interação consistente entre a AL, a leitura e produção de texto, o trabalho voltado para uma reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos, tomando como base a análise de casos particulares identificados em textos, bem como a ênfase de efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais, e ainda a associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguística (reflexão voltada para a descrição), conforme ratifica Santos et. al (2013).

O que caracteriza o trabalho com AL em sala de aula é a consciência de uma reflexão contundente, coerente e organizada, da qual seja centrada na produção de sentidos e para compreensão mais consistente dos usos e do sistema linguístico, no sentido de estar contribuindo na formação de leitores-escritores, tornando-os autônomos e aptos a participarem dos diversos eventos de letramento.

Segundo Geraldi (2012), o objetivo essencial da análise linguística está voltado para a reescrita do texto do aluno. O que não exclui, obviamente, a possibilidade de o professor, nas aulas de LP, organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da Língua Portuguesa. O autor chama atenção ainda para os aspectos sistemáticos da língua materna e não para a terminologia gramatical. Assim, segundo ele, o objetivo, não é que o aluno domine a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. Mendonça (2006) apresenta a organização das atividades de AL na sua relação com os eixos do ensino: leitura, produção e gramática.

Segue abaixo a proposta de Mendonça (2006) para o trabalho como os eixos de leitura e produção de textos:

**Quadro 7: Análise linguística: eixos de leitura e de produção**

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, para a melhoria da produção escrita).

----->				
USO		REFLEXÃO		“O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (proposta dos PCN, 2002:81 para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	
----->				
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de DOLZ, Noverraz e Schneuwly([1996] 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto) avaliação, por meio da AL.
----->				

Fonte: Mendonça (2006, p. 209)

Depreendemos que nas três alternativas apresentadas, temos a AL como uma ferramenta que dará suporte, auxílio para as práticas discursivas, de leitura/escuta e de escrita. Desta forma, fica nítido que a prática de AL trata-se de uma ferramenta indispensável na relação direta aos demais eixos do ensino de língua materna, constituindo-se como um elemento preponderante na consolidação das habilidades de leitura e escrita, conforme o que dizem os PCN de língua Portuguesa.

Outro ponto que merece destaque nessa discussão é a forma como os professores afirmam trabalhar a gramática “contextualizada”, alegando que o ensino de gramática sempre parte de um texto. No entanto, é preocupante, uma vez que é perceptível o uso do texto como pretexto, do qual se faz uso do mesmo como uma prática de análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, o que não traz nada de novo, pois mesmo usando o texto, não consegue fugir das amarras da gramática tradicional, uma vez que usa o mesmo como pretexto para a análise da gramática tradicional, conforme afirma Mendonça (2006). Segue abaixo a proposta apresentada por Mendonça (2006) acerca do ensino de gramática e a prática da AL, respeitando o padrão culto da língua.

**Quadro 8: Norma padrão: Ensino de gramática e Análise Linguística**

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Competência esperada</b>
Sujeito e predicado	Exposição de frases e períodos para a identificação e classificação dos termos.	Identificar e classificar os termos em orações e períodos.
Concordância verbal	Resolução de exercícios estruturais com frases e períodos para escrita da forma verbal correta.	Utilizar as formas verbais corretas em frases e períodos, geralmente preenchendo lacunas.  Justificar a concordância, explicando a regra prescrita pela gramática normativa.
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>		
<b>Objeto de ensino</b>	<b>Estratégia mais usada</b>	<b>Competência esperada</b>
Concordância verbal e referência	Análise e comparação de textos, especialmente produções dos alunos, com posterior escrita; consulta a gramáticas para compreender por que determinada concordância se faz de certa forma etc.	-Perceber a que termo o verbo se refere (qual é o sujeito), para efetuar concordância de acordo com a norma padrão. -Habituar-se a consultar gramáticas para dirimir dúvidas nos casos menos comuns. -Compreender as regras aí apresentadas para ser capaz de recorrer às gramáticas com autonomia em momentos de dúvida.

Fonte: Mendonça (2006, p. 216).

O ensino da norma culta é inquestionável, a escola não pode fugir, pois é essencial para a formação do aluno, no entanto, o que se discute é a forma como esta é imposta para o educando, não tem proporcionado ao discente, a reflexão e levantamento de hipóteses, no sentido de tirar as suas próprias conclusões. E nessa perspectiva, a proposta pela prática da AL nas aulas de gramática não está voltada para a substituição do ensino das regras da gramática normativa, mas sobretudo para uma nova abordagem, com a finalidade de tornar o aluno mais autônomo em relação ao processo da língua em uso. Desenvolver no aluno a competência comunicativa, através de atividades que tenham o texto como base, propiciar ao aluno momento de interação entre a língua falada e escrita, fazendo com que ele perceba as diversidades existentes e que seus respectivos usos dependem das circunstâncias de interação social.

## 2 A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia constitui como uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois além de contextualizá-la, descreve de forma minuciosa os passos da investigação, buscando alcançar os objetivos propostos. Desta forma, este capítulo vem apresentar o traçado metodológico adotado nesse estudo, no qual buscamos descrever o caminho percorrido, através de quatro seções: caracterização da pesquisa, cenário da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e subseções: a escola cenário da pesquisa.

### 2.1 Caracterização da Pesquisa

Considerando os objetivos, esta pesquisa foi desenvolvida de forma exploratória e descritiva, na forma de pesquisa de campo. Segundo Andrade (2005, p. 127), “a pesquisa de campo é denominada porque a coleta de dados é efetuada “em campo”, onde ocorre espontaneamente os fenômenos”, desta forma, justificamos a escolha desse tipo de pesquisa, uma vez que a pesquisadora fará sua pesquisa numa escola.

Entendemos que a pesquisa *exploratória* é o primeiro passo de todo o trabalho científico e que proporciona maiores informações sobre o assunto a ser pesquisado. A escolha por esse tipo de pesquisa é justificada, uma vez que a pesquisadora vai familiarizar-se com os objetos de estudo dessa investigação, através da aplicação de um questionário à professora, da observação em sala de aula e com as produções escritas dos alunos para em seguida explorar. Segundo Gil (2008), com esse tipo de pesquisa, o pesquisador se apropria com mais consistência sobre o tema em estudo. Trata-se, ainda de uma pesquisa *descritiva*, uma vez que todos os passos dos fenômenos em análise serão descritos de forma minuciosa. Ressalta-se, que neste tipo de pesquisa os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados pela pesquisadora. E uma de suas características é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada, principalmente, através de questionários e da observação sistemática.

Com a pesquisa descritiva, através das descrições ricas sobre uma realidade específica, podemos superar, enquanto pesquisadora, concepções iniciais e gerar ou revisar as concepções teóricas adotadas anteriormente. Tem como objetivo descrever as características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, procurando descobrir, de forma mais precisa possível a frequência com que um fenômeno ocorre, bem como procura descobrir sua conexão com os outros, sua natureza, características, correlacionando fatos ou fenômenos sem a manipulação do pesquisador.

O estudo da análise de dados foi desenvolvido de acordo com a abordagem qualitativo-interpretativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2013, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nesse tipo de análise o pesquisador está interessado em um problema que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem.

A pesquisa qualitativa surge, dessa forma, nas investigações de cunho social com o intuito de penetrar nos fenômenos, compreendendo-os não somente na sua dimensão objetiva, mas, sobretudo, na sua dimensão subjetiva, pois os fenômenos sociais referem-se a pessoas, seres que pensam, sentem e agem de forma racional. É importante, portanto, a descrição dos fenômenos e sua interpretação para uma compreensão mais apurada da realidade. Trata-se de um tipo de pesquisa que oferece descrições ricas sobre uma realidade específica.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 113), “uma abordagem qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo investigada.”. Trata-se de um tipo de pesquisa situada capaz de localizar o observador no mundo. A permanência do pesquisador no ambiente a ser pesquisado é de extrema importância, uma vez que fará com que o mesmo tenha um maior aparato para as análises dos dados, auxiliando na compreensão e na interpretação do fenômeno.

No caso dessa investigação, o pesquisador buscou coletar os dados no ambiente natural da sala de aula de Língua Portuguesa, através da aplicação de um questionário, observação das aulas, análise do capítulo do livro didático e coleta e análise de atividades escritas dos alunos, no qual o investigador registrou sistematicamente passo a passo cada etapa proposta, estabelecendo uma relação entre as mesmas, através de análises comparativas, no sentido de perceber o reflexo do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nas aulas de gramática, através do emprego dos modos e tempos verbais nas produções escritas dos alunos.

## **2.2 Caracterização do cenário da pesquisa**

Partindo do pressuposto da importância do contexto da pesquisa, no sentido de contribuir na caracterização do território da investigação, achamos pertinente contextualizar o cenário da pesquisa, de acordo com as informações que seguem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino. A escola, cenário desta pesquisa, está situada no centro da cidade de Altos, um município brasileiro do estado do Piauí, microrregião de Teresina, mesorregião do Centro

Norte Piauiense. Fundado em 1922, que tem uma população de 39. 975 habitantes, numa área total de 957,62 km<sup>2</sup>.

Geograficamente, o município é limitado a norte por José de Freitas, a nordeste por Campo Maior, a leste por Coivaras, a sudeste por Alto Longá, a sul por Pau D'Arco do Piauí e a oeste por Pau D'Arco do Piauí e por Teresina. São bairros da cidade: Centro; Tranqueira; Batalhão; Maravilha; São Luís; Boca de Barro; Alto Franco; Conjunto Ludgero Raulino; Conjunto Tonica Almeida; Bacurizeiro; Barroquinha; Santa Inez; Santa Luz; Mutirão I; Mutirão II; Ciana; Baixão dos Paivas; Baixão de São José; Leite.

A história de Altos começou a partir de 1800, quando era apenas São José dos Altos, uma fazenda. Com a interferência do cônego Honório José Barbosa, que fez tudo pelo povoado, conseguiu, com a ajuda do proprietário da fazenda, João de Paiva, levar adiante o projeto de transformar o povoado em município. Em 1881 deu-se a construção da primeira escola. Mas, as melhorias reais só vieram acontecer depois de 1896, quando foi criada a agência postal. A primeira igreja foi construída em 1901, graças ao esforço do cônego Honório e a ajuda do povo.

Segundo dados apurados em 2006, o município de Altos conta com 77 escolas que ministram o Ensino Fundamental (8 escolas da rede pública estadual, 62 escolas pertencentes à rede pública municipal e 7 escolas da rede privada). Além destas, conta com 8 escolas que ministram o Ensino Médio, sendo 5 escolas pertencentes à rede pública estadual e 3 escolas da rede privada. Possui, ainda, 17 pré-escolas, sendo 12 da rede pública municipal e cinco da rede privada. Conta, por fim, com um campus da Universidade Estadual do Piauí, inaugurado em 07 de maio de 2001.

Quanto à saúde, o município conta com 01 hospital municipal - Instituto de Saúde Dr. José Gil Barbosa e com alguns poucos postos de saúde distribuídos nos bairros.

### 2.2.1 A escola campo de pesquisa

Denominamos o cenário desta pesquisa de escola Y<sup>6</sup>. A escola Y foi escolhida por atender nos turnos da manhã e tarde o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, o que nos proporcionou uma possibilidade de escolha, além de acharmos relevante aplicarmos a investigação em uma escola da qual não fazemos parte do corpo docente, garantindo-nos a maior imparcialidade possível na análise dos dados e obtenção de resultados.

A investigação começou no início do mês de maio e finalizou no final de junho, obtendo, assim, dois meses de investigação, da qual a pesquisadora se fez presente na escola. Porém, vale

---

<sup>6</sup> Usamos o nome da escola pesquisada de escola Y para preservar sua identidade.

ressaltar que a pesquisadora antes de iniciar a investigação em sala de aula fez a solicitação formal de autorização institucional para a realização da pesquisa junto ao gestor da escola, através da Carta de Anuência (apêndice).

Uma vez acatada a respectiva solicitação, foi iniciada a coleta de informações sobre o funcionamento da escola, no que se refere a estrutura física, pedagógica e administrativa, através de uma conversa com a diretora da escola, na qual a pesquisadora anotava minuciosamente cada informação recebida.

A escola Y, cenário desta pesquisa, está vinculada à rede municipal de ensino, situada na Avenida João de Paiva, centro, cidade de Altos/Pi. Foi inaugurada no dia 14 de setembro de 2005. A escola oferta apenas duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona nos três turnos, nos quais manhã e tarde são destinados ao Ensino Fundamental e noite à EJA. A clientela atendida pela escola no Ensino Fundamental encontra-se na faixa etária entre 10 a 17 anos de idade, e na EJA a faixa etária varia entre 16 a 35 anos, perfazendo um total de 419 alunos, distribuídos em 207 pela manhã e 176 pela tarde, atendendo a modalidade do Ensino Fundamental e, no turno da noite, a escola possui 36 alunos na EJA. Vale ressaltar que a maioria dos alunos recebem Bolsa-família, da qual se apresenta como a renda principal da família desses discentes, ou seja, os alunos que frequentam a escola pertencem a classe média baixa.

Quanto ao quadro de pessoal que trabalha na escola, está assim distribuído: 1(um) diretor titular, 1(um) diretor adjunto, 1(um) coordenador, 1(um) psicopedagogo, 29 (vinte e nove) professores, 1(um) secretário, 1(um) auxiliar de secretaria, 3 (três) vigias, 3 (três) zeladoras e 3 (três) merendeiras.

Gostaríamos de enfatizar que o coordenador da escola não possui formação na área de Pedagogia, é formado em Matemática. Na escola não se apresenta coordenadores por áreas. Quanto ao psicopedagogo, este atende na escola dois dias na semana: quartas e quintas-feiras. Na secretaria da escola tem fixado na parede a lista de alunos que possuem laudos médicos, indicando a necessidade destes de acompanhamento, desta forma, o profissional atende estes alunos com prioridade e caso haja necessidade de outros, também faz o atendimento conforme demanda.

No que se refere ao quadro docente, a instituição de ensino possui um total de 29 (vinte e nove) professores, sendo que 10 (dez) são provisórios/substitutos e 19 (dezenove) pertencem ao quadro efetivo do município. Segundo informações da secretária, que nos atendeu de forma solícita, na escola todos os professores ministram aulas nas disciplinas que correspondem à sua formação, e que todos possuem nível superior, alguns possuindo até especialização, é o caso da

professora, uma das agentes dessa investigação, que é formada em Letras Português e possui especialização em Gestão e Supervisão de Ensino.

A escola possui um Conselho Escolar, que contribui nas decisões da gestão, possui também um Projeto Político Pedagógico (PPP), de cuja última atualização ocorreu no ano de 2014. Esse documento apresenta todos os direcionamentos administrativos e pedagógicos da escola. Na escola funciona ainda o “Projeto Mais Educação”, para os alunos que precisam ter reforço nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como aulas de capoeira, sempre no contraturno para atender a demanda dos alunos.

No que se refere à estrutura física, a escola Y apresenta uma estrutura razoável, pois as salas são pequenas em relação à quantidade de alunos distribuídos em cada sala, uma vez que a sala comporta no máximo 28 alunos e em algumas ultrapassam esse limite chegando a ocupar 40 ou mais alunos. A escola possui, também o Regimento Escolar, documento que apresenta os direitos e deveres, as regras que dizem respeito a todos os elementos preponderantes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o censo de 2013 (o último realizado pela escola), a escola possui água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet banda larga. As dependências da escola estão distribuídas, segundo dados do censo/2015 em: 8 (oito) salas de aulas, 45 (quarenta e cinco) funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, alimentação escolar para os alunos, cozinha, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro e despensa.

Quanto aos equipamentos existentes na escola, podemos citar: computadores para uso administrativo, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, DVD, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), câmera fotográfica/filmadora.

Em relação ao IDEB<sup>7</sup>, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –

---

<sup>7</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Desta forma, trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).



INEP, divulgado em agosto de 2014. A escola não realizou Prova Brasil no ano de 2015, por isso o último dado do IDEB da escola é do ano de 2013, uma vez que a prova só acontece de dois em dois anos. Segundo a secretária e coordenador da escola, o motivo pelo qual não foi aplicada a Prova Brasil na escola foi a não realização do censo em 2014, uma vez que a escola não possui autonomia para fazer esse tipo de serviço, sendo a Secretaria de Educação do Município a responsável. Portanto, a escola foi prejudicada porque perdeu um indicador importante para avaliar a qualidade de ensino da mesma.

### Quadro 9: Informação sobre o IDEB da escola Y- 2013

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
U E CEZAR AUGUSTO LEAL	2.9	3.6	3.8	4.5	3.1	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0

Fonte: Fonte: Copyright MEC – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Atualizado em 12/08/2016.

Podemos perceber, de acordo com o quadro acima, que o IDEB da escola entre os anos de 2005 a 2011 elevou-se consideravelmente, uma vez que no ano de 2005 a escola estava na margem de 2.9 e ao chegar em 2011 (ideb observado) obteve-se uma elevação para 4.5, o que mostra um aumento salutar entre esses anos, mostrando um crescimento de 4.4 percentuais. No entanto, no ano de 2013 aconteceu uma baixa para 3.1, alcançando uma margem de 0.13 percentuais. Desta forma, percebe-se que a escola nos últimos anos tem baixado sua nota no IDEB.

É importante ressaltar que as notas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC), conforme o quadro acima, foram superadas nos anos de 2007, 2009, 2011, porém no ano de 2013 a escola Y não alcançou a meta projetada, ficando abaixo da média com 3.1, na qual a projeção era para 3.8. Ao observar essa queda na nota do IDEB, fomos procurar a equipe gestora para alguma justificativa. Segundo o coordenador da escola, a nota diminuiu devido a um alto índice de reprovação que aconteceu na escola no ano de 2014, pois numa sala de 35 alunos, somente 5 passaram na disciplina de Geografia. Vale ressaltar que o indicador do IDEB é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações da Prova Brasil ou Saeb.

Entendemos que indicadores como o IDEB são desejáveis, pois permitem o monitoramento do sistema de ensino do País, já que equivale a uma forma de monitorar a evolução

temporal do desempenho dos alunos dessas escolas de ensino. Trata-se de indicadores que mensuram a qualidade da escola, no que diz respeito ao índice de aprendizagem dos alunos, bem como o índice de aprovação e reprovação, dentre outros elementos que contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

### **2.3 Os Sujeitos da pesquisa**

Constituem-se como sujeitos dessa pesquisa alunos e professora de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Y, do turno vespertino. A turma possui vinte e quatro alunos matriculados que frequentam regularmente, porém o índice de faltosos é de dois a três a alunos por dia. A turma possui treze meninas e onze meninos, de faixa etária que varia entre quatorze e dezesseis anos de idade. Optamos por pesquisar na turma do 7º ano por sermos professora da mesma série em outra escola do município, e percebermos a dificuldade que os alunos possuem em empregar de forma consciente os verbos e suas categorias de modo e tempo verbal.

É importante mencionarmos que por se tratarem de alunos menores, antes de iniciarmos a pesquisa, foi solicitada junto aos pais ou responsáveis a devida autorização, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme (apêndice). Neste documento foi esclarecido de forma minuciosa as etapas da investigação, ressaltando a ética e o anonimato das identidades dos alunos participantes. Foram solicitadas também as devidas autorizações por parte dos próprios alunos, através do Termo de Assentimento, de acordo com o apêndice, informando sobre o objetivo da pesquisa e que não traria nenhum tipo de prejuízo, seja financeiro, moral ou intelectual para os participantes. Foi esclarecido da não obrigatoriedade da participação dos alunos no processo de investigação, que participariam somente aqueles que se sentissem à vontade, sendo que durante o processo, também, caso quisessem, poderiam desistir. Desta forma, a nossa pesquisa foi autorizada pelos envolvidos, atendendo às normas do Conselho de ética.

Do universo de vinte e quatro alunos, só participaram efetivamente da pesquisa vinte e dois. Como a nossa pesquisa é dividida em três etapas: observação da aula, análise do capítulo do livro didático e análise das produções escritas dos alunos, os alunos só participaram da primeira e da terceira etapas. Na primeira, ficamos em sala de aula observando a metodologia da professora quanto à abordagem do conteúdo: categorias de modo e tempo verbal, na qual pudemos perceber como os alunos recebiam o conteúdo, como participavam das aulas e mostravam-se interessados com o conteúdo estudado; e na terceira etapa, pudemos avaliar como os alunos

empregavam o tempo e o modo verbal nas produções escritas, o que nos deu suporte para que chegássemos às análises. Vale ressaltar que na etapa das análises, selecionamos somente três atividades de cada proposta, as quais foram escolhidas por apresentarem erros recorrentes na turma de modo geral. Os alunos foram apresentados, como: alunos A, B, C, D, E, F, G e I para manter seus nomes no anonimato, conforme apresentado nos termos de consentimento.

O outro sujeito de nossa pesquisa foi a professora de Língua Portuguesa da série supracitada, que possui trinta e sete anos; formada em Letras/Português (2005) e possui especialização em Gestão e Supervisão de Ensino (2010); não participa de nenhum tipo de formação continuada na área; possui quinze anos de serviço na rede municipal de ensino da cidade; trabalhando na escola (campo da pesquisa) há dez anos; e ministra aula de Língua Portuguesa em cinco salas na escola nos turnos matutino e vespertino.

Para que a pesquisa fosse aplicada na sala de aula, primeiramente, a professora foi abordada com uma carta de apresentação (apêndice), informando sobre o título e o respectivo objetivo da investigação, no qual solicitava a autorização da professora para o pesquisador fazer uma observação durante as aulas no período de maio a junho, bem como a autorização da mesma para responder um questionário. Foi apresentado, ainda, o termo de Consentimento para fotografias, filmagem e gravações de áudio.

Aplicamos um questionário à professora, mediante autorização da mesma, no qual abordamos questões abertas e fechadas sobre concepções de língua, linguagem, gramática, sobre sua metodologia, avaliação, etc. Também passamos dois meses (maio e junho) observando suas aulas, anotando em nosso diário de bordo todos os procedimentos adotados pela professora e pelos alunos, bem como gravamos todas as aulas, no sentido de alcançarmos de forma mais contundente nossos objetivos.

## **2.4 Coleta de Dados**

A coleta dos dados aconteceu em uma turma de 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, da qual a pesquisadora não é professora da sala, atuando apenas como observadora participante. A abordagem dos sujeitos foi no próprio contexto escolar, precisamente na sala de aula, fazendo parte apenas aqueles que se disponibilizaram voluntariamente a participar, mediante assinatura dos termos inerentes à autorização da participação para a realização desta pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados usamos: o gravador, para gravar as aulas, com a devida permissão da professora; o diário de campo, no qual foi o suporte de registro de todas as minhas observações, o livro didático que constituiu como elemento preponderante para nossa

pesquisa; os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisando a abordagem do ensino de gramática, especificamente referente ao verbo e às categorias de modo e tempo, bem como as atividades dos alunos. Sobre a importância da coleta de dados, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) menciona que:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa

Desta forma, verificamos que a coleta de dados trata-se de uma etapa de grande relevância na constituição de uma pesquisa, para tanto, o pesquisador deve delinear seus instrumentos para que os resultados sejam alcançados de forma contundente. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 60), “quando o pesquisador não conduz a pesquisa baseada em decisões bem claras, sua coleta de dados pode resultar em quantidades inadequadas para confirmar ou (des)confirmar as asserções na fase da análise.”. Assim, cabe ao pesquisador se munir de dados suficientes e que as análises sejam consistentes e imparciais.

Buscamos, através das etapas que serão apresentadas posteriormente, perceber como tem acontecido o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, no que cerne ao ensino do verbo e suas categorias de modo e de tempo, visualizando até que ponto as aulas têm refletido uma boa qualidade de uso da língua, e se as metodologias aplicadas pela professora têm favorecido um aprendizado significativo para o aluno e, por fim, se nas aulas de gramáticas são usadas estratégias de ensino pautadas nas análises linguísticas.

Para a desenvolvimento da pesquisa, no sentido de alcançarmos os objetivos propostos, seguimos as seguintes etapas como métodos, no sentido de dar uma maior consistência à nossa investigação. As etapas da pesquisa foram:

#### **Quadro 10: Etapas da pesquisa**

<b>ETAPA</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>
<b>I</b>	Aplicação de um questionário à professora
<b>II</b>	Observação da prática do professor de LP em sala de aula, tomando como foco a sua metodologia quanto ao ensino do verbo e suas categorias de modo e tempo.
<b>III</b>	Análise do capítulo do livro didático usado pelo professor de Língua Portuguesa, no que se refere ao conteúdo das categorias de modo e de tempos verbais.
<b>IV</b>	Análise de atividades escritas dos alunos, verificando o uso das categorias de modo e de tempo verbal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Usamos essas etapas no sentido de compreendermos a importância de obtermos uma gama de quantidade de dados, dos quais sejam suficientes e adequados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “é importante que o pesquisador identifique a gama total de variação da ação que está pesquisando”, ou seja, quanto mais dados tivermos, mais elementos teremos para nossas análises.

As observações das aulas da professora ocorreram durante os meses de maio e junho, no turno da tarde, nas segundas e quintas-feiras, de acordo com o horário da professora. A escolha desses meses não foi de forma aleatória, visitamos a escola ainda no mês de março para conversar com a professora, solicitando informações sobre quando ela iria ministrar o conteúdo: tempo e modo verbal, e ela nos havia informado que o assunto estava previsto para iniciar no mês de maio, por isso, iniciamos nossa observação a partir desse mês.

Segue abaixo, o quadro com a quantidade de aulas observadas.

**Quando 11: Quantidade de aulas observadas**

MAIO					JUNHO				
Aulas por Semana					Aulas por Semana				
Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5
05	05	05	05	03	02	05	05	05	03
Total de aulas observadas no mês: <b>23</b>					Total de aulas observadas no mês: <b>20</b>				
Total de aulas observadas nos dois meses: <b>43</b>									

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o quadro quantitativo das aulas observadas por esta pesquisadora, percebemos que estamos diante de um bom número de aulas para fazermos as respectivas análises acerca do ensino das categorias de modo e tempo verbal. Eram cinco aulas por semana, distribuídas em: três aulas de cinquenta minutos cada (13: 00 às 13:50, 13:50 às 14:40 e 15:50 às 16: 40, nos dias de segunda-feira e duas aulas, também de cinquenta minutos cada nos dias de quinta-feira (13: 00 às 13:50, 13:50 às 14:40).

Ressaltamos que a escola durante esses meses estava trabalhando com um projeto interdisciplinar sobre o meio ambiente, intitulado “Meio Ambiente: Pensar para agir”, com datas de início (02/05) e término (05/07). O projeto tinha como objetivo conscientizar, orientar e difundir valores e técnicas ambientais corretas tendo a ressignificação de valores ambientais, culturais,

econômicos, dentre outros, bem como ampliar a consciência ambiental. O projeto foi desenvolvido por toda a escola nos três turnos de funcionamento, de forma interdisciplinar, porém as atividades que correspondiam ao projeto não eram realizadas diretamente em sala de aula, sendo que somente algumas atividades foram realizadas no ambiente de sala de aula.

### 3 O ENSINO DAS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAL E SUA CONSEQUÊNCIA NO MATERIAL ESCRITO DO ALUNO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados durante esta pesquisa. Para tanto, passamos por etapas que foram preponderantes para que pudéssemos obter dados suficientes para chegarmos a um resultado plausível, guiado pela seguinte questão: o ensino das categorias de modo e tempo verbal, tal como vem sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, tem proporcionado a ampliação/ desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos, especialmente no que se refere às produções de escrita/ reescrita desses discentes?

Nessa perspectiva, as seções apresentadas nesse capítulo, focalizam três pontos. Atendendo ao primeiro objetivo desta pesquisa que diz respeito às práticas metodológicas do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, a seção intitulada *O ensino de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática*, está dividida em três subseções: (1) *O que diz a professora*; (2) *O que faz a professora* e (3) *Confrontando: o dito e o feito*. Nessa seção, a descrição, a análise e os resultados foram obtidos através de dados coletados em dois instrumentos: as respostas do questionário aplicado à professora, no tocante à concepção de língua, linguagem, gramática e análise linguística; e as informações coletadas durante as observações que fizemos na aula da docente, durante dois meses. Fazemos uma comparação entre as concepções defendidas pela professora quanto aos aspectos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em (1) e a sua prática didático-metodológica, apresentada em (2), no sentido de percebermos coerência ou não entre a teoria e a prática da docente.

A segunda seção desse capítulo busca atender ao segundo objetivo da pesquisa no que se refere ao conteúdo verbo e suas flexões de modo e tempo abordado no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental. No sentido de percebermos como as categorias de modo e tempo verbal é apresentada no livro didático, se numa perspectiva tradicional ou discursiva, essa seção, de título *A abordagem das categorias de modo e tempo verbal no livro didático* está dividida em duas subseções: (1) *O verbo no livro didático: reflexões*; (2) *O tempo e o modo verbal no livro didático*; nas quais é analisado, através de questões retiradas do livro didático, como tem sido abordado o conteúdo nesse instrumento didático, tão importante na sala de aula.

E por fim, a terceira seção, volta-se para o terceiro objetivo, focado nas produções de escrita e reescrita dos alunos, no sentido de percebermos como os alunos têm empregado as categorias de modo e tempo verbal nessas produções, além de percebermos como o ensino de Língua Portuguesa tem influenciado nesse uso, consciente ou não. Dessa forma, a seção *O uso*

*das categorias de modo e tempo verbal nas produções escritas dos alunos*, está dividida em duas subseções: (1) *O verbo e sua flexão de modo e de tempo no texto*, e (2) *A reescrita de texto e o uso do tempo e modo verbal*. Buscamos analisar o uso das categorias de modo e tempo verbal nas atividades dos alunos, a fim de percebermos como o discente tem usados essas categorias, até que ponto o ensino de Língua Portuguesa tem contribuído para o uso consciente e reflexivo desse conteúdo.

Segue abaixo nossas análises, pautadas em pressupostos teóricos dos autores: Antunes (2014, 2010, 2007, 2003), Faraco (2008), Travaglia (2007, 2009, 1996, 1993, 1991), Mendonça (2006), Perini (2014, 2010, 2007, 1997, 2000, 1996, 1991), Vargas (2011), Ferrarezi Junior (2014), dentre outros, dos quais nos fundamentamos sobre aspectos relacionados à linguagem, gramática dentre outros.

### **3.1 O ensino de Língua Portuguesa: entre a teoria e a prática**

Nesta etapa, tomando como base nosso primeiro objetivo de identificarmos as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa no ensino das categorias de modo e tempo verbal, levaremos à reflexão os dados obtidos nas respostas do questionário aplicado à professora de Língua Portuguesa, a qual acompanhamos durante este estudo, bem como os dados oriundos da observação no espaço de sala de aula, no sentido de confrontarmos teoria e prática.

#### **3.1.1 O que diz a professora**

Nessa etapa, nosso objetivo é analisar as concepções defendidas pela professora através das respostas dadas no questionário, no que se refere ao ensino de língua, linguagem, gramática, à análise linguística e à prática metodológica do professor. Desta forma, está estruturada seguindo as seguintes etapas: (1) Apresentação de três perguntas, seguidas das respostas da professora, que achamos mais pertinentes para a análise; (2) Análise das respostas, confrontando com a teoria.

Partimos do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula é reflexo da concepção de linguagem e de gramática que o professor tem. Travaglia (2007) defende que



é imprescindível reconhecermos as diferentes concepções de linguagem para que possamos ensinar a Língua Portuguesa de forma eficaz. Nessa perspectiva, achamos pertinentes as colocações de Antunes (2007, p. 34), ao mencionar que

a complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (o que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (como ensinamos?) e resultados (o que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

É bem verdade que ao entrarmos em sala de aula, temos que saber o que queremos alcançar naquele momento, desta forma, delinear, de forma clara os objetivos, certamente, nos darão um melhor direcionamento para buscarmos uma metodologia eficaz, e conseqüentemente, uma forma de avaliar mais consistente. O professor de Língua Portuguesa deve se apropriar das teorias que envolvem o estudo da língua, ter em mente uma concepção clara do que seja língua, linguagem e gramática, assim, a partir dessas concepções bem definidas, suas aulas terão uma identidade. Nessa perspectiva, achamos salutar iniciar esse tópico, tomando como base de análise a concepção de linguagem e de gramática da professora.

Foram apresentadas à docente um questionário de 10(dez) questões, contendo questões abertas e fechadas. Vale ressaltar que a docente pediu que levasse o questionário para responder em casa, e como se tratava de um estudo voluntário por parte dos investigados, não nos opusemos. Selecionamos aquelas que achamos preponderantes para nossa pesquisa. Segue, abaixo, a pergunta seguida da respectiva resposta.

**Pergunta 1:** *Qual a sua concepção de língua e linguagem?*

**Professora:** (R) *“Língua é um sistema organizado de sinais que serve de comunicação entre os indivíduos. E linguagem está relacionada com a expressão do pensamento, ou seja, é um instrumento de comunicação, um processo de interação.”.*

Como podemos observar, a ideia que a professora tem sobre o que seja língua e linguagem não estão bem definidas, o que, conseqüentemente, trará algumas lacunas ao ensino de Língua Portuguesa. A professora responde que língua é um sistema de sinais que servem para os indivíduos se comunicarem. Perceber a língua como um sistema de sinais, apenas, é suficiente? É preciso entendermos que existem três perspectivas distintas quanto à concepção de língua, segundo Koch (2003): concepção tradicional, concepção estrutural e concepção interacionista.

Ao analisarmos a resposta da professora quanto à concepção de língua, percebemos que a docente vê a língua como uma *estrutura* disponível ao uso dos falantes, porém, depreendemos que a língua não pode ser tratada simplesmente como um código, instrumento de comunicação ou uma estrutura, apenas, como a professora menciona na resposta. A língua deve ser vista, segundo Marcuschi (2008), como uma atividade indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático que permite a pluralidade de significações, como uma atividade constitutiva, uma vez que a partir dela podemos construir sentidos múltiplos.

Quando indagada sobre qual era a sua concepção de linguagem, a docente responde que “*a linguagem está relacionada com a expressão do pensamento, ou seja, é um instrumento de comunicação, um processo de interação.*”. Podemos observar que a professora não possui uma definição clara sobre linguagem, pois a define usando as três concepções distintas ao mesmo tempo: linguagem, enquanto representação ou expressão do pensamento; instrumento ou ferramenta de comunicação; forma ou processo de interação. Subtendendo-se que para ela não existe essa distinção entre os tipos de concepções de linguagem. Linguagem, segundo a docente, é ao mesmo tempo representação, instrumento e forma. Usa um conectivo explicativo (ou seja) para afirmar que a linguagem como expressão de pensamento é a mesma coisa que linguagem como instrumento de comunicação e enquanto processo de interação. Pensamento equivocados, pois segundo Koch (2015, p. 07):

A linguagem humana tem sido concebida de maneira bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais: a) como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b) como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c) como forma (“lugar”) de ação e interação.

A concepção tradicional da língua considera a linguagem como *expressão do pensamento*, logo, se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam, ou não pensam bem, não conseguem organizar as ideias, segundo uma lógica. Segundo Travaglia (2002, p. 21) “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Na segunda, a linguagem é *instrumento de comunicação* e “a língua é uma *estrutura* disponível ao uso dos falantes, mas sobre a qual possuem reduzida atuação” (KOCH, 2014). Nessa perspectiva, “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). A terceira considera a língua um *lugar de interação* de sujeitos ativos (KOCH, 2014).

Desta forma, acreditamos que o professor deve delinear com clareza uma concepção de língua e linguagem, uma vez que acreditamos que isso implicará diretamente na sua forma de ministrar aulas de Língua Portuguesa.

A segunda pergunta apresentada à professora diz respeito à concepção de gramática.

**Pergunta 2:** *Qual a sua concepção de gramática?*

**Professora:** (R) *“É a gramática utilizada nas escolas, ou seja, é o ensino da norma culta padrão da língua portuguesa.”*

Como mencionado, anteriormente, a concepção de língua, linguagem e gramática devem estar bem definidas para que os objetivos das aulas de Língua Portuguesa sejam atendidos. Para a docente, gramática é aquela utilizada nas escolas, voltada para o ensino da norma culta da Língua Portuguesa. Nitidamente, percebemos que a professora possui uma concepção tradicional da gramática, que prioriza no ensino de Língua Materna os conhecimentos reproduzidos pelo padrão culto da língua. Até que ponto um professor que possui uma concepção de gramática, apenas enquanto ensino de norma culta da língua, estaria propício a desenvolver em sala de aula atividades que aguçassem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos?

Partindo do pressuposto de que, segundo Travaglia (2009), existem três concepções de gramáticas: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada, percebemos que a concepção de gramática da professora está voltada para a primeira, que vê a gramática como um manual de regra. Esse tipo de concepção, que, normalmente, é rotulada de gramática normativa é, segundo Franchi (1991, p. 48): “o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” Percebe-se que essa concepção defendida pela professora não proporcionará o desenvolvimento no aluno de uma competência comunicativa, objetivo principal do ensino de gramática.

Entendemos que ao trabalhar a gramática no ensino de Língua Portuguesa, devemos ter em mente uma concepção clara desta, bem como entender que há vários tipos de gramáticas, e que o professor pode trabalhar em sala de aula com cada um desses tipos, o que proporcionará trabalhos complementares distintos que atenderá objetivos bem diversos. O importante é traçar objetivos claros e definidos. Não iremos, aqui, apresentar os tipos de gramáticas, uma vez que já fora apresentado no capítulo anterior, mas tomando por base a concepção de gramática da professora, percebemos que está voltada para a gramática normativa, que considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. Pressupõe, dessa forma, que as aulas ministradas por esta professora voltam-se para conteúdo, eminentemente normativo, tradicional, focando apenas em regras e nomenclaturas.

Ainda quanto à gramática, a professora foi instigada a responder:

**Pergunta 3:** *Na sua concepção, é importante ensinar e para que ensinar gramática; a resposta da docente foi:*

**Professora (R):** *“Ensinar as normas, regras em que se estrutura a língua. E para que ensinar, a fim de que o indivíduo tenha o conhecimento das regras de escrita e da fala no seu dia a dia”.*

Percebemos que a resposta só ratifica a concepção mencionada, anteriormente, sobre gramática, enquanto norma. Não que o ensino da gramática normativa não seja importante, além de importante é eficaz, no entanto, percebê-lo, apenas como uma forma de ensinar a estrutura da língua, é restringir a sua função, distanciando de seu verdadeiro objetivo que vai além de ditar regras e normas.

Em nenhum momento foi mencionado sobre o processo de ensino de gramática numa perspectiva interacionista, em que se preconiza os dois eixos de conteúdos abordados nos PCN, o uso e a reflexão. O desenvolvimento pessoal, social e político do aluno, no sentido de garantir uma ampliação gradativa de suas possibilidades comunicativas, não é mencionado nas respostas.

Percebemos, ainda, um outro equívoco da professora, em delimitar o ensino de gramática apenas para desenvolver no aluno o conhecimento de regras de escrita e fala, no qual está a competência comunicativa. Para ser eficaz comunicativamente, não basta, ao nosso ver, saber apenas as regras específicas da gramática, apresentadas nas classificações e subclassificações das classes de palavras. Saber essas regras é necessário, mas não chega a ser suficiente. Concordamos com a visão de Antunes (2007) ao abordar que se torna um equívoco muito sério, “quando se supõe que existe uma gramática apenas para a língua toda”, assim como a professora apresentou em sua resposta”. Devemos compreender a importância do ensino da língua como uma atividade sociointerativa e, assim sendo, suposições como estas passam a ser limitadas. Nessa perspectiva, Antunes (2017, p. 42), menciona que:

De certa forma, em muitos aspectos, é preciso uma “gramática” para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso. Vale acrescentar, portanto, que, se a língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem língua e gramática, pois esta corresponde apenas a uma parte daquela gramática de base, internalizada por todo o falante.

Depreendemos, portanto, que falta um aprofundamento teórico, que favoreça ao professor pensar na gramática, não apenas como uma estrutura fixa, pois segundo a autora, para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso, há um tipo de gramática específica que atende aos objetivos e que uma não exclui a outra; complementam-se. Podemos, desta forma, em sala de

aula, fazer uso desses tipos de gramáticas, de acordo com os objetivos propostos, o que não se deve e não pode é ministrar aulas única e exclusivamente de forma normativa, excluindo, toda a possibilidade de outros tipos de gramáticas no ensino de Língua Portuguesa.

O que nos angustia é saber que posicionamento como o da professora pesquisada não é exceção, pelo contrário, representa a maioria dos professores de Língua Portuguesa. Infelizmente, a perspectiva do ensino de gramática na escola ainda está centrada na nomenclatura gramatical, na descrição e na norma, conforme argumenta Antunes (2003, p. 33):

Uma gramática predominante prescritiva preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer.

Reiteramos que não estamos aqui defendendo a extinção do ensino da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos na importância do ensino da norma culta da língua nas aulas de gramática normativa. O problema levantado e que merece uma reflexão mais consistente em busca de soluções, mesmo que paulatinamente, é restringir as aulas de gramática ao ensino estrutural, normativo e mecânico da língua, sem fazer com que o aluno reflita sobre o uso desta nas situações de interação social.

A outra questão proposta no questionário foi sobre a análise linguística. Ao ser questionada sobre o que entendia por análise linguística e se aplicava essa nova proposta de ensino de Língua Portuguesa em suas aulas, tivemos a seguinte resposta.

**Pergunta 4:** *O que você entende por análise linguística? Você aplica em suas aulas?*

**Professora: (R)** *É um trabalho de compreensão sobre a organização do texto (oral e escrito), tendo em vista a situação social, gênero textual, a situação de interação, os mecanismos contextualizados e as regras gramaticais para a situação de variação do uso da língua. Quanto a usar, procuro sempre usar em minhas aulas.*

Percebemos, de acordo com a resposta da professora, uma abordagem um pouco confusa sobre o que seja análise linguística, doravante (AL), mas que está no caminho, apesar de não conseguiu definir de forma clara. Acreditamos que a prática de AL é um trabalho de reflexão e não apenas de compreensão, como afirma a professora, sobre a organização do texto seja oral ou escrito, no qual se deve levar em conta a situação social de produção (não apenas situação social, como afirma a professora) e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção

lexical, os mecanismos de textualização condicionados ao contexto e às regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua.

Entendemos, ainda que a palavra-chave no processo de AL é a reflexão de uso da língua, e isso só pode ocorrer a partir do uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa. Desta forma, surge com a AL uma nova forma de ministrar o ensino de Língua materna na escola, já defendida pelos PCN. É preciso fazer com que o aluno desenvolva a competência comunicativa. Logo, a prática da AL nas aulas auxiliará um ensino mais significativo.

A próxima pergunta diz respeito ao método de ensino empregado pela professora em suas aulas.

**Pergunta 5:** *Você considera seu método de ensino atualizado e condizente com as novas teorias linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo para o ensino de gramática? Por quê?*

**Professora:** (R) *Sim. Porque procuro textos atualizados e trabalho diferentes gêneros contemplando o ensino da gramática, a leitura e a produção textual.*

Ao ser abordada sobre o seu método de ensino, a professora nos afirma que usa um método atual, uma vez que trabalha em suas aulas textos de diferentes gêneros, nos quais contemplam a gramática, leitura e produção textual. Subtendemos, desta forma, que a professora diz trabalhar com uma metodologia voltada para um ensino na perspectiva interacionista, do que usa o texto como objeto de ensino. Porém, ao mesmo tempo, podemos analisar que sua resposta não contemplou de forma contundente a pergunta, pois não apresentou como esse texto era trabalhado nas aulas e nem de que forma o uso desse texto contemplava a gramática, a leitura e produção textual.

Achamos pertinente abordar uma outra questão e perguntamos à professora se durante as aulas de Língua Portuguesa ela separava as aulas em estudos de gramática, leitura e produção de textos, e ela responde: “*trabalho seguindo a sequência: leitura, produção de textos e gramática.*”. Quanto aos critérios para sequenciação dos conteúdos, os PCN (2009, p. 36) abordam que:

[...] Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.

Os PCN buscam elucidar que o ensino de Língua Portuguesa não deve propiciar ao desenvolvimento de atividades que envolvam texto, tópicos de gramática e redação de forma desarticulada. Percebemos que a professora diz usar em suas aulas esses elementos, e resta saber

a forma como é trabalhada, até que ponto as atividades propostas consideram as especificidades do texto, da gramática e da redação em função da articulação que elas estabelecem entre si.

Nessa mesma perspectiva, abordamos a professora, com uma sexta questão:

**Pergunta 6:** *Você considera as suas aulas contextualizadas?*

**Professora (R):** *“sim, porque procuro trabalhar diversos gêneros textuais e procuro relacionar esses textos ao uso da gramática e também à variação linguística que a língua se apresenta”.*

Percebamos que as respostas são similares, uma vez que segundo a professora suas aulas partem do uso do texto para relacionar o ensino de gramática. Na segunda resposta, ela expõe que usa o texto relacionando-o com a variação linguística que a língua se apresenta. Resposta confusa, mas subentendemos que a professora quis dizer que o objeto de ensino em suas aulas de Língua Portuguesa é o texto, e que a partir dele parte para o ensino de gramática, leitura e produção, respeitando a variação linguística da língua.

Devemos entender também que o simples fato de usar o texto nas aulas de Língua Portuguesa não faz de uma aula, uma aula contextualizada. Há de se avaliar como esse texto é abordado, se não é usado meramente como uma forma de pretexto para classificações de nomenclaturas gramaticais. Ao ser abordada sobre como o texto era usado em suas aulas, ela respondeu: *“os mais variados, atualizados e de diversos gêneros textuais.”*. Ainda, assim, não consegue responder de forma clara como o texto era usado em sala de aula.

Nossa próxima pergunta foi direcionada sobre os conteúdos que, para a professora, os alunos apresentavam dificuldade quanto à aprendizagem. Durante a análise, por acharmos oportuno, buscamos interagir com outras respostas de perguntas relacionadas à pergunta principal abaixo:

**Pergunta 7:** *Que conteúdos você acha que os alunos têm dificuldade em aprender?*

**Professora: (R)** *Nas séries que trabalho são verbo e a parte inicial da sintaxe.*

Diante da resposta dada pela professora, percebemos que o verbo é um dos conteúdos dos quais os alunos têm dificuldade em aprender, e ressaltamos ser este o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que buscamos investigar como tem sido o ensino das categorias de modo e de tempo verbal, e de que forma o ensino de gramática, como tem ocorrido favorece uma aprendizagem significativa para o aluno.

Acreditamos que a dificuldade por parte dos alunos em relação ao verbo se dá, segundo Travaglia (2007, p. 158), porque *“os professores ensinam basicamente o que está proposto pelo livro didático, geralmente um conhecimento elaborado pelos estudos linguísticos tradicionais”*,

o que nos leva a perceber um ensino fragmentado, predominantemente teórico e voltado quase exclusivamente para formas, o que não contribui de forma significativa para o aluno. Tornando-se um estudo distante de sua realidade, além de não produzir um efeito de aprendizagem, induz o aluno ao desinteresse da disciplina.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio uma outra pergunta sobre verbo foi feita à professora, indagamos:

**Pergunta 8:** *Qual a sua dificuldade para os alunos na aprendizagem do conteúdo e quais as possíveis causas?*

**Professora (R):** *“A compreensão e a aplicação das conjugações verbais de acordo com as flexões do verbo”. Quanto às causas, a resposta foi: “a diferença entre as regras da gramática e relacionando-as entre a escrita e oralidade.”*

Entendemos como uma resposta confusa, para Vargas (2011, p. 10) o verbo, há algum tempo, deixou de ser tomado exclusivamente como um objeto de estudo da morfologia e da sintaxe, para tornar-se foco de estudos de várias áreas interligadas, como a semântica, pragmática, a retórica e a teoria da argumentação”. Desta forma, acreditamos que a maior dificuldade em o aluno aprender o verbo está no método de como este conteúdo é repassado para o aluno, ainda, numa perspectiva tradicional, e de caráter exclusivamente morfológico.

Na segunda resposta, apesar de obscura, subte-se que a professora enfatiza que a causa da dificuldade de aprendizagem do aluno quanto ao verbo está na capacidade de relacionar entre o que ele estuda na escola, através do que é apresentado no livro didático (*regras da gramática*) e o uso dessas regras (*relacionando-as entre a escrita e oralidade*). O que só reafirma nossa concepção, ratificada nas palavras de Travaglia (2007), que o problema não está no verbo, mas na forma como é trabalhado este conteúdo em sala de aula. O que se confirma também nas palavras de Vargas (2011, p. 89):

Nas gramáticas e em outros materiais didáticos (livros, apostilas, manuais de orientação ao professor, etc.), o tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de paradigmas de conjugação, com todas as formas temporais e modais sem que explique, por exemplo, porque, alguns verbos permitem certas construções e outros não. Também não se esclarecem as razões do uso de locuções e perífrases verbais, em vez de adoção das formas simples. Tais modelos não dão conta, portanto, de toda a significação possível do verbo.

Na verdade, com um ensino ainda pautado em regras descontextualizadas como ocorre nas escolas, de onde se apropria apenas daquilo que o livro didático apresenta, uma perspectiva tradicional do ensino do verbo deixa de discutir o essencial, como: que marcas o sujeito enunciador deixa de si mesmo ao utilizar as formas verbais para expressar-se oralmente ou por escrito? Bem como o que pretende dizer ao ouvinte ou leitor e como quer que este intérprete



entenda o que foi dito? O objetivo do estudo do verbo deveria estar pautado numa perspectiva discursiva.

Nossa próxima pergunta diz respeito aos recursos utilizados nas aulas e ao processo de avaliação. No que diz respeito aos recursos, a pergunta foi:

**Pergunta 9:** *Além do livro didático, você usa outro material para ministrar suas aulas? Qual? E como você avalia o livro que você usa em sala de aula?*  
**Professora:** (R) *Sim. Livros paradidáticos, jornais, revistas, textos da internet, etc. Um livro de qualidade boa.*

Partimos do pressuposto de que o livro didático em sala de aula é uma ferramenta importante, no entanto não deve ser o único instrumento, é preciso que o professor ultrapasse as amarras do livro didático, favorecendo ao aluno um espaço de contato com os mais variados gêneros textuais, de acordo com as peculiaridades de uso. Segundo a professora, além do livro didático ela busca outros recursos em suas aulas, como livros paradidáticos, jornais, etc. De fato, o professor tem que buscar nessas ferramentas auxílio para uma melhor forma de ensino da língua.

Desta forma, compreendemos que as aulas devem ser planejadas com alvo em desenvolver nos alunos a competência comunicativa, e para que isso ocorra, delimitar o ensino da disciplina usando apenas o livro didático e delimitar o processo de ensino e aprendizagem, o que não fará deste aluno um cidadão autônomo e consciente dos diversos usos da língua.

Ao se referir ao livro didático, sua resposta não transparece maiores argumentações, só diz que possui uma qualidade boa. Resposta que não nos favorece maiores análises, uma vez que dizer que um livro didático tem uma qualidade boa não nos fornece informações contundentes sobre a qualidade linguístico-textual desse livro. No entanto, numa etapa seguinte, faremos análises sobre o capítulo do livro que aborda as categorias de modo e de tempo verbal.

No que se refere à avaliação, a pergunta foi:

**Pergunta 3:** *Nas avaliações você prefere:*

- a)  *Cobrar apenas os conteúdos ministrados*
- b)  *Fazer com que os alunos assimilem conhecimentos prévios aos assuntos transmitidos.*
- c)  *Fazer com que os alunos relacionem os conhecimentos textuais aos conteúdos ministrados.*
- d)  *Explorar a gramática dentro do texto.*

**Professora:** (R) *Letra “C”*

Podemos perceber que as opções quanto ao que avaliar nas aulas de Língua Portuguesa se complementam, exceto o da letra “a”, de fato, o que devemos avaliar é o conhecimento de mundo, textual e gramatical que o aluno adquiriu no decorrer das aulas, e o processo avaliativo

deve acontecer no dia a dia das aulas. O objetivo da avaliação não é apenas avaliar os conhecimentos dos alunos, mas sobretudo avaliar os envolvidos no processo ensino/aprendizagem que vai desde o aluno até a própria escola. Nessa perspectiva, para os PCN (2009, p. 94), “a avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado, ou seja, na avaliação não se avalia apenas o conhecimento do aluno, pois avaliar a aprendizagem vai além e implica avaliar sobretudo o ensino oferecido.

O maior equívoco, portanto, é pensar que a avaliação seja unilateral, voltada exclusivamente para o aluno; ao contrário, esta deve ser dialógica entre os envolvidos no processo, uma vez que seus resultados implicarão no tipo de ensino ofertado. Com a resposta da professora percebemos que ela procura apenas avaliar a capacidade do aluno de relacionar os conhecimentos textuais aos ministrados em sala de aula, esquecendo de um conhecimento preponderante na formação do cidadão autônomo, que é o dos conhecimentos prévios deste aluno. Ignorá-lo é ignorar a vivência do discente.

Deve-se, enfim, nas avaliações fazer com que os alunos assimilem conhecimentos prévios aos assuntos transmitidos, buscando trabalhar textos nas provas que se relacionem com a realidade dos aprendizes, como: piadas, trechos de novelas, trechos de livros lidos, etc., bem como relacionar os conhecimentos textuais e linguísticos aos conteúdos ministrados em sala. É o que aborda os PCN(2009), ao enfatizar que a avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu.

Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender, ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outras formas de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva, capaz de propiciar ao aluno sua autonomia.

Finalizamos, assim, a etapa de reflexão das respostas do questionário elencado à professora. Na etapa seguinte, buscaremos apresentar os resultados obtidos pela observação, no sentido de confrontarmos sobre o que diz e entre o que faz a professora em sala de aula.

### 3.1.2 O que faz a professora

Após refletirmos sobre as respostas do questionário da professora, passaremos nessa etapa a descrever e analisar os dados obtidos durante a observação da rotina das aulas envolvendo o ensino de gramática e, sobretudo, como o ensino das categorias de modo e de tempo verbal tem sido trabalhado em sala de aula. Assim, de posse desses dados, poderemos confirmar ou não as asserções já apresentadas

Iniciamos nossa observação no dia dois de maio e finalizamos em trinta de junho do corrente ano. A nossa rotina de observação tinha como objetivo acompanhar as aulas do professor, focalizando as seguintes questões:

- Que lugar o ensino de gramática normativa ocupava nas aulas da professora?
- Que lugar a análise linguística ocupava nas aulas da professora?
- Qual a metodologia e quais os recursos adotados pela professora para ministrar o conteúdo: tempo e modo verbal?
- Que atividades propostas pela professora em sala de aula impulsionavam o aluno a refletir sobre o uso das categorias de modo e tempo verbal?

As aulas aconteciam nos dias de segundas e quintas-feiras, e costumávamos chegar um pouco antes do horário da aula, com o intuito de conviver com práticas do dia a dia da escola, percebendo como era a dinâmica da instituição, bem com o relacionamento dos gestores e professores com os alunos, o cumprimento dos horários, compromisso dos professores e da escola em prover aulas efetivas; enfim, era uma oportunidade de conhecer a organização da escola.

Como chegávamos sempre antes dos demais, esperávamos a docente na sala dos professores. Nos dois dias das aulas, durante a semana, a professora tinha os primeiros horários, e entrávamos na sala por volta das 13h10min, hora em que todos os professores saíam para suas respectivas salas de aula. Ao entrar, saudava os alunos e sentava no fundo da sala. Era como se não estivesse presente – era assim que me sentia, os alunos já deixavam uma cadeira para mim. A turma era um pouco agitada, mas a professora com seu jeito acalmava todos da sala. A professora e os alunos pareciam bem à vontade, não se constrangeram com minha presença, já que procurei ser discreta o máximo possível.

A rotina da professora pesquisada iniciava sempre pela arrumação da sala em fila. Em seguida, ela retomava o que tinha feito na aula anterior e apresentava a pauta do dia. Durante a observação das aulas, usávamos de gravações em áudio, como também fazíamos notas que incluíam os registros da professora no quadro, os exercícios propostos, além das notas de aula. Em notas, também, foram inclusas as nossas impressões sobre as escolhas da professora por metodologias, a maneira como conduzia a aula, as reações da professora diante dessa execução, o comportamento dos alunos, as reações dos alunos durante a explicação do conteúdo,

dentre outros. A cada dia da pesquisa, acrescentávamos nas notas feitas no diário de bordo a data, o nome da escola pesquisada, o horário do início e término da aula, além do número da aula observada e a quantidade de alunos, a fim de facilitar a análise dos dados.

Nos dois meses que passamos observando as aulas da professora, o conteúdo ministrado foi verbo e suas categorias de modo e de tempo, objeto de nossa pesquisa. Para a apresentação dos dados obtidos, optamos pela utilização de um quadro contendo uma síntese das atividades desenvolvidas pela professora.

#### **Quadro 12: Rotina da professora em sala de aula**

SEMANA	DIAS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES
<b>SEMANA 01</b> <b>(02 e 05/05/2016)</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Apresentação e exposição do conteúdo novo: verbo e suas flexões
	Quinta-feira	Acolhida Chamada Retomada do conteúdo e aplicação de um exercício sobre verbo.
<b>SEMANA 02</b> <b>09 e 12/05/2016</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Apresentação do conteúdo: Tempos do verbo: presente, pretérito e futuro
	Quinta-feira	Não houve aula: falta de energia
<b>SEMANA 03</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Apresentação do conteúdo: Modo do verbo
<b>16 e 19/05/2016</b>		Exercício do livro (pág. 96)
	Quinta-feira	Acolhida Chamada Apresentação do conteúdo: Conjugações verbais
<b>SEMANA 04</b> <b>23 e 26/05/2016</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Aplicação de uma atividade no quadro sobre tempos e modos verbais. (Revisão) Correção do Exercício no quadro
	Quinta-feira	Acolhida Chamada Aplicação da atividade de uma atividade de revisão e em seguida correção

<b>SEMANA 05</b> <b>30/05/2016</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Aplicação de uma atividade no quadro sobre tempos e modos verbais. (Revisão) Correção do Exercício no quadro
<b>SEMANA 06</b> <b>02/06/2016</b>	Quinta-feira	Aplicação da 3ª avaliação mensal
<b>SEMANA 07</b> <b>06 e 09/06/2016</b>	Segunda-feira	Não houve aula: atividade do projeto: Caminhada Ecológica com plantio de árvores e entregas de panfletos educativos.
	Quinta-feira	Apresentação do filme “Avatar”, atividade do projeto sobre Meio ambiente
<b>SEMANA 08</b> <b>13 e 16/06/2016</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Conteúdo: Pretérito do indicativo
	Quinta-feira	Acolhida Chamada Aplicação de uma atividade Correção do Exercício no quadro
<b>SEMANA 09</b> <b>20 e 23/ 06/2016</b>	Segunda-feira	Acolhida Chamada Retomada sobre as flexões do verbo. Exercício do livro (pág: 120-123) Correção individual
	Quinta-feira	Acolhida Chamada Aplicação de uma atividade no quadro (revisão do conteúdo) Correção coletiva.
<b>SEMANA 10</b> <b>27 e 30/06/2016</b>	Segunda-feira	Aplicação da 4ª avaliação-Simulado
	Quinta-feira	Aplicação de prova de outras disciplinas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar, de acordo com o quadro acima, não foi possível perceber o trabalho nas aulas da professora com os dois eixos, dos quais os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser distribuídos, segundo os PCN: uso e reflexão. Suas aulas, visto, conforme a amostragem acima, foram voltadas exclusivamente para os conteúdos de nomenclaturas gramaticais.

As aulas seguiam sempre a mesma rotina, a professora chegava, dava boa tarde, retomava o conteúdo da aula anterior, ou apresentava o novo conteúdo e em seguida aplicava uma atividade, dava um tempo para os alunos responderem e logo após fazia a correção da atividade,

ora individual, ora de forma coletiva. Ao abordar o conteúdo, a professora fazia uma explanação, escrevendo esquemas no quadro e em seguida escrevia uma atividade sobre o assunto, usando a técnica de memorização. Percebemos que as aulas eram mecânicas e sem estímulos para os alunos. Praticamente não se usava o livro nas aulas, e quando usava era para responder algumas questões relacionadas apenas ao conteúdo ministrado, selecionando uma ou duas questões. Durante os dois meses de observação, não se percebeu o uso de texto em sala de aula, optando pelos usos de exemplos e questões de atividades estanques, representadas através de palavras e frases soltas para exemplificar o conteúdo.

Quando a professora foi apresentar o conteúdo verbo, ela iniciou dizendo que *verbo* “é a palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza”, e em seguida colocou exemplo, usando palavras soltas como “dançar”, “chover”, “está”, etc. Percebemos que a abordagem do conteúdo era eminentemente estrutural. Quanto às atividades, costumava usar questões desconexas que não instigavam no aluno a capacidade de reflexão sobre o uso da língua. Nos exercícios eram trabalhadas questões voltadas para às nomenclaturas gramaticais, de conhecimentos estruturais da língua. Nessa perspectiva, Antunes (2007, p. 79), faz uma crítica em relação a esse tipo de abordagem, quando menciona que “é preciso que saibamos ir além das nomenclaturas gramaticais, atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, em si mesma. Não teria sentido confundir o estudo de nomenclatura com estudo de gramática”.

Reiteramos, desta forma, que ensinar nomenclaturas gramaticais não têm nada a ver com norma culta, com norma padrão ou norma não padrão. Ou seja, distinguir verbo de substantivo, por exemplo, não é nem norma padrão nem norma não padrão, diz Antunes (2007), simplesmente, não trata de norma nenhuma. Entendemos, assim, que é preciso desmistificarmos a ideia de que ensinar nomenclaturas gramaticais é está ensinando a norma culta da língua, pois é preciso que percebamos sua utilidade, mas que façamos dessa perspectiva de ensino um espaço de reflexão.

Para entendermos de forma mais consistente, selecionamos algumas questões de atividades aplicadas em sala de aula pela professora sobre verbo e suas flexões de tempo e modo, no sentido de confirmar com os nossos argumentos apresentados.

### **Quadro 13: Questões de atividades nas aulas de gramática I**

ATIVIDADE DE CLASSE (aplicação: 05/05/2016)
---

1) Leia os verbos abaixo, depois informe se expressam, estado, ação ou fenômeno da natureza.

- a) Faltou
- b) Estava
- c) Ventava
- d) Chegou
- e) Trovejou

2) Observe os verbos do quadro, depois, identifique o tempo presente, pretérito ou futuro.

Falou – formam - parte – escreve – falam – vendem – escreverei –  
vão – vão estudar – voltou - dança

- a) Presente
- b) Pretérito
- c) Futuro

3) Reconheça o modo verbal dos tempos destacados.

- a) Ele falou muito bem.
- b) Queria que você chegasse cedo.
- c) Ele será promovido em breve.
- d) Faça silêncio!

Fonte: atividade do aplicada pela professora em 05/05/2016

As atividades de gramáticas, tais como as apresentadas no quadro 13, eram mecânicas e metagramaticais, sem preocupação em proporcionar uma reflexão por parte do aluno em relação à língua, testando apenas o conhecimento mecânico do aluno, ou seja, só precisa decorar as regras. Está longe de instigar no aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Não que as atividades metalinguísticas não sejam importantes, sim, são importantes e necessárias na construção do saber sobre a língua, mas deve ser adotada quando instiga o aluno a uma postura crítica de analisar a consistência de certos termos, não devendo ser tomada com o fim nela mesma.

Na questão “1”, a professora coloca palavras soltas, sem contextos e solicita que os alunos as classifiquem quanto ao que exprimem: se estado, ação ou fenômeno da natureza. O que tem de reflexivo nessas questões de caráter classificatório? Outra fragilidade é definir verbo como sendo a palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza, ora segundo a argumentação sustentada por Perini(1996), não se pode definir verbo como sendo toda a palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza, como os livros didáticos nos apresentam, de forma tão categórica. Não podemos esquecer que estes sentidos dados ao verbo (ação, estado, mudança de estado e fenômeno da natureza) devem estar situados no tempo. Desta forma, a questão acima está sem sentido, e sem valor significativo para o aluno e para a compreensão reflexiva sobre verbo.

O mesmo ocorre com a questão “2”, de caráter classificatória, a partir de palavras soltas, desconexas. Na questão “3”, a professora usa frases e a partir destas, solicita aos alunos que indiquem o modo dos verbos destacados. Trata-se de mais uma questão metalinguística com o fim nela mesma, que não avalia o conhecimento reflexivo do aluno. Por ser uma atividade de fixação de regras não desperta o interesse do aluno, uma vez que se apresenta sem nenhum valor significativo para o discente, distante de sua realidade interacional.

Acreditamos que os propósitos de uma aula devem ser bem delineados, a partir de objetivos bem traçados, uma vez que a aprendizagem do aluno não deve ser cobrada apenas através de uma avaliação mensal, mas, sobretudo deve ser instigada no dia a dia nas atividades diversas apresentadas em sala de aula. Assim, para cada aula o professor deve ter em mente o que pretende alcançar com aquela atividade proposta, não deve ser algo aleatório sem atender os objetivos de que se propõe a disciplina de Língua Portuguesa.

Desta forma, nas aulas de Língua Portuguesa as atividades que estejam diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem da gramática devem desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos, a sua competência em leitura e escrita de textos e o seu conhecimento sobre a própria língua, sendo assim, estamos diante de questões que não atendem ao princípio interacionista da língua que tem o texto como o principal objeto de estudo.

Reiteramos, desta forma, que não devemos ensinar gramática sem considerar os usos da língua, e o professor precisa usar instrumentos necessários e adequados em suas aulas capazes de fomentar o desenvolvimento da competência linguística no aluno.

### 3.1.3 Confrontando: o dito e o feito

Nesta etapa, buscamos comparar as respostas do questionário aplicado à professora com a descrição das aulas, de acordo com os dados coletados na observação a fim de entendermos se a prática pedagógica da professora condiz ou não com o que foi apresentado por ela sobre o ensino de gramática.

A primeira pergunta foi sobre a concepção de língua e linguagem e em seguida sobre a concepção de gramática, bem como o que e para que ensinar gramática. Ao compararmos sobre as concepções defendidas pela professora e sua prática em sala de aula, pudemos constatar que sua prática diária corresponde com as respostas dadas ao questionário. Uma vez que a concepção de gramática defendida pela professora era de um conjunto de normas do bem falar e escrever, e o que foi percebido durante a observação é que de fato suas aulas estão pautadas nessa



concepção da herméutica gramática, nas quais a abordagem do conteúdo era estritamente gramatical, de forma estrutural e descontextualizada.

No que se refere à língua e à linguagem, a professora foi enfática em dizer que “Língua é um sistema organizado de sinais que serve de comunicação entre os indivíduos, e linguagem está relacionada com a expressão do pensamento, ou seja, é um instrumento de comunicação, um processo de interação.” Ao comparar a definição defendida pela professora acerca de linguagem e a sua prática em sala de aula, percebemos que suas aulas estão coniventes com o que ela defende, pois a partir do momento que vê a linguagem como expressão do pensamento, vê a gramática como estudo de normas e regras, defende o ensino da gramática normativa ou tradicional. Portanto, a explicação para o não uso do texto em suas aulas e em suas atividades torna-se reflexo dessa concepção de linguagem.

Nessa perspectiva, a teoria é necessária para uma prática eficaz em sala de aula por parte do professor, segundo Antunes (2003, p. 40): “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação, num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos [...]”. Se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos faltam, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. Percebemos, assim como reitera Antunes (2003), que o conhecimento teórico, que muitos professores detêm, se restringem a noções e regras gramaticais apenas, como se a gramática coubesse tudo o que é uma língua em funcionamento.

Falta ao professor teorias linguísticas no campo da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, enfim, que favoreçam o uso interativo e funcional das línguas.

Quanto à concepção da professora sobre AL, para ela, trata-se de “um trabalho de compreensão sobre a organização do texto (oral e escrito), tendo em vista a situação social, gênero textual, a situação de interação, os mecanismos contextualizados e as regras gramaticais para a situação de variação do uso da língua. Segundo a docente, usava desse recurso em suas aulas, no entanto, deparamo-nos com uma discrepância entre a resposta e a prática da professora, pois, na prática, as aulas são, em sua maioria, mecânicas, descontextualizadas, estruturais, sem uso do texto como objeto de estudo da língua, nem mesmo para pretexto. Assim, não encontramos em nenhum momento das aulas, a prática da AL, uma vez que as atividades trabalhadas em sala sempre seguiam a mesma estrutura das atividades do quadro 13.

Sobre a prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa, Mendonça (2006) nos aponta que se trata de trabalhar com o aluno seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos

leitores a que se destinam, que inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto. Deprendemos, portanto, que a professora se equivocou em mencionar que faz uso da AL, já que o texto não é objeto de estudo em suas aulas, e está longe de fazer uso da AL, e ainda que se usasse o texto não poderia afirmar que faria uso, uma vez que a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”.

A concepção de AL da língua referida pelos PCN, segundo Rojo (2000), possibilita uma superação das práticas de ensino de gramática normativa como determinantes da qualidade da aprendizagem que o aluno terá sobre a língua. Parte do princípio de que a análise das categorias gramaticais e da ortografia em si não leva a uma a mestria do uso da língua, como nossa prática em sala de aula nos tem comprovado.

Diante dessas análises, entendemos que a resposta da professora, quanto à sua metodologia de ensino, também apresenta incoerência com a sua prática, uma vez que considerava seu método de ensino atualizado e condizente com as novas teorias linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa, porque procurava usar textos atualizados e que contemplava o ensino de gramática, leitura e produção textual, no entanto, como já apresentado nada disso acontecia, senão apresentação expositiva de conteúdo, seguido de atividades de fixação, sem uso do texto.

Quanto a importância do uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa, Antunes (2010, p. 215), afirma que: “o texto de qualquer natureza, literários ou não, gênero ou modalidade, de qualquer tamanho, em circulação nesse ou naquele suporte, representantes desse ou daquele dialeto, não importa, podem ser objeto de análise em sala de aula.” O repertório de textos para se trabalhar em sala de aula é amplo, e podemos usar vários textos de autores já consagrados, como textos dos próprios alunos, o importante é que possamos selecioná-los a partir de objetivos claros e definidos.

O tratamento didático-pedagógico dos conteúdos de gramática deve ser pertinente e deve atender ao eixo da reflexão e uso da língua. Desta forma, entendemos ser importante, ao planejar suas aulas, que o professor elenque algumas perguntas capazes de orientar em suas decisões pedagógicas, como: O que se pretende com tal atividade? É dessa forma que o uso da língua acontece? Se o uso da língua não acontece assim, qual o meu objetivo com essa atividade? O que eu quero com ela: que os alunos apenas internalizem um determinado paradigma gramatical? Ou fazer a ligação do que está sendo tratado agora com o que foi estudado anteriormente? Os alunos estão aprendendo a pensar, refletir sobre os usos da língua? Os usos da língua estão sendo trabalhados nas aulas? Estou desenvolvendo a competência linguística e comunicativa nos alunos com essa atividade? Perguntas como estas, antes de planejarmos nossas

aulas e atividade, certamente nos direcionará a um caminho mais promissor quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Quanto aos conteúdos de dificuldades por parte dos alunos, a professora mencionou o verbo. E acreditamos que esta dificuldade ainda permanecerá, pois da forma como foi abordado nas aulas e através das atividades percebemos um distanciamento com a realidade dos alunos, o que só os desmotiva, pois não há uma relação de sentido entre o que eles estudam nas aulas e o que eles praticam em suas situações de comunicação diária. Ao ensinar verbo, segundo Vargas (2011, p. 91), “o aluno deve ser incentivado a comparar situações de uso, a reconhecer que a seleção das formas verbais, na realização do discurso, pode revelar a busca da participação do interlocutor no processo de construção de sentido dos textos.”. Assim, ensinar verbo fora do seu contexto de uso não terá efeito para o aluno, será mais um conteúdo sem nenhum valor significativo.

Quanto à avaliação da aprendizagem do aluno, a professora respondeu que avalia em seus alunos se eles conseguem relacionar os conhecimentos textuais aos conteúdos ministrados, faltando dar importância aos conhecimentos prévios desses alunos. Quanto ao avaliar o aluno, Antunes (2007, p. 81), menciona que “é preciso partir daquilo que o aluno sabe para chegar ao domínio do que ele precisa saber”. Desta forma, ao compararmos entre o dito e o feito, presenciemos atividades voltadas para avaliar a capacidade de memorização de regras do aluno, nada além disso.

Diante dessas reflexões, depreendemos que ainda estamos diante de aulas de Língua Portuguesa pautadas em estudos gramaticais da norma culta da língua, priorizando a gramática tradicional. De fato, percebemos, que há uma urgência de fazer com que estas aulas ultrapassem o ensino de nomenclaturas gramaticais, que devemos ir além da gramática normativa, o que implicará ir também além da sua nomenclatura. Unir atividades metalinguísticas e epilinguísticas tornarão as aulas mais próximas do objetivo maior do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, que é propiciar ao aluno um espaço de desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, fazendo com que este possa não apenas memorizar de forma fragmentada e estrutural a língua, mas, sobretudo, refletir sobre o uso.

Porém, não estamos aqui culpabilizando o professor por tal prática e concepções, pois entendemos que este é fruto de toda uma conjuntura, principalmente a professora que acompanhamos, que só possui a graduação em Letras Português, e sua especialização nada tem a ver com o curso e disciplina ministrada, que não passa por cursos de formações continuadas, que a escola não possui um coordenador de área que a direcione de forma mais consistente, enfim, inúmeros são os fatores que influenciam nos resultados aqui obtidos. Diante do exposto, uma

questão vem à tona: como conduzir o ensino de língua, ou seja, o que é relevante aprender nas aulas de Língua Portuguesa? Diríamos que as aulas de Língua Portuguesa devam abarcar atividades que desenvolvam no aluno a função da competência linguística e discursiva, a percepção da linguagem enquanto atividade sociointeracional e, ainda, instigar a dimensão cultural e política da interação verbal. Estamos, portanto, diante de um longo caminho pela frente, que se deve começar pela formação integral do professor.

A etapa seguinte tem o propósito de verificar a abordagem do verbo e das suas categorias de modo e tempo, no sentido de percebermos como vem sendo abordado nos livros didáticos os conteúdos de gramática.

### **3. 2 A abordagem das categorias de modo e tempo verbal no livro didático**

Nesta segunda seção trataremos das categorias de modo e de tempo verbal abordado no livro didático, na qual analisaremos em que perspectiva esse conteúdo é apresentado no livro, até que ponto atende os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, precisamente na 7<sup>a</sup> série.

O livro adotado pela escola é o “Projeto Teláris, das autoras: Ana Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marhezi, 7<sup>o</sup> ano, editora Ática, ano 2012. Buscamos analisar, somente o capítulo que trabalha com o verbo, porém, achamos pertinente apresentarmos como o livro é dividido: 1) Leitura, interpretação de texto; 2) Prática de oralidade; 3) Outras linguagens, 4) Língua: usos e reflexão; 5) Produção de texto; 6) Outro texto do mesmo gênero; 7) Ponto de chegada; 8) Ponto de partida.

#### **3.2.1 O verbo no livro didático: reflexões**

A apresentação do livro, através do manual do professor, menciona que o eixo estruturador do livro são os gêneros textuais. Complementa, ainda, que a partir da seção “Língua: usos e reflexão” busca evidenciar um trabalho no qual a língua seja estudada em situações de uso, de acordo com o que propõem os PCN. Porém, em algumas atividades de gramática, percebemos a não consistência desse tipo de trabalho.

Segundo os PCN, os conteúdos que constituem o eixo *USO* dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, bem como: historicidade da linguagem e da língua, constituição do contexto de produção, implicação dos contextos de produção na organização do discurso, implicações do contexto de produção no processo de significação; e quanto ao

eixo *REFLEXÃO*, do qual é desenvolvido sobre os eixos de uso, referem-se à construção de instrumentos para a análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, escrita e produção, como a variação linguística, organização estrutural dos enunciados, léxicos e redes semânticas, processo de construção de significação e modos de organização de discurso. Desta forma, percebemos uma fragilidade quanto a abordagem do conteúdo, de acordo com o que se propõe nos PCN.

Nessa perspectiva, o livro traz no manual do professor o seguinte quadro quanto aos conteúdos da seção “Língua: uso e reflexão”.

**Quadro 14: Livro didático: Seção língua: uso e reflexão**

Seções		Conteúdos
<b>Língua: uso e reflexão</b>	Estudos linguísticos e gramaticais	Estudo sobre escolhas linguísticas realizadas nos textos estudados e sobre uso e convenções dos modos de organização do sistema da língua portuguesa
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar os conceitos linguísticos estudados.

Fonte: Livro Projeto Teláris

De acordo com o PNLD (Brasil, 2016), “as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas didáticopedagógicas da área.”. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos, devem se exercer sobre os textos e discursos. Desta forma, as práticas de uso e de linguagem são requisitos básicos para a escolha do livro didático, por se tratarem de grande relevância para a compreensão linguística dos alunos. Visto desta forma pressupomos que a proposta apresentada do livro está de acordo com os princípios dos PNLD.

### 3.2.2 O tempo e o modo verbal no livro didático

No livro, o conteúdo verbo e as flexões de tempo e modo estão inseridos na seção de língua: uso e reflexão, distribuídos de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 15: A abordagem do *verbo* no livro didático**

Seção	Capítulos	Conteúdo
<b>Língua: uso e reflexão</b>	III	Verbo (1) -Uso dos tempos verbais -Uso do pretérito
	IV	Verbo (2) -Locuções verbais -Formas do pretérito -Flexões verbais -Conjugações verbais
	V	Ampliando os estudos dos verbos -Tempo e aspecto do presente -Formas nominais -Locuções verbais

Fonte: Livro Projeto Teláris

De acordo com a proposta do livro, um dos pontos de partida fundamentais para uma reflexão sobre a língua encontra-se nos gêneros textuais, pois é no e pelo gênero que se pode dimensionar os usos linguísticos em situações e contextos reais, tratando-se de uma perspectiva atual da linguagem. No entanto, veremos mais adiante se, de fato, isso acontece no livro.

Entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado na análise do uso da língua, uma vez que é através do uso desta que percebemos as diversas variações existentes, que devem ser mantidas e respeitadas em sala de aula. De acordo com a proposta apresentada, percebemos que o livro adotado na escola busca propor uma nova perspectiva de ensino da língua materna, atendendo à perspectiva interacionista da linguagem, respeitando os comandos dos PCN, o que não implica dizer que isso acontece na abordagem dos conteúdos, especificamente do verbo e suas categorias de modo e tempo.

Como o conteúdo verbo é abordado já no 6º ano, o livro traz o assunto em forma de espiral facilitando a apropriação, a retomada e a ampliação dos conhecimentos acerca do conteúdo. Apresenta-se com o título: “Verbo (1)”, em que é explorado o uso dos tempos verbais e o uso do pretérito. Em primeiro momento, é apresentado aspectos gerais sobre verbo. Segundo o livro “*verbo é uma das classes mais importantes da língua portuguesa: é um dos principais responsáveis pela indicação do tempo em que ocorrem os fatos nos textos que produzimos quando falamos ou escrevemos*”. Podemos depreender, assim, que o livro trata o verbo como uma das classes mais importantes da língua, já apresentando uma de suas flexões: a de tempo.

Ao abordar o conteúdo verbo, percebemos que as autoras não partiram de um texto mais consistente para focarem o assunto e apresentam, apenas, o seguinte trecho: “*Eu tinha,*

*talvez uns 5 anos. Meu irmão mais velho, Marcos, já tinha um time, era corintiano - na estreia do campeonato do quarto centenário o Corinthians foi campeão*”, que aborda as possibilidades de variações ou flexões de tempo dos verbos *ter*, *era* e *foi*. Usa o mesmo período nas etapas seguintes para mostrar as flexões de número, pessoa e de modo, o que, ao nosso ver constitui uma fragilidade, acarretando uma incoerência com o proposto no manual do professor, contido no final do livro, que menciona sobre a importância de ter como ponto de partida para a reflexão da língua, o uso dos gêneros textuais. Acreditamos que a gramática ensinada de forma descontextualizada, torna-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova ou passar de ano, ou seja, percebe-se que o conteúdo abordado no livro trata-se de uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificações de nomenclaturas.

Para os PCN (2009, p. 26), “O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar os conteúdos de gramática como se fossem um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística”, o que só ratifica a abordagem dos conteúdos gramaticais apresentados no livro didático mencionado.

Depreendemos, a partir de nossas análises, que o tratamento sobre tempo e modo verbal apresentado no livro é superficial, não leva o aluno a maiores análises, por mais que a proposta apresentada seja outra. Percebemos que a abordagem do conteúdo é mais teórica e voltada para formas, faltando foco no trabalho com a significação, no sentido de proporcionar ao aluno uma análise quanto ao uso da língua. O capítulo que aborda o conteúdo verbo é intitulado “Língua: uso e reflexão”, porém na prática, esses dois eixos não são abordados de forma consistente. Acreditamos, enfim, que faltou um tratamento mais consistente do conteúdo, com o sentido de ultrapassar os limites de “conceitos e estruturas, focando apenas na morfologia.

Quanto ao tópico “*Usos dos tempos verbais*”, percebemos uma abordagem com questões superficiais, que não abordam o valor semântico dos tempos verbais. Porém, apesar de percebermos um conteúdo focado mais na perspectiva morfológica do verbo, nos deparamos com algumas questões de nível mais reflexivo quanto ao uso da categoria de tempo verbal, indo além da perspectiva metalinguística, levando os alunos a analisar o uso do tempo verbal em situações de escritas diferentes. Acreditamos que o livro didático deve trabalhar com questões que agucem, instiguem os alunos a perceberem as implicações do uso da língua de forma consciente e sua importância para oralidade e escrita, ou seja, não deve levar os alunos a memorizar regras, mas compreendê-las a colocá-las em uso.

Entendemos, enfim, que o livro didático tem uma grande relevância em sala de aula, visto que, na maioria das vezes, é a única ferramenta utilizada pelo professor. Assim, aquele

deve vir contemplando, sobretudo, conteúdos que estejam inseridos nos eixos de USO e REFLEXÃO, fazendo com que os alunos percebam que o ensino de língua não se restringe apenas às regras e normas apresentadas pelo professor, com a finalidade tirar uma nota aprovativa na prova.

Selecionamos uma questão que se apropria das características apresentadas acima, quanto ao uso consciente do tempo verbal.

#### **QUADRO 16: Verbo: questão do livro didático I**

**No texto do relato a seguir, o verbo destacado está no presente:**

“A âncora e os remos já faziam parte do escudo do clube, em homenagem aos esportes aquáticos.

E o Corinthians

É campeão pela primeira vez no palco favorito da Fiel, inaugurado apenas um ano antes. O time, que jogava por música, só não levantou a taça invicto por causa de uma derrota na última rodada.

Disponível em: [http://www. Corinthiansstpt.com/](http://www.Corinthiansstpt.com/) 2009. Acesso em 18 nov.2011.

*No relato que trata da história do Corinthians, quase todos os verbos estão no pretérito, pois tratam de fatos passados. Há apenas um verbo no presente “é”. Que efeito pode causar na leitura essa forma de presente?*

Fonte: Livro Projeto Teláris

Tipo de questão como esta faz com que o aluno perceba os variados fatos relativos ao uso das formas verbais, mostrando as possibilidades significativas dentro de um contexto. O que, para Travaglia (2007), o ensino do verbo deve valorizar o uso deste num contexto situacional. A questão evidencia sobre o efeito de sentido que o tempo presente, apresentado pelo verbo “é” proporciona ao texto, do qual a grande maioria dos verbos estão no pretérito. Aparece uma questão fácil, mas que faz com que o aluno reflita sobre os efeitos desse uso. Leva o aluno a perceber que o tempo presente possui valores diferentes capazes de produzir um efeito de sentido dependendo da situação e objetivos.

Desta forma, proporciona aos alunos uma oportunidade de refletir e analisar sobre o uso da língua, ultrapassando o limite da concepção passada por muitos professores em sala de aula – de que o tempo presente corresponde apenas ao momento da fala –, e não mostram, como na questão, o efeito de sentido que ele pode proporcionar ao contexto. Ocorre, assim, uma limita-



ção do conhecimento do aluno sobre essa categoria. Dificilmente, um aluno que não tenha conhecimentos sobre os valores de tempo presente conseguirá perceber esse efeito de sentido do verbo no texto.

Evidentemente que para entender o sentido do presente, como tempo verbal, assim como expressa Travaglia (2007), é preciso que o verbo esteja dentro de um contexto situacional, assim, torna-se preponderante o trabalho com o verbo e suas categorias a partir de um contexto, uma vez que não temos como perceber tais sentidos através de verbos soltos e descontextualizados.

Nesta seção, podemos concluir que as autoras do livro didático em análise, apesar de apresentarem a teoria do conteúdo de forma simplificada e superficial, apresentam algumas questões que refletem uma perspectiva mais moderna da língua, buscando instigar nos alunos uma reflexão. Segundo os PCN (2009, p. 26) “[...] as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística.” Apropriados desse conhecimento, deve-se introduzir, de forma progressiva, os elementos para uma análise de natureza metalinguística.

Entendemos, pois, que o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, a partir do livro didático, deve ser focado na reflexão sobre a língua, como forma de levar os alunos a tomar consciência e autonomia sobre a sua própria produção linguística, afinal, o objetivo da escola é tornar este aluno um cidadão crítico e com autonomia capaz de se posicionar nas diversas situações comunicativas, e no caso do ensino da Língua Portuguesa é tornar este mesmo aluno apto a desenvolver sua competência comunicativa nas situações de interação social.

Sobre a abordagem do uso do tempo pretérito do indicativo, percebemos que as autoras focam nas definições acerca do que seja o pretérito, bem como a sua classificação em pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais –que- perfeito, ou seja não traz informações novas para os alunos, a abordagem do conteúdo é mecânica, sem motivação para uma aprendizagem mais significativa para o estudante. Parte de um trecho, no qual predomina verbos no pretérito e em seguida faz uma referência sobre os verbos destacados, situando-os no tempo pretérito do indicativo. De acordo com as autoras, o tempo pretérito (passado) “*é o termo verbal que indica um fato acontecido antes do momento em que se fala*”, e menciona, ainda, sobre as diferentes maneiras de expressar os acontecimentos no passado, apresentando a classificação do pretérito do indicativo em pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito.

No livro são apresentadas as seguintes definições: *pretérito perfeito* expressa uma ação ou um fato ocorrido e concluído no passado; *pretérito imperfeito* expressa um fato ou uma ação

que era habitual ou costumava acontecer no passado; e *pretérito mais-que-perfeito* indica um fato no passado que acontece antes de outro fato também no passado. Percebemos que não menciona sobre as formas compostas em que estes tempos podem se apresentar. Desta forma, o livro aborda a classificação desse tempo verbal, de acordo com Ferrarezi Junior (2014) ao mencionar que o pretérito perfeito simples trata-se de um evento pontual antes do MF, ou seja, começa e termina num momento bem definido. Quanto ao pretérito imperfeito, o autor o caracteriza como uma ação durativa, com início e fim indefinido, mas que se encerra antes do agora. E por fim, segundo Ferrarezi Junior (2014, p. 81), o pretérito mais-que-perfeito é o passado que ocorre um pouco antes (mais no passado) do que o perfeito. Evidencia-se uma relação conceitual semelhante entre o que é apresentado no livro e a concepção defendida por Ferrarezi Junior (2014).

Para Travaglia (2007), as formas verbais dos tempos possuem valores distintos: pretérito imperfeito do indicativo (uma forma) pode apresentar valores como: fato passado em curso, fato passado em curso simultâneo a outro, fato habitual passado; fato em cuja realidade não se acredita; cortesia, etc. Percebemos que em nenhum momento, o livro didático trata dessas possibilidades. No livro só é mencionado que o tempo pretérito imperfeito expressa um fato ou uma ação que era habitual ou costumava acontecer no passado, e que também pode indicar uma ação que teve continuidade no passado, porém, conforme Travaglia, podemos perceber que os valores possíveis atribuídos ao tempo pretérito imperfeito ultrapassam essas duas possibilidades apresentadas no livro, o que delimita o ensino e conseqüentemente a aprendizagem do aluno, pois na maioria das vezes o único recurso trabalhado em sala de aula pelo professor é o livro didático.

Segundo Travaglia (2007), os valores possíveis dados ao pretérito mais-que-perfeito do indicativo (duas formas) são: fato passado anterior a outro também passado, fato acabado, anteriormente da situação que expressa em relação a outra situação qualquer, o que tem funções na ordenação textual de situações em correlação com a ordenação cronológica das mesmas situações, etc. Trata-se, portanto, de uma abordagem de caráter tradicional e normativo, longe de uma perspectiva mais discursiva e moderna quanto ao uso dos tempos verbais. O livro não faz uma abordagem sobre o tempo futuro do presente, prioriza somente o tempo pretérito. O ensino do tempo verbal, como tem apresentado o livro didático não faz com que os alunos explorem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica, uma vez que esses conhecimentos só serão adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua.

Nesta mesma seção, cujo subtópico é “Flexões do verbo”, as autoras abordam, de forma superficial e mecânica, a pessoa e número do verbo, o tempo e o modo. A seção inicia relembrando sobre o conceito do verbo, do qual é apresentado como “*palavra que indica ação, estado, mudança de estado, fenômeno da natureza e outros processos, situando-os no tempo.*”

É uma palavra que se flexiona em pessoa, número, tempo, modo e voz.” A definição de verbo apresentada no livro nos traz algo novo em relação a maioria dos livros didáticos, pois apresentam um conceito tanto de caráter semântico (ação, estado, fenômeno da natureza) e morfológico (flexão de tempo, modo, pessoa, número, voz), além de situar o que o verbo exprime no tempo. Já em outros livros didáticos o verbo é apresentado como sendo “a palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza”, o que para Perini (1996), torna-se um equívoco demasiado definir verbo dessa forma tão categórica.

Porém, a argumentação sustentada por Perini (1996) é que não se pode dizer de forma categórica que toda palavra que indica ação é estado ou fenômeno da natureza é verbo, como tem apresentado a maioria dos livros didáticos. Para o autor, o conjunto das palavras que exprimem uma ação não pode ser chamado, em geral, de verbos, uma vez que correr, corrida, abraçar, abraço, etc. são palavras que exprimem ação, mas nem todas são verbo. O que implica dizer que a definição tradicional dada ao verbo é falha.

No livro, apesar das autoras trabalharem de forma fragmentada as categorias de modo e de tempo verbal, percebemos que a definição dada ao verbo está mais próxima de estudos atuais, indo ao encontro do que Travaglia (2007, p. 97) defende, mencionando que “verbo é a classe de palavras que exprime situações inseridas no tempo, e que tem um grande número de flexões marcadoras de número-pessoa e tempo-modo”, e acrescenta ainda a função sintática de atribuidor de papéis argumentais ou como se diz tradicionalmente o termo necessário do predicado. Ainda sobre as flexões do verbo, atentaremos apenas para o tempo e o modo. As autoras fazem novamente uma retomada sobre a classificação do tempo e do modo indicativo, através de exemplos, com uma abordagem meramente conceitual sobre o que pode indicar os tempos presente, pretérito e futuro, não trazendo nada de novo.

Quanto ao modo, também percebemos uma abordagem conceitual e descritiva, fugindo da perspectiva de análise do uso e reflexão da língua. Apresenta a classificação dos modos verbais em modo indicativo, subjuntivo e imperativo e, logo em seguida, apresenta o que expressam cada um deles, citando um exemplo; assim, o ensino sobre os modos do verbo é encerrado. O que só ratifica as palavras de Nunes (2001), que afirma que o estudo do verbo nos livros didáticos possui um caráter teórico e está quase que exclusivamente voltado para as formas

(flexão, identificação e denominação), não possuindo um estudo mais reflexivo, o que só distancia o aluno de uma aprendizagem mais consistente e significativa.

Quanto à seção IV, intitulada “Ampliando os estudos dos verbos”, contempla os subtópicos: Tempo e aspecto do presente, formas nominais e locuções verbais. Gostaríamos de reafirmar que iremos nos ater somente ao subtópico: “tempo e aspecto do presente”, uma vez que os demais não são objetos de estudos desta pesquisa.

Nessa seção, as autoras apresentam uma atividade, acompanhada de notas explicativas para apresentar um resumo da teoria, a fim de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o assunto. São nove questões que abordam não só o tempo presente do indicativo, mas os modos verbais. Nessa atividade, as autoras priorizam o ensino do uso do verbo a partir de textos, e trata-se de questões mais reflexivas, não só mecânicas e decorebas como as já abordadas nas primeiras atividades sobre o assunto. Selecionamos duas questões que achamos pertinentes para análises.

#### **QUADRO 17: Verbo: questão do livro didático II**

**Grande parte dos acontecimentos relatados nas notícias lidas são fatos passados. No entanto, nos trechos a seguir algumas formas verbais estão empregadas no presente .**

*Copie os verbos que estão no presente nesses trechos e identifique o valor desse tempo verbal em cada uma das frases:*

- a) “Cientistas alemães trabalham agora em um projeto. (...)”
- b) “O médico alemão Jens Titze (...) recorda que não é comum acompanhar seis voluntários.”
- c) “O encontro esportivo ocorre desde 1996.”

Fonte: Livro Projeto Teláris

Merece algumas observações essa abordagem do tempo presente na questão. Quando anteriormente apresentamos sobre os tempos verbais abordados no livro didático, percebemos que ao se tratar de tempo presente não foi apresentado essas possibilidades de sentido para o verbo no tempo exposto acima. Acreditamos que esses valores dados ao verbo no presente poderiam ter sido abordados quando foi apresentada pela primeira vez a classificação dos tempos verbais; certamente os alunos não teriam dificuldade para responder a questão.

Para responder, o livro traz um quadro com notas explicativas sobre os possíveis valores do presente do indicativo. Aqui, vale retomar que o título da seção do livro é “Ampliando os estudos dos verbos”, o que nos denota um sentido de que o aluno já tenha conhecimento do

assunto, e que a partir desta etapa vai ampliá-lo. O comando da questão é que aluno apresente o valor do tempo verbal predominante em cada trecho, de acordo o quando abaixo:

### **QUADRO 18: Verbo: questão do livro didático III**

O presente é empregado:

- Para indicar fato ou estado habitual, frequente.
- Para indicar fato que ocorre no mesmo momento ou em momento próximo da fala ou do registro;
- No lugar do pretérito, com valor histórico, dando mais realce a fatos passados;
- Para indicar futuro próximo;
- Como tom de ensinamento: não tem determinado

Fonte: Livro Projeto Teláris

Trata-se, sem dúvida, de uma questão bem elaborada que requer do aluno uma atenção e reflexão quanto ao emprego do tempo verbal. Pode-se perceber que a questão trabalha com a relação tempo-aspecto na produção de sentido do texto. Vale lembrar que as categorias de tempo e de aspecto têm sido objeto de estudo desenvolvido em várias áreas como a semântica, pragmática, retórica, teoria da argumentação, dentre outras. Sobre a importância do aspecto, Maingueneau (2001, p. 42) afirma: “o aspecto constitui uma informação sobre a maneira pela qual o sujeito enunciador encara o desenrolar de um processo, seu modo de manifestação no tempo”. Desta forma, cabe ao aspecto evidenciar o maior ou o menor grau de expressividade que o falante deseja atribuir ao que anuncia.

A questão faz o aluno analisar que pode haver verbo com mais de um aspecto na sua caracterização; pode por exemplo perceber além do dado de habitualidade, a ideia de fato ocorrendo no momento próximo ao da notícia. O importante, nessa questão é que os alunos analisem esses aspectos, identificando o efeito de sentido que expressam.

As possibilidades de valores dadas ao presente do indicativo abordados no livro didático se aproximam com o que defende Travaglia (2007), do qual menciona que o presente do indicativo (uma forma) pode ter os seguintes valores básicos: fato que ocorre no momento em que se fala, fato passado, fato futuro, fato habitual, fato sobre o qual se tem certeza, comprometimento do produtor do texto com o que se diz, etc. Percebemos, desta forma, que as autoras procuraram através dessa atividade apresentar essas possibilidades de valores expressos pelo presente do indicativo, fazendo com que o aluno perceba tais valores nos textos escritos, o que proporciona aos discentes um momento de reflexão e não meramente classificação.

Outra questão dessa seção que selecionamos diz respeito aos modos do verbo. Abaixo reescrevemos como apresentado no livro.

#### QUADRO 19: Questão do livro: questão do livro didático IV

Vamos recordar os modos do verbo:

- **Indicativo:** é o modo da certeza. É utilizado para expressar algo que acontece, aconteceu ou acontecerá seguramente.
- **Subjuntivo:** é o modo da dúvida, indica a possibilidade de algo ter acontecido ou vir acontecer.
- **Imperativo:** é o modo que expressa ordem, pedido, súplica, recomendação, convite... O imperativo pode ser afirmativo ou negativo.

#### Identifique o modo dos verbos destacados nas frases.

- A) Cientistas **comemoraram** o resultado: nenhum dos voluntários desistiu(...).
- B) **Participam** do evento 1300 índios de 35 etnias (...).
- C) Se não **houver** uma integração entre os povos não haverá cidadania.
- D) (...) Também **ocorrerá** o Fórum Social Indígena, que **debaterá** temas como sustentabilidade
- E) **Pense** globalmente e **aja** localmente.
- F) Quando todos os cidadãos **contribuírem** para a integração dos povos, teremos uma sociedade mais justa.

Fonte: Livro Projeto Teláris

Podemos perceber que as autoras colocam uma nota explicativa para retomar o conteúdo modos do verbo, no sentido de fazer com que os alunos relembrem o que já foi estudado em capítulo anterior, no entanto, percebemos que as informações são as mesmas e a forma de abordagem, também. Apresentam o que expressa cada modo e em seguida fazem com que os alunos identifiquem nas frases a que modo pertence cada verbo destacado. Não percebemos nesta questão nenhum grau de reflexão e de maiores análises, trata-se de mais uma questão classificatória.

Ao finalizar cada explanação do assunto, usando o título “Hora de organizar o que estudamos”, as autoras apresentam, através de um esquema, o resumo dos conteúdos estudados no capítulo, como se o trabalho com as categorias de modo e tempo verbal fosse tão simples.

Diante do exposto sobre a abordagem das categorias de modo e de tempo verbal no livro didático usado pela professora pesquisada, podemos depreender que se trata de um livro que em seu manual de uso contempla as novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, no entanto, deparamos ainda, com uma abordagem do conteúdo de forma tradicional, uma vez que a forma como é apresentada a teoria e como esta teoria é cobrada nas atividades não levam

os alunos a analisar e refletir sobre a língua. Raras são as questões que instigam os alunos a fazer uma reflexão de uso da língua.

Entendemos que em qualquer atividade de estudo da língua, nesse caso as categorias de modo e tempo verbal, é fundamental estar atento aos textos com os quais se trabalham na produção e compreensão, para fazer com que os alunos possam levantar, discutir e analisar os usos e empregos de cada forma e categorias do verbo e seus possíveis efeitos de sentido. Nas atividades apresentadas no livro sobre verbo (tempo e modo) sentimos falta de questões que levantassem essas análises, uma vez que percebemos que o texto não foi objeto de estudo.

Para os PCN (1998), o ensino de Língua Portuguesa não deve responder exclusivamente à imposição clássica da gramática normativa, mas sobretudo os aspectos levantados em função das lacunas apresentadas pelos alunos nas necessidades de produção, leitura e escuta de textos, ou seja, o ensino de gramática deve ser contextualizado e centrado no texto. Porém, o ensino do conteúdo supracitado no livro em análise centrou-se na descrição da norma, focado em análises de frases deslocadas do uso, da função e do texto, o que para os alunos não faz o menor sentido.

Depreendemos, enfim, que as categorias do verbo são fundamentais para a construção de sentido dos enunciados, o que torna seu estudo indispensável nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, não se pode restringir as análises da expressão verbal, meramente a classificações de formas e a exposições de modelos e quadro de conjugações. O estudo do verbo deve ir além da perspectiva morfológica, deve situar seus estudos na perspectiva da semântica. Nesse estudo devemos considerar, segundo Vargas (2011, p. 11), que:

i) as formas verbais são elementos fundamentais na formação do sentido dos enunciados e devem ser analisadas de acordo com a função que desempenham na constituição do discurso; ii) a tendência natural do sujeito que fala ou escreve é organizar os eventos que enuncia, sempre de acordo com o momento e o local em que se encontra; iii) a organização temporal e espacial dos eventos é reveladora da intenção do sujeito de induzir seu interlocutor a tornar-se um coespectador do processo expresso pelo verbo.

Fica, portanto, evidenciado que o trabalho com o verbo deve ser semântico-discursivo, que marcam efetivamente os enunciados, buscando apontar as diferentes formas de exprimir os sentidos do verbo dentro de um contexto discursivo. O livro didático como um dos recursos principais nas aulas de Língua Portuguesa deve dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, auxiliando-o juntamente com a escola para o exercício da cidadania.

Cabe à escola, através do professor e dos recursos metodológicos, desenvolver nos alunos conhecimentos discursivos e linguísticos, ou seja, fazer com que eles: saibam ler e escrever,

respeitando seus propósitos e demandas sociais, saibam expressar-se de acordo com as situações de interação e, por fim, saibam refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que dizem respeito à questão da variedade linguística.

Diante de tais reflexões, gostaríamos de abordar algo que achamos pertinente durante nossa observação nas aulas da professora investigada. Em momentos anteriores, mencionamos que o livro didático era um dos principais recursos em sala de aula, no entanto, nesse caso específico, percebemos que a professora quase não utilizava esse recurso e, quando usava, selecionava apenas uma ou duas questões de atividades do livro sobre o assunto trabalhado. Preferia usar de esquemas fragmentados, desconexos e descontextualizados para ensinar verbo e suas categorias, o que justifica suas atividades e avaliações de caráter classificatório e decorativas.

Finalizamos esta etapa da pesquisa com uma sensação de insatisfação em relação a abordagem do conteúdo verbo e suas categorias de modo e tempo no livro didático, por não dar espaço para discutir o essencial no estudo sobre essa classe gramatical, que são as marcas do sujeito enunciador deixadas ao utilizar as formas verbais para se expressar oralmente ou por escrito; o que pretende dizer ao leitor ou ouvinte e como quer que este interprete o que foi dito.

### **3.3 o uso das categorias de modo e tempo verbal na produção escrita dos alunos**

Nesta seção, apresentamos as produções de escrita/ reescrita dos alunos, a fim de verificar o uso das categorias de modo e tempo verbal. Antes de entrarmos nas descrições e análises, gostaríamos de fazer alguns esclarecimentos que achamos pertinentes para entendermos o processo.

Em etapas anteriores, mencionamos que a professora não usava textos em suas aulas e, conseqüentemente, não instigava os alunos a produzirem textos, o que em princípio ficamos preocupados, uma vez que uma das etapas desta pesquisa é a análise das produções escritas dos alunos. Por mais estranho que se pareça, a professora não usou produção de textos, nem mesmo nas avaliações aplicadas nos dois meses que estivemos observando.

Acompanhamos a aplicação de duas avaliações, uma no mês de maio, outra no mês de junho, terceira e quarta avaliações, respectivamente. Vale ressaltar que a última foi uma espécie de simulado, dez questões objetivas que, segundo a professora, era normativa da escola para preparar os alunos para a Prova Brasil. O curioso é que as abordagens das questões eram superficiais, estando muito aquém dos descritores cobrados por esse exame. O que nos chamou atenção nas avaliações foi a forma como as questões foram elaboradas, mas já esperávamos, diante



das respostas do questionário aplicado à professora, bem como nossa observação em sala de aula. Para ratificar a informação supracitada, selecionamos duas questões, uma de cada prova.

### QUADRO 20: Questão da 3ª avaliação/ junho

#### O MICO-LEÃO-DOURADO

É fácil saber por que o mico- leão- dourado ganhou esse nome: seus pelos formam uma juba cabeluda, dourada e brilhante, como a dos leões.

Esse animal só existe na Mata Atlântica brasileira e esteve ameaçado de desaparecer do planeta. Muita gente lutou para preservar essa espécie e hoje a população de micos - leões- dourados está crescendo.

Os micos passam o dia entre as árvores, procurando frutos, insetos e animais pequenos para comer. À noite, eles se escondem em ocos de árvores e vão dormir tranquilos.

Se percebe a aproximação de uma cobra, uma jaguatirica ou um gavião, o líder do bando dos micos dá um assobio forte. Aí todos se escondem rapidinho entre os galhos.

(Revista Recreio. Editora Abril. nº 462, p. 26)

**Agora, identifique o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão destacadas as formas verbais destacadas.**

Fonte: avaliação aplicada em 02/06/2016

Podemos perceber que se trata de uma questão frágil, de caráter classificatório. Ao aluno é solicitado, apenas que identifique se o verbo está no presente, passado ou futuro. Levando em conta a série da turma, 7º ano, devemos considerar uma questão de nível baixo, haja vista que este conhecimento, o aluno já tem que ter adquirido na série anterior. Acreditamos que no 7º ano do Ensino Fundamental, a abordagem das questões, seja nas aulas, ou em avaliações devam proporcionar ao aluno uma reflexão mais aprofundada, que ultrapasse o teor da classificação estrutural, e que leve ao desenvolvimento de sua competência comunicativa, o que, infelizmente não ocorre coma questão acima.

Selecionamos outra questão da 4ª avaliação, aplicada no mês de junho, referente ao uso dos tempos verbais.

### QUADRO 20: Questão da avaliação 4ª avaliação/ junho

Leia o texto:

Viajavam juntos um homem e um leão. O homem disse:

- Eu sou mais forte que você -O leão disse:

- Eu sou mais forte que você!

No meio da discussão, o homem viu uma estátua que representava um homem esganando um leão.

Olha lá! - disse ele.

- - Veja como o homem é mais forte! Aquela estátua prova que eu estou com a razão!

- O leão retrucou:

Se a estátua tivesse sido feita por um leão, seria o leão quem estaria esganando o homem!

*Moral da História*

- "O fim de uma história depende sempre de quem a conta.

## QUESTÕES

Com base no texto acima, responda:

1) Agora, leia as frases retiradas do texto:

I. Olha lá!

II. Se a estátua tivesse sido feita por um leão, seria o leão quem estaria esganando o homem!

III. Eu sou mais forte que você!

Qual o modo verbal empregado na frase acima:

- a) I- imperativo II- imperativo, III- indicativo
- b) I- subjuntivo II- indicativo, III- imperativo
- c) I- imperativo II- subjuntivo, III- indicativo
- d) I- indicativo II- imperativo, III- subjuntivo

Fonte: Avaliação aplicada em 28/06/2016

De acordo com a questão acima, podemos depreender que o que é avaliado quanto ao conhecimento do aluno acerca do *modo* verbal está longe das propostas defendidas pelos PCN, uma vez que nos deparamos com uma questão de abordagem meramente mecânica e estrutural, foco na memorização, que não instiga nos alunos, a uma reflexão sobre o uso da língua. O texto utilizado é abordado exclusivamente como pretexto para cobrar um conhecimento estrutural da gramática e que não avalia um conhecimento consciente do conteúdo, por parte do aluno. Essa é uma das dez questões que contemplam a avaliação, sendo que as demais seguem o mesmo estilo (ver anexo 2), percebemos, portanto, que as questões acima apresentadas, refletem bem o ensino da professora em sala de aula, bem como a concepção que ela tem de linguagem, língua e gramática.

O uso do texto nas questões, também é outro ponto curioso, os textos são usados, única e exclusivamente, para retirar a questão gramatical, não se fazendo uma questão de interpretação sobre o mesmo, o que só ratifica aquilo que era ensinado nas aulas: um ensino de língua descontextualizado e distante da realidade do aluno, no qual o professor usa o texto como pretexto para identificar estruturas gramaticais.

De acordo com os PCN (2009), nas aulas de Língua Portuguesa é importante criar situações em que os alunos possam operar sua própria linguagem, que possam por si só perceber as diferenças de formas e usos linguísticos, e que possam levantar hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão esses fatos linguísticos. Desta forma, questões como as

apresentadas nas duas avaliações não levam os alunos a esse desempenho linguístico, o que trará sérias consequências em suas produções escritas.

Tratam-se, enfim, de questões estruturais, normativas e classificatórias, o que ratifica um ensino tradicional, normativo, distante da perspectiva interacionista da linguagem, defendido pelos PCN. Citamos como exemplos as questões das provas aplicadas em sala de aula, no sentido de percebermos que a professora não trabalhava com produção de textos nem mesmo em suas avaliações mensais, desta forma, aplicamos duas atividades para percebermos como os alunos assimilaram o verbo em seu funcionamento textual.

Entendemos que o uso das categorias de modo e tempo verbal não podem ser cobradas dos alunos, somente a partir de questões classificatórias e de caráter estruturais, pois só poderemos avaliar a aprendizagem do discente sobre o uso correto dessas categorias, a partir de produções escritas ou de atividades que agucem a uma maior análise. Assim, essa etapa seguiu os seguintes passos:

- a) Solicitamos da professora dois horários para que pudéssemos aplicar uma atividade de escrita com os alunos;
- b) Apresentei a proposta aos alunos e eles aceitaram sem maiores perguntas, de forma bastante receptiva.
- c) A primeira atividade foi aplicada no dia 07 de junho de 2016;
- d) A segunda atividade foi aplicada no dia 26 de junho de 2016;
- e) A proposta de atividade buscou contemplar:
  - i) O uso das marcas de tempo e modo verbal no texto (primeira atividade)
  - ii) Atividade de reescrita sobre a marcação modo-temporal do verbo (segunda atividade)

### 3.3.1 O verbo e sua flexão de modo e tempo no texto

Analisamos em primeiro momento a atividade quanto ao emprego das categorias de modo e de tempo verbal empregados no texto através de questões interpretativas, no qual usamos o texto estritamente para avaliar no aluno o seu conhecimento sobre o uso dessas categorias, finalidade desse estudo. Na primeira etapa da atividade que corresponde à identificação da marcação de tempo, bem como à função do tempo e do modo dentro do texto narrativo, apresentamos um texto, cujo título é “Os segredos da casa” (GOMES, Aldônio (Org.). Eu conto, tu contas, ela conta... Estórias africanas, 1999.); em seguida foram abordadas quatro questões sobre o uso das categorias de modo e tempo do verbo. Ressaltamos que na etapa das análises dos dados coletados, faremos uma análise das questões e respostas dos alunos.

A turma era composta de vinte e quatro alunos. Na data da aplicação da atividade, dia sete de junho, faltaram dois alunos, desta forma, o *corpus* de análise constitui-se de vinte e dois alunos. Todos os alunos presentes fizeram a atividade proposta, porém para a análise de dados selecionamos os erros mais consistentes quanto ao emprego das categorias de modo e de tempo verbal, dos quais foram mais recorrentes nos vinte e dois textos analisados.

A proposta de atividade I, segue o seguinte comando:

### **PROPOSTA DE ATIVIDADE I**

#### **GÊNERO TEXTUAL**

- Miniconto

#### **OBJETIVO:**

- Identificar a importância da marcação de tempo em textos narrativos.
- Identificar a função dos tempos e modos verbais no texto.
- Usar corretamente as categorias de modo e tempo verbal em textos escritos.

#### **TEXTO: Os segredos da nossa casa**

Certo dia, uma mulher estava na cozinha e, ao atizar a fogueira, deixou cair cinza em cima do seu cão.

O cão queixou-se:

\_ A senhora, por favor, não me queime!

Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...

Assustada, resolveu bater-lhe com o pau com que mexia a comida.

Mas o pau também falou:

\_ O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe!

A senhora já não sabia o que fazer e resolveu contar às vizinhas o que tinha passado com o cão e com o pau.

Mas, quando ia sair de casa, a porta, com um ar zangado, avisou-a:

\_ Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

A senhora percebeu o conselho da porta. Pensou que tudo começara porque tratara mal o seu cão. Então, pediu-lhe desculpa e repartiu o almoço com ele.

Fonte: GOMES, Aldônio (Org.). Eu conto, tu contas, ela conta... Estórias africanas, 1999

Optamos, por acharmos mais didático para a compreensão da análise, apresentar a questão e em seguida um gráfico de forma generalizada, com a porcentagem de erros e acertos dos alunos. Vamos focar nas respostas com erros e acertos de identificação e sentido no texto das categorias de modo e de tempo verbal.

Segue a primeira questão, tomando como base o texto “Os segredos de nossa casa”.

**1) O texto pertence ao gênero conto e, portanto, a tipologia predominante é a narrativa. Como tal, apresenta informações sobre o lugar e o tempo da ação.**

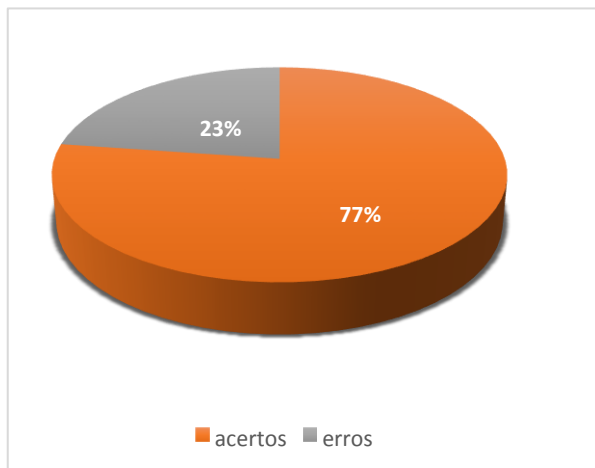
a) Já na primeira linha nos é apresentado a marcação do tempo da história. Qual é o tempo verbal predominante, que indica quando aconteceram os fatos?

a) Agora, retire do texto expressões que justifiquem a resposta anterior.

O objetivo da questão era perceber se o aluno conseguia identificar o tempo predominante no texto, além de ele identificar o tempo, deveria justificar com expressões do próprio texto. Trata-se de uma questão de nível baixo, pois instiga apenas conhecimentos conceituais sobre o assunto, o aluno só precisa saber a marcação do tempo na história, através do presente, passado ou futuro. Porém não basta saber identificar o tempo predominante do texto, é necessário que o aluno justifique e, para isso, ele deve recorrer ao próprio texto com expressões que dão indício de tal tempo.

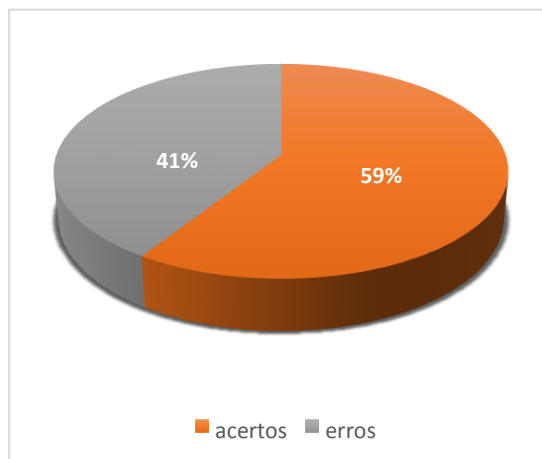
De acordo com a análise das respostas dos vinte e dois alunos, apresentamos um gráfico com a conclusão a que chegamos.

**Gráfico 1: Tempo predominante no texto  
Letra A**



Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 2: Tempo predominante no texto  
Letra B**



Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o resultado obtido na primeira questão, depreendemos que o índice de erro da letra “a”, cujo comando é: “*Já na primeira linha nos é apresentado a marcação do tempo da história. Qual é o tempo verbal predominante, que indica quando aconteceram os fatos?*” não foi elevado, dos vinte e dois alunos, cinco erraram e dezessete acertaram. Na verdade, a

questão tem um nível baixo que não avalia um conhecimento mais consistente sobre o verbo, no entanto, buscamos abordar uma questão do tipo para percebermos o nível de aprendizagem do aluno acerca do conteúdo. Trata-se de uma questão teórica, do campo morfológico do verbo, sem maiores análises, e por se tratar de uma questão similar como a que a professora trabalhava em sala de aula, o índice de erro se torna alto.

Ao compararmos com os resultados obtidos na letra “b”, solicitando ao aluno que buscasse no texto expressões para justificar a resposta anterior, que se trata de indicar o tempo que predomina no texto, percebemos uma diferença relevante quanto à margem de acertos e erros. Dos vinte e dois alunos, nove (9) deles erraram e doze (13) acertaram, obtendo uma porcentagem de 41% e 59%, respectivamente, o que merece uma reflexão, uma vez que a maioria identificou o tempo verbal predominante no texto, mas uma grande parcela teve dificuldade para identificar expressões que confirmassem sua resposta. Dos cinco alunos que erraram a letra “a” (identificar o tempo verbal predominante no texto), quatro erraram também a letra “b” (justificar a resposta com expressões do texto), o que só ratifica a não compreensão sobre a categoria de tempo verbal. Um desses alunos colocou como resposta na letra “b”: *cão, cinza, pau, porta*”, esses alunos, certamente não apreenderam o conteúdo. Os alunos que estão na margem de acertos responderam: *“estava, deixou, sabia, resolveu, tinha, aconteceu”*. Interessante mencionar que estas formas verbais predominantes no texto estabelecem o tom narrativo, de acontecimentos passados, mas não concluídos, dando-nos a ideia de continuidade, de duração dos processos verbais. São, por natureza, imperfectivas, como diz Vargas (2011).

O que nos chamou atenção foi que cinco alunos colocaram como expressão indicadora de tempo passado o termo “certo dia”, linha 01 do texto, pois perceberam que mesmo não sendo verbo, expressa um sentido de tempo, ou seja, depreendemos que os alunos concluíram que a marcação de tempo pode se apresentar através de outras expressões, como é o caso do advérbio e das locuções adverbiais, não somente através do verbo. A expressão «certo dia» indica, de fato, tempo, tal como «um dia», «certa vez» ou «uma vez», mas não podemos afirmar que indica tempo passado, pois se trata de uma locução adverbial que indica tempo indeterminado.

Pressupomos que os alunos apresentaram a expressão «certo dia» com o sentido de tempo passado, de forma inconsciente, porém lógica, uma vez que a referência apresentada pelo tempo de uma frase vai depender da situação da enunciação da frase. Outra, que as ideias expressas através das formas que indicam tempo não apresentam uma indicação precisa de sua ocorrência num determinado momento. Trata-se da chamada “visão espacial” do tempo, marca do aspecto imperfectivo.

Quanto à segunda questão, esta trata dos modos verbais e do efeito de sentido que podem provocar no texto. Segue a questão:

**2) É comum, em contos, o emprego do discurso direto (diálogo). Com relação à fala do cão e da porta (3º e 9º parágrafos), responda:**

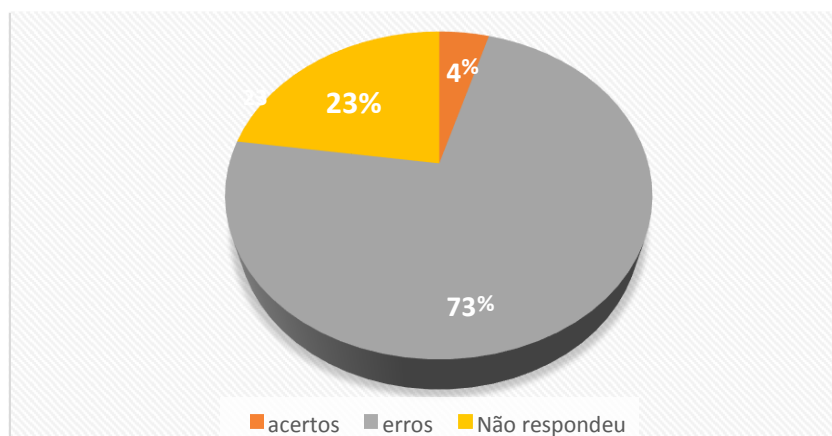
- a) Nas formas verbais, predomina o modo imperativo. Ele foi utilizado com a mesma intenção em ambas as falas? Justifique.
- b) O cão e a porta se dirigiam à senhora na mesma pessoa gramatical? (Observe a conjugação das formas verbais “queime”, “saías” e “pensa”). O que isso pode significar?

O objetivo desta questão é fazer com que os alunos percebessem que o imperativo pode se apresentar não apenas com a intenção de ordem ou pedido, mas como outros sentidos, por exemplo: apelo e conselho. A questão toma por base as falas do cão «\_ *A senhora, por favor, não me queime!* » (linha 4), e da porta «\_ *Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.* » (linhas 12 e 13). Na verdade, podemos perceber, de acordo com Ferrarezi Junior (2014, p. 13) que “o imperativo não é exatamente um modo verbal, mas uma forma de uso especial do verbo para uma finalidade pragmática”, o que difere das gramáticas normativas, bem como do próprio livro didático usado pela professora,

Segundo Ferrarezi Junior, (2014, p. 42-43), o imperativo não se trata de modo verbal, porque “não afeta de forma alguma o sentido que atribuímos às formas como as coisas vão se concretizar/realizar”, um outro motivo que justifica seu argumento é porque ele não tem formas só dele, usa formas dos presentes do indicativo e do subjuntivo, não utilizamos o imperativo na representação de eventos do mundo nem temos como localizar suas formas verbais imperativas na linha do tempo, ou seja, o uso do imperativo. Segundo o autor, volta-se para fazer ordens ou fazer pedidos, são atos que se concretizam pelo falar, como mentir, mandar, pedir, jurar etc. “Faça isso”, “Faz isso”, “Coma aquilo / Come aquilo”, “Faz isso”,

“Sai daqui! / Saia daqui!”, são formas de construção chamadas de imperativas.

Segue os resultados das respostas dos alunos, obtidos através de análise:

**Gráfico 3: Modo do verbo**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A questão “2”, diferentemente da “1”, trata o conteúdo estudado de forma mais analítica e reflexiva, ultrapassa os limites da nomenclatura gramatical e instiga o aluno a perceber o sentido do verbo no contexto, através do uso e sentido expresso pelo imperativo.

Analisando as respostas dos alunos, do total de vinte e dois alunos que fizeram a atividade, somente 1(um) respondeu de forma correta, os 18 (dezoito) erraram e os 3 (três) restantes não conseguiram responder, deixando a questão em branco, atingindo, desta forma, uma média de 73% de erros e 4% de acertos, e 23% em branco.

Nas respostas dos alunos, a maioria só apresentou o que indica o imperativo, relacionando à ideia de ordem ou pedido/comando, como apresenta a maioria das gramáticas escolares, no entanto, no texto, fica claro as outras possibilidades de sentido que este se apresenta. Segundo Cunha e Cintra (1985, p. 465), “não é para ordem ou comando que na maioria dos casos nos servimos do modo imperativo.”

Analisaremos o teor da questão: os diálogos abordados na questão eram:

- ( I ) O cão queixou-se:
- ( II)\_ A senhora, por favor, não me **queime!**
- ( III) Mas, quando ia sair de casa, a porta, com um ar zangado, avisou-a:
- ( IV)\_ Não **saias** daqui e **pensas** no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

O comando da questão era que o aluno percebesse a intenção do modo imperativo nas duas situações de uso, dentro do texto. No entanto, de acordo com a análise das respostas dos alunos, depreendemos que eles não conseguiram identificar essas possíveis possibilidades de



sentido que o imperativo pode expressar, o que nos garante afirmar a fragilidade da aprendizagem dos alunos pesquisados em relação à compreensão do uso do verbo e sua categoria de modo, situados dentro de um contexto situacional.

Em (II), o verbo “*queime*” apresenta no texto a ideia de apelo e não de ordem ou pedido. Observamos que os alunos tiveram dificuldade de compreender a questão, dos vinte e um alunos que erraram em suas respostas, seis responderam de forma similar:

*Aluno A: Foi utilizado ordem e pedido.*

*Aluno B: Uma ordem e um pedido.*

*Aluno C: Os dois indicam pedido.*

*Aluno D: O modo imperativo indica ordem, pedido, etc.*

*Aluno E: Sim. Ordem e pedido*

*Aluno F: Sim, porque nas duas indicam pedido.*

Depreendemos que para os alunos o modo imperativo só pode indicar ordem ou pedido, pois possuem uma definição pré-estabelecida que o verbo no imperativo indica ordem ou pedido, e pronto. Nota-se, entretanto, que o sentido expresso do verbo “*queime*” dentro do contexto em que apresenta nos sugere a ideia de apelo. Quanto aos verbos de (IV), podemos perceber que a fala da porta nos dá a ideia de um conselho; é só atentarmos para o uso do verbo de elocução “*avisou-a*”.

Na verdade, os alunos não leem os parágrafos mencionados, buscando analisar as possibilidades de sentido dos verbos em destaque, porque não sabem, uma vez que não foram instigados durante as aulas a responder questões desse tipo, respondem às questões de forma mecânica. O que só ratifica um ensino ainda aprisionado a uma sistematização teórica, da qual não tem explorado a infinidade de possibilidades que podem ser geradas no ato da comunicação com o propósito de pedir/solicitar/ordenar/aconselhar/apelar.

Ao se trabalhar questões que façam com que os alunos passem a refletir sobre o uso do modo imperativo no contexto, o ensino de gramática estará mais próximo de atender ao propósito de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. E nessa perspectiva, a exploração dos aspectos semânticos pragmático-discursivos para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa torna-se preponderante.

Na questão “3”, buscamos abordar a marcação de tempo e o efeito de sentido que este proporciona ao texto. É cobrada dos alunos a identificação do tempo a que cada verbo destacado se apresenta e o sentido destes em seus respectivos tempos. Eis o comando:

**3) Observe que as expressões destacadas expressam marcação de tempo diferentes.**

*Leia-as e comente sobre o efeito de sentido que as mesmas proporcionam no texto.*

“Certo dia, uma mulher **estava** na cozinha...” (linha 01)

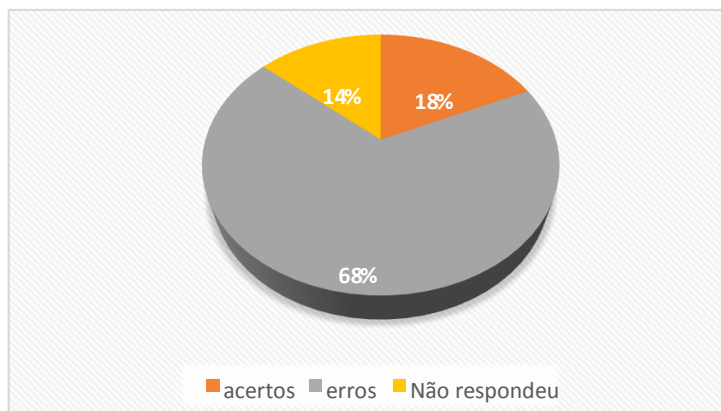
“Não **quero** bater-lhe!” (linha 08)

“Pensou que tudo **começara** porque tratara mal o seu cão...” (linha 14)

Estamos diante de uma questão que o aluno terá que analisar o sentido do verbo dentro de um contexto, especificamente a marcação do tempo e o efeito de sentido que este pode proporcionar no texto. Entendemos que questões como esta farão com que o aluno ultrapasse o conhecimento morfológico da classe gramatical “verbo” como vem sendo trabalhada em sala de aula, voltado quase sempre para a obediência à sequência convencional de conceituação, identificação e flexão verbal.

No ensino sobre verbo e, sobretudo, sobre a marcação do tempo e modo, é necessário levarmos aos alunos atividades que façam eles perceberem que não basta classificar e caracterizar o tempo em presente, pretérito e futuro, e os modos em indicativo, subjuntivo e imperativo, mas que possam perceber as possibilidades de sentido que estes expressam dentro do texto. É importante que trabalhemos com os discentes questões não meramente de âmbito morfológico, mas sobretudo trabalhar com atividades que envolvam o verbo em práticas discursivas. A questão faz com que o aluno perceba a importância da marcação de tempo dentro de um contexto e, conseqüentemente, suas implicações que contribuem de forma significativa para a construção de sentido do texto. E nessa perspectiva, fizemos um levantamento das respostas dos alunos e obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico 4: Marcação do tempo verbal**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Deparamo-nos com outra situação agravante por percebermos que a maioria dos alunos não conseguiram acertar a questão sobre tempo verbal e seu efeito no texto, não conseguem ir além da característica e definição apresentada pela professora sobre o tempo do verbo. Dos vinte e dois alunos que fizeram a questão, somente 4 (quatro) acertaram, 15 (quinze) erraram e 3 (três) nem tentaram responder, resultando em 18% de acertos, 68% de erros e 14% não responderam. É um dado alarmante, considerando a série em que esses alunos estão, uma vez que os alunos da educação básica devem ser levados a conhecer todas as formas de flexão do verbo e saber quando e como usá-las, de acordo com as circunstâncias interativas. É imprescindível que eles saibam o que significa cada tempo, cada modo, como são usados e para que servem e o que expressam em nossa língua.

Analisando as respostas dos alunos, percebemos que a maioria respondeu sem fazer nenhum tipo de reflexão, classificando o tempo verbal do modo indicativo, de acordo com o que aprenderam nas aulas de Língua Portuguesa. É o que se percebemos nas respostas abaixo:

*Aluno A: estava: pretérito / quero: futuro / começara: presente*

*Aluno B: estava: pretérito- ação que já aconteceu / quero: presente-ação que acontece agora / começara: futuro - ainda vai acontecer*

*Aluno C: estava: pretérito / quero: presente / começara: futuro*

*Aluno E: estava: passado/ quero: presente / começara: futuro*

*Aluno F: estava: imperfeito / quero: mais que perfeito / começara: perfeito*

De acordo com as respostas dos alunos acima, podemos depreender que eles não têm conhecimento sistematizado sobre o uso do tempo verbal nem sobre as implicações de sentido proporcionadas por ele dentro de um contexto, uma vez que presenciemos respostas mecânicas, sem uma fundamentação teórica consistente. Na verdade, os alunos classificaram o tempo em que os verbos destacados estavam, mas de forma errada. Até que ponto o ensino sobre o verbo tem favorecido aos alunos um conhecimento significativo? Através dessas respostas, podemos entender o nível de aprendizagem dos alunos acerca do conteúdo abordado. O aluno B dá uma resposta como se ele tivesse decorado um conceito pré-estabelecido para a classificação de tempo verbal, o que não garante consistência nenhuma em seu conhecimento sobre verbo.

Categoricamente, o aluno classifica o verbo “*quero*” (linha 08) como pertencente ao tempo presente, mencionando que é uma ação que acontece agora. Essa é uma concepção tradicional que nos deixa lacunas, sobretudo para os alunos. Para Ferrarezi Junior (2014, p. 74), “o presente do indicativo é um dos tempos mais “soltos” na linha do tempo que nossa língua possui.”. Ele pode ser usado como atemporal, como expressão de um evento no passado ou no futuro ou até para falar de algo que coincide com o agora. Não devemos perceber o verbo de

forma isolada, mas devemos levar em consideração o contexto em que este tempo verbal está inserido.

Analisando totalmente a estrutura: “*O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe*”, podemos perceber que o verbo “*querer*” forma a locução verbal “*quero bater-lhe*”, percebemos, ainda, que a marca de tempo presente apresentada por ele é usada para expressar um evento que aconteceu antes do agora, ou seja, antes do momento da fala, portanto, no passado. Nessa sentença, o tempo presente tomou como referência outro verbo no passado “*fez*”, que auxilia a localizar o evento expresso pelo presente, que também está no passado: “o primeiro, o cão não lhe *fez* mal; depois: não *queria* bater-lhe. Desta forma, a representação do verbo destacado é o tempo presente para um evento no passado, o que desmistifica a ideia de que presente sempre diz respeito ao agora. É justificável a resposta do aluno, uma vez que ele só reproduziu o conhecimento adquirido durante as aulas de gramática.

No que tange ao termo “*agora*”, Ferrarezi Junior (2014, p. 72), menciona que “o *agora* trata-se de um dos tempos verbais mais importantes de nossa língua e, por incrível que pareça, as gramáticas tradicionais ignoram e sequer citam, nem com outro nome. O *agora* se refere às ações que estão acontecendo no MF. Ele é muito diferente do chamado presente do indicativo, como tem sido tradicionalmente ensinado nas escolas. O mesmo aluno responde que o verbo “*estava*” está no pretérito e em seguida coloca que é uma ação que já aconteceu, tratando de apresentar uma resposta mecânica. Não deparamos com análises sobre as possibilidades de sentido, mas com uma característica ou definição para o tempo pretérito, o que mais uma vez nos evidencia o reflexo de um ensino de gramática, sobretudo sobre as categorias verbais cada vez mais estruturais, classificatória e de caráter morfológico.

Como já mencionado, o contexto deve sempre ser levado em consideração, analisando a sentença como um todo: “*Certo dia, uma mulher estava sozinha*” (linha 01), percebemos, que de fato, o verbo está no passado, porém quando o aluno afirma que o verbo está no pretérito e está indicando uma ação que já aconteceu, a resposta ainda está vaga, de acordo com o comando. Subtende-se que o aluno caracteriza o tempo em que o verbo se encontra, mas não consegue ir além disso, não diz, por exemplo, se o sentido temporal apresentado pelo verbo expressa uma ação durativa, com início e fim indefinidos, mas que se encerra antes do agora (pretérito imperfeito).

É salutar mencionar que entendemos o motivo pelo qual o aluno apresentou essa resposta mecânica, pois atividades que instigam o aluno a perceber as possibilidades de uso do verbo não foram trabalhadas em sala de aula. Acreditamos que buscar os efeitos de sentido constitui-se em um bom exercício para levar o discente a compreender de forma mais clara as

possibilidades que a língua oferece dentro de um contexto. Fica evidente cada vez mais que o conteúdo sobre a cronologia verbal é para ser entendido e não decorado.

Um outro ponto que merece destaque na análise do uso dos tempos verbais é não esquecer de abordar a questão do aspecto verbal que, conforme explica Travaglia (2007), é uma categoria verbal ligada ao tempo, responsável para referir-se à ideia geral e abstrata do tempo, elemento esse pouco trabalhado nas aulas de gramática. Na frase “*Certo dia, uma mulher estava na cozinha*”, percebemos um outro fator preponderante na compreensão e efeito de sentido que possui o verbo nesse contexto, representado através do adjunto adverbial de tempo “*certo dia*”, que remete a uma ideia imprecisa e vaga, o que influencia o uso do verbo “estava” no pretérito imperfeito, já que se trata de um verbo imperfectivo. Percebemos que a ação começa e termina num tempo mais ou menos definido, ou seja, é definido de forma imperfeita, nos dando a ideia de terminar antes do agora. Podemos, assim, dizer que o termo “*certo dia*” leva-nos a lembrar de “*era uma vez*” dos contos de fada e das fábulas. O verbo “estava”, nesse contexto, trata-se, portanto, de exemplo do tempo imperfeito como passado narrativo.

Quanto a terceira frase apresentada no comando da questão “*Pensou que tudo começara porque tratara mal seu cão...*” (linha 14), o mesmo aluno respondeu que o verbo destacado está no tempo futuro. Depreende-se que o discente não consegue discernir de forma clara os tempos verbais. O verbo destacado “tratara” pertence ao tempo pretérito mais-que-perfeito do indicativo e trata-se de uma forma simples deste pretérito, que quase não se usa no cotidiano. Para alguns estudiosos, como Perini (2010), o pretérito mais-que-perfeito do indicativo não existe mais no português brasileiro; no entanto, percebemos uma visão um tanto extremista de Perini, pois esse tempo ainda é muito usado em sua forma composta (tinha tratado: tratara), como o efeito de sentido é o mesmo, os falantes estão preferindo usar o tempo composto desse tempo verbal.

Faltou ao aluno compreender que “o sentido temporal do tempo mais-que-perfeito do indicativo é o de expressar um evento pontual que acontece no passado antes de outro evento definido por um verbo no passado perfeito do indicativo”, defende Ferrarezi Junior (2014, p. 82). De acordo com as palavras do autor, podemos depreender que a definição sobre pretérito mais-que-perfeito aprendida nas escolas nada tem a ver com a concepção de tempo distante, longínquo.

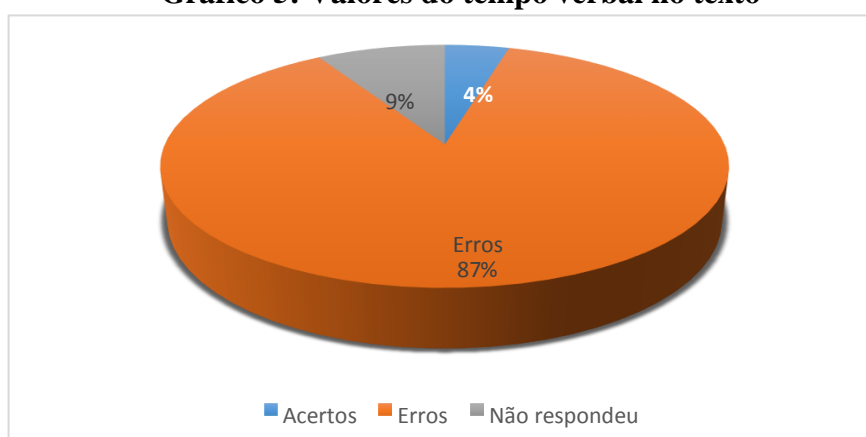
Dando continuidade às análises das respostas dos alunos, partimos agora para a quarta e última questão da atividade aplicada aos discentes. Partindo do pressuposto de que os alunos já tinham percebido a predominância do tempo verbal no texto, buscamos fazer com que eles

percebessem na questão a mudança de sentido à medida que houvesse uma mudança da categoria de tempo no texto. Segue o comando da questão:

4. Se o texto tivesse todo no tempo presente, o efeito de sentido seria o mesmo?  
Justifique.

Trata-se de uma questão sem maiores dificuldades para os alunos, levando em consideração à série em que pertencem. Buscamos fazer com que os alunos analisassem a importância do emprego do tempo verbal para o sentido do texto. Nesse contexto, propomos que eles refletissem sobre o sentido do tempo empregado no texto, fazendo com que levantassem hipóteses sobre as possíveis mudanças de sentido que poderiam acarretar na troca do tempo verbal. Segue abaixo o gráfico com os resultados obtidos.

**Gráfico 5: Valores do tempo verbal no texto**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O primeiro passo para responder essa questão era perceber o tempo verbal em que predominava no texto; em seguida, o aluno foi instigado a refletir sobre a mudança de tempo e as mudanças de sentido na narração. Trata-se de uma atividade de nível baixo para a série em que os alunos estão, mas percebemos a grande dificuldade deles para responder essa questão. Os dados são alarmantes, dos vinte e dois alunos que responderam, somente 1(um) aluno acertou, 20 (vinte) erraram e 1 (um) não respondeu, correspondendo a uma porcentagem de acertos, erros e não responderam de 4%, 87% e 9%, respectivamente, dados preocupantes, considerando o nível da questão.

O aluno foi instigado a levantar hipótese quanto à mudança de tempo e às implicações de sentido que ocorrerão no texto. A ideia era fazer com ele percebesse que no texto predominava o tempo no pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito). Em “Certo dia, uma mulher *estava* na cozinha e, ao *atiçar* a fogueira *deixou* cair cinza em cima do seu cão” (linhas 1 e 2).

De acordo com os verbos destacados, podemos perceber o uso de formas distintas: pretérito imperfeito, infinitivo e pretérito perfeito, respectivamente, o que nos leva a depreender que o verbo “estava” nesse contexto pode representar um fato habitual no passado, caso fosse passado para o tempo presente “está”, passaria a indicar um fato habitual presente; no caso do verbo “*atiçar*”, percebemos um valor indefinido quanto ao tempo, ao modo e até mesmo ao aspecto, característica própria da forma nominal infinitiva. Se passássemos para o presente, visivelmente o verbo teria um sentido de uma ação habitual no presente, assim como o verbo anterior e, por fim, o uso do verbo “deixou” no pretérito perfeito do indicativo, percebemos que a ação começa e acaba num momento bem definido que ocorre antes do momento da fala.

Transcrevendo as linhas, alterando os tempos para o presente do indicativo, teríamos: “Certo dia, uma mulher *está* na cozinha, *atiça* a fogueira e *deixa* cair cinza em cima do seu cão” (linhas 1 e 2), percebemos, nitidamente, a mudança de sentido no texto e passa-nos a ideia de que a mulher deixou cair cinza no cachorro propositalmente; a imprecisão apresentada nos tempos anteriores no texto deu lugar à precisão de sentido. Enfim, o propósito da questão era chamar atenção dos alunos para o efeito de aproximação dos fatos com o momento da leitura no emprego do presente histórico.

Podemos perceber, de acordo com as análises supracitadas, que os ensinamentos de gramática, sobretudo sobre o emprego e o uso do verbo e das categorias de modo e tempo, ainda estão aquém das metodologias defendidas pelos PCN e por estudiosos da área. Não conseguiram levantar hipóteses quanto às possibilidades de uso e sentido de cada tempo e modo verbal empregado no texto, bem como suas implicações em seu sentido global.

Percebemos, enfim, que o ensino sobre o verbo necessita de uma reflexão por parte dos professores, a fim de que façam com que os alunos possam ir além de regras de nomenclaturas de caráter morfológico e que possam compreender o uso do verbo através de práticas discursivo-enunciativas trabalhadas no dia a dia no contexto escolar, bem como instigar esses alunos a analisar, refletir e levantar hipóteses quanto ao uso da língua. Terminamos mais uma etapa de análise e interpretação da nossa primeira atividade aplicada aos alunos, passaremos para as análises da segunda atividade, voltada para a uma atividade de reescrita de textos, em que avaliamos o emprego das categorias de modo e tempo verbal.

### 3.3.1 A reescrita de texto e a marcação modo-temporal do verbo

A atividade foi aplicada no dia vinte e seis de junho para os vinte e dois alunos que estavam presentes na sala de aula. Eles aceitaram a atividade sem maiores reclamações. A professora saiu da sala e nos deixou à vontade com os alunos. Sendo que partiu dela não estar presente em sala de aula, o que não achamos nenhum problema. Direcionamos o aluno de acordo com a proposta e tiramos algumas dúvidas de compreensão quanto às questões, quando houve solicitação. O aluno foi instigado através de três questões a reescrever trechos de textos, respeitando o comando de cada questão, sempre visando avaliar o conhecimento do discente quanto ao emprego do modo e do tempo verbal.

Entendemos que avaliar a capacidade do aluno de usar corretamente o modo e o tempo verbal, respeitando o marco temporal estabelecido no contexto, bem como perceber as mudanças de sentidos no texto, impostas pela troca do tempo verbal e, ainda, analisar a capacidade do aluno de respeitar a harmonia modo-tempo dentro de um texto, são categorias preponderantes para percebermos o nível de conhecimento que o estudante tem sobre o verbo; se de fato usa o verbo e suas flexões de modo consciente.

Nessa segunda etapa, propomos uma atividade de reescrita a partir de trechos de textos diferentes. Quanto à tipologia textual, buscamos usar, nas três questões, textos de caráter narrativo, de modo a analisar se os estudantes conseguem reescrever os textos de acordo com a estrutura que lhes é inerente, respeitando as regras de uso dos tempos verbais e das expressões adverbiais típicas de um texto narrativo.

Salientamos, desde já, que os erros de caráter ortográfico, de concordância, regência, pontuação, etc. não foram considerados para o presente estudo, visto que estes não se constituem como parte de objeto desta pesquisa. E como na etapa anterior, apresentamos os resultados obtidos de forma generalizada e em seguida pontuamos os casos de erros e acertos. Buscamos analisar até que ponto o conhecimento sobre verbo, adquirido em sala de aula, tem contribuído em atividades de escrita/reescrita de textos desses alunos. Para tanto, a sequência das análises será: apresentação da questão, gráfico com os resultados obtidos das respostas dos alunos, de forma generalizada e por fim análise dos casos mais pertinentes para a pesquisa.

### Proposta I

**O grupo que reinará na internet dominará o mundo da comunicação, da cultura e da educação de amanhã, com todos os riscos que isso trará para a liberdade de espírito dos cidadãos e para a democracia.**

*Reescreva a passagem acima, mantendo os respectivos verbos e mudando o tempo e o modo verbal de acordo com o novo marco temporal instaurado no texto.*

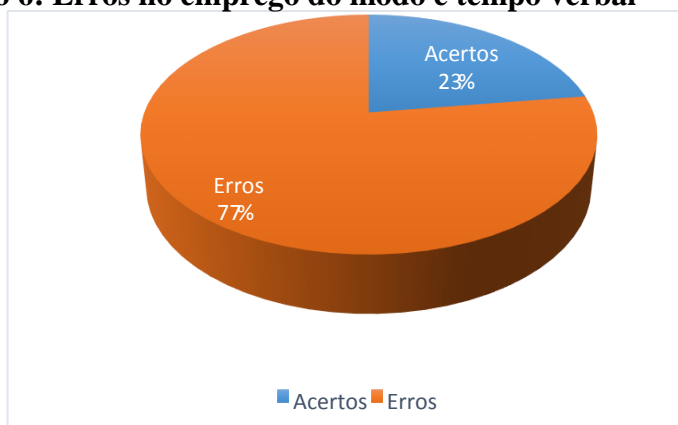
***“O grupo que reinasse na internet...”***



Buscamos através dessa proposta analisar se o aluno é capaz de reescrever o texto, mantendo os verbos e mudando o tempo e o modo de acordo com o novo marco temporal instaurado no texto. Percebemos que a predominância do modo no texto para ser reescrito é o modo indicativo e o tempo é o pretérito perfeito. Se o aluno depreendeu durante as aulas a teoria do tempo e do modo verbal e seus reflexos dentro de um contexto, a questão torna-se muito fácil. Basta um pouco de reflexão.

Analisando as respostas dos vinte e dois alunos, chegamos aos seguintes resultados:

**Gráfico 6: Erros no emprego do modo e tempo verbal**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante dos dados apresentados no gráfico, percebemos que os alunos obtiveram dificuldades em atender o comando da questão, ou seja, a maioria não conseguiu reescrever a passagem do texto respeitando a marca temporal estabelecida. Dos vinte e dois alunos que responderam, somente 5 (cinco) acertaram a questão e os demais 17 (dezesete) alunos erraram, conforme a porcentagem apresentada no gráfico: 23% e 77%, respectivamente. Um resultado não satisfatório, levando-se em consideração em que a turma que a atividade foi aplicada era do 7º ano do Ensino Fundamental. Para Campos (2014), os alunos do 6º ano em diante já devem ter conhecimento das percepções sobre os significados expressos pelos tempos verbais, assim, os alunos ainda estão com um conhecimento aquém do esperado.

No sentido de dar uma maior consistência nas análises, selecionamos três textos dos alunos, dos quais serão identificados por nomes fictícios para mantermos a integridade do aprendente. Separamos os textos pela ocorrência de erros similares.

**IMAGEM 1: Resposta do Aluno A**

"O grupo que reinasse na Internet..."

O grupo que ~~dominasse~~ reinasse na internet dominasse o mundo da comunicação da cultura e da educação de amanhã, com todos os riscos que isso traria para a liberdade de espírito dos cidadãos e para a democracia.

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora

**IMAGEM 2: Resposta do Aluno B**

"O grupo que reinasse na Internet..."

"O grupo que reinasse na internet dominasse o mundo da comunicação da cultura e da educação de amanhã, com todos os riscos que isso traria a liberdade de espírito dos cidadãos para a democracia."

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora

**IMAGEM 3: Resposta do Aluno C**

"O grupo que reinasse na Internet..."

~~dominasse~~ dominasse o mundo da comunicação da cultura e da educação de amanhã, com todos os riscos que isso traria para a liberdade de espírito dos cidadãos e para a democracia.

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora

Podemos observar que os erros quanto ao emprego do tempo e do modo verbal são recorrentes nas respostas dos três alunos. A resposta do aluno A destoa em partes das respostas dos Alunos B e C. Analisando a resposta do aluno A, depreendemos que ele usou o verbo "dominar" no mesmo tempo em que o verbo "reinar" foi empregado, pretérito imperfeito do modo subjuntivo. No entanto, o comando da questão pede para que o aluno reescreva o texto, mantendo os verbos e mudando o modo e o tempo verbal, respeitando o novo marco temporal que

é apresentado em “O grupo que *reinasse* na internet...”, sendo assim, o aluno tomaria como base para mudança das categorias verbais mencionadas o verbo “*reinasse*”, que está no pretérito imperfeito do subjuntivo.

Temos “*reinar*” e “*dominar*” no presente do subjuntivo. Mas “*trará*” está conjugado no futuro do presente, um tempo verbal que expressa, dentre outras ideias, fatos certos ou prováveis. Ora, nesse caso não podemos dizer “*trará*”, pois o ato de trazer está condicionado não a uma certeza, mas apenas à hipótese (transmitida pelo pretérito imperfeito do subjuntivo) de reinar. Desta forma, os verbos “*dominar*” e “*trazer*” deveriam estar no futuro do pretérito, um tempo que expressa dentre outras ideias uma ação acondicionada (que depende de algo), quando esta se refere a fatos que não se realizaram e que, provavelmente, não se realizarão.

Evidenciamos que o uso do pretérito imperfeito do modo subjuntivo harmoniza-se com verbos no futuro do pretérito do indicativo. Implica dizer, diante desses erros, que o aluno não compreendeu como se usa os tempos e os modos verbais, respeitando o marco temporal, o que pressupomos uma falta de reflexão e conhecimento sobre o uso do verbo e suas flexões dentro do texto. Segundo Ferrarezi Junior (2014, p. 84), “o passado imperfeito do subjuntivo expressa uma condição que afeta outros eventos dados por outros tempos verbais. Ele costuma acontecer com o futuro do passado do indicativo.”. Desta forma, o intuito da questão não é fazer com que o aluno perceba o sentido expresso pelo verbo no contexto, mas que ele compreenda as dependências de tempo e de modo verbal na construção de sentido do texto.

Compreendemos, portanto, que o emprego do verbo “*dominasse*” está errado, pois caberia, respeitando o marco temporal, o uso do verbo no futuro do pretérito do indicativo, ou seja “*dominaria*”. Para Ferrarezi Junior (2014), os alunos da educação básica devem ser levados a conhecer todas as formas verbais, saber quando e como usá-las, no entanto, o que se percebe através dessa atividade é que o aluno ainda não adquiriu os conhecimentos basilares sobre o uso dos tempos e modos verbais. O autor complementa, ainda, que o estudo do verbo nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa não tem implicado em bons resultados, pois a complexa morfologia de nosso sistema verbal e a memorização de todos os aspectos envolvidos no uso dos verbos têm tornado o estudo cansativo, enfadonho, desestimulante, resultando em dados negativos como os apresentados.

Quanto aos textos dos alunos B e C, percebemos que os alunos cometeram os mesmos erros, usando “*dominasse*” (pretérito imperfeito do subjuntivo) ao invés de “*dominaria*” (*futuro do pretérito*) ou “*iria dominar* e “*trouxesse*” para “*traria*” ou “*pudesse trazer*”. Os erros apresentados pelos alunos são frutos de uma falta de conhecimento quanto ao uso do verbo, sobre-

tudo quanto às categorias de modo e de tempo. Empregaram todos os verbos no pretérito imperfeito do indicativo de forma mecânica, sem nenhuma análise quanto ao sentido global do texto.

É interessante mencionar que as formas dos tempos preditos no indicativo e no subjuntivo pelas gramáticas tradicionais e como eles acontecem na nossa fala cotidiana do português brasileiro são de extrema importância para serem trabalhados com os alunos da educação básica. Podemos perceber que as formas verbais segundo a gramática tradicional diferem das formas mais aceitas pelo português brasileiro. É compreensível que os alunos não atentem para tal característica de uso dos verbos, uma vez que na maioria das vezes o professor deleita-se em trabalhar na sala de aula só as formas, segundo a gramática normativa.

Para perceber essa diferença, selecionamos os verbos encontrados no texto. Os alunos teriam a oportunidade de perceber as duas formas de uso desses tempos.

**Quadro 22: Quadro comparativo entre os tempos verbais segundo a gramática normativa e de acordo com a forma mais aceita no PB atual.**

<b>Modo indicativo</b>		
<b>Tempo</b>	<b>Formas segundo a gramática tradicional</b>	<b>Formas mais aceitas no Português brasileiro</b>
<b>Futuro do pretérito</b>	Traria	Pudesse trazer
	Dominaria	Iria dominar
<b>Modo subjuntivo</b>		
<b>Pretérito imperfeito</b>	Dominasse	Dominasse

Fonte: elaborado pela pesquisadora

É necessário que os alunos percebam essas diferenças, principalmente na oralidade. Podemos com isso levantar discussões sobre os efeitos de sentidos, bem como as diferenças de interpretação. O importante é que o estudante possa ser capaz de perceber esses tempos nas diferentes harmonias. De acordo com essas análises, percebemos que o aprendente ainda não possui esse domínio, o que acarreta em produções escritas com erros quanto à colocação das formas verbais, o que prejudicará no sentido global do texto. Ferrarezi Junior (2014) menciona que se o aluno for mais avançado (lá pelo 7º ou 8º ano, por exemplo), já deve ter aprendido o que é flexão, ou seja, a modificação de uma palavra por meio de desinências, porém nos deparamos com uma situação que apresenta um desconhecimento por parte do aluno.

Ao compararmos os resultados obtidos em respostas como essas dos alunos com os resultados das observações das aulas de Língua Portuguesa da professora da turma, pudemos depreender que isso é reflexo do ensino de sala de aula. Ora presenciamos um ensino superficialmente teórico, em que os exercícios sobre tempo e modo verbal dizem respeito apenas à identificação dos diferentes tempos e modos, conjugações de verbos em determinado tempo e modo e preenchimento de lacunas com forma verbal de determinado tempo e modo. O resultado não poderia ser diferente, o aluno não é treinado a realizar outros tipos de atividades que façam com que analisem ou levantem hipóteses, são sempre exercícios mecânicos que avaliam o conhecimento “teórico”, distantes do uso consciente dessas flexões verbais.

Segundo Neves (2010, p. 57), “alguns professores passam aos alunos a teorização constante dos manuais referente ao valor dos modos, por exemplo: indicativo - em referência a fatos reais; subjuntivo, em referência a fatos duvidosos, prováveis, etc.; e imperativo - exprime ordem, pedido, [...]”. De fato, o que deparamos durante as observações foi a ratificação dos comentários da autora. No entanto, fica evidenciado através das respostas dos alunos que saber a teoria sobre verbo e suas categorias de modo e de tempo é importante, mas elas, por si só, não encontram correspondências no uso, e o que podemos afirmar é que nada acrescenta à aprendizagem da língua pelos alunos.

Desta forma, chegamos à conclusão que os alunos ainda, em sua maioria, não conseguem fazer o uso correto das categorias de modo e de tempo verbal e não refletem sobre a importância para o sentido do texto. Falta, ao nosso ver, um ensino mais sistemático sobre o uso do verbo. Terminam aqui as reflexões sobre a primeira proposta da atividade de reescrita.

A segunda proposta de reescrita volta-se para a relação harmônica entre o modo e o tempo, no qual o aluno é instigado a ler um trecho de um texto, no qual o tempo predominante do verbo é o pretérito imperfeito do indicativo e é levado a reescrevê-lo usando o tempo presente do modo indicativo, assim, ele deve perceber as mudanças que ocorrerão na reescrita. Segue o comando da questão:

### **Proposta II**

**Leia o que a escritora Lygia Fagundes Telles falou para a reportagem.**

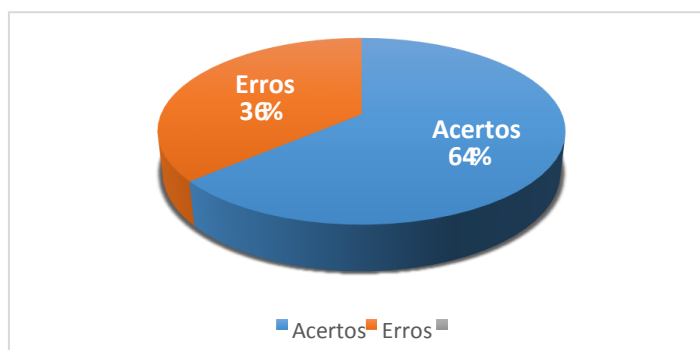
“Nos gibis, as atrapalhadas de Bolinha e Luluzinha divertiam as crianças. A revista Tico-Tico trazia muita informação e até em revistas de farmácia tinha história de Monteiro Lobato para ler.”

***Reescreva o trecho como se a escritora falasse com a intenção de trazer os fatos relatados para o momento presente.***

Entendemos que o aluno deve ser instigado a ter conhecimentos sobre o emprego das categorias de modo e de tempo verbal, nos quais se faça perceber que o estudo do verbo vai além da classificação dos aspectos morfológicos, e que identificar num contexto, o tempo e o modo verbal é importante. Mas é importante, sobretudo, perceber o sentido que essas categorias apresentam no texto, de acordo com o propósito do enunciador. Desta forma, de acordo com o comando da questão, o aluno é instigado primeiro a identificar os verbos, bem como os tempos predominantes para em seguida fazer as devidas alterações dos tempos verbais. Trata-se de uma atividade de nível baixo, por isso esperamos um índice pequeno de erros.

De acordo com análise das respostas dos alunos, segue o gráfico com os respectivos resultados de erros e acertos.

**Gráfico 7: Correlações entre tempos e modos verbais**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante dos dados apresentados no gráfico, percebemos que os alunos não obtiveram grandes dificuldades em atender o comando da questão, como previsto. A maioria conseguiu reescrever a passagem do texto respeitando a marca temporal estabelecida, no caso o tempo presente do indicativo. Dos vinte e dois alunos, 14(quatorze) acertaram e 08 (oito) alunos erraram, o que representa a porcentagem apresentada no gráfico de 64% e 36%, respectivamente. Um resultado satisfatório ao comparar com os dados obtidos na primeira proposta.

Merece uma reflexão a disparidade entre os resultados da primeira proposta e esta última, uma vez que quando solicitados em reescrever o texto mantendo os mesmos verbos, alterando o tempo e modo verbal, de acordo com o marco temporal estabelecido, os alunos, em sua maioria, não conseguiram alcançar um resultado favorável. Já neste segundo comando, percebemos que a maioria logrou êxito em suas respostas, o que podemos concluir que o emprego do pretérito imperfeito do modo subjuntivo trouxe dificuldades para os alunos, pois não compreenderam a harmonia que deve existir entre esse tempo e modo com o futuro do pretérito do

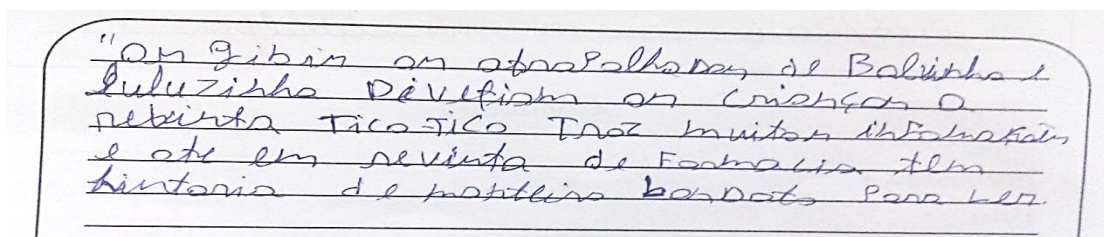


indicativo. Já quanto ao uso do presente do indicativo, a maioria acertou porque os verbos permanecem no mesmo tempo (presente) e modo (indicativo).

Percebemos que o emprego do tempo presente foi mais compreendido pelos alunos, pois o índice de acerto superou os índices de erros. Trata-se de uma questão que busca analisar o emprego das formas verbais respeitando as marcas temporais estabelecidas.

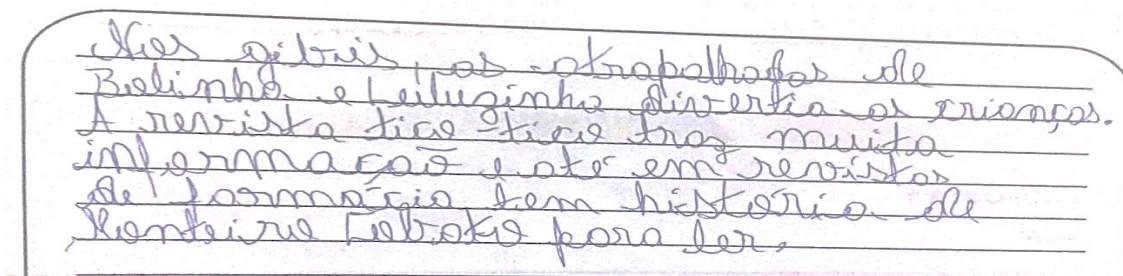
Selecionamos três respostas dos alunos que apresentam erros. Vale ressaltar que a escolha teve como critério a recorrência dos mesmos erros nas atividades.

#### Imagem 4: Resposta do Aluno D



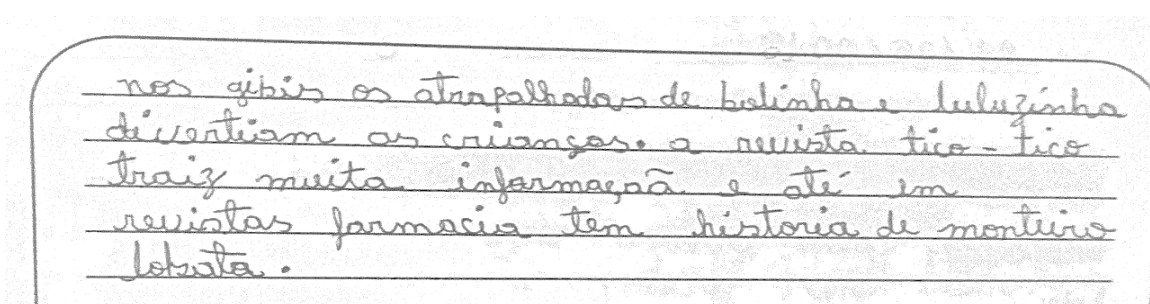
Fonte: atividade aplicada pela pesquisadora

#### Imagem 5: Resposta do Aluno E



Fonte: atividade aplicada pela pesquisadora

#### Imagem 6: Resposta do Aluno F



Fonte: atividade aplicada pela pesquisadora

Como já mencionado, o comando da questão é reescrever o texto, passando-o para o tempo presente. O texto apresenta três formas verbais distintas «divertir», «trazer» e «tinha». No texto, os verbos estão no tempo pretérito imperfeito do modo indicativo, no qual o aluno deveria passar para o presente do indicativo. Porém, os alunos ao reescreverem usaram «atrapalharam» (pretérito perfeito do indicativo), onde deveria ter usado «atrapalha» (presente do

indicativo, em que podemos perceber a falta de conhecimento do aluno. Já o uso do segundo e do terceiro verbos foi usado no tempo solicitado no comando da questão «traz» e «ter». Faltou na resposta do aluno uma harmonia entre os tempos verbais presentes no texto.

Na prática, o estudo do verbo, sobretudo das categorias de modo e tempo, da forma como vem sendo trabalhada, não tem contribuído para desenvolver a competência linguística do aluno. Segundo Vargas (2011) o aluno deve ser incentivado a comparar situações de uso, a reconhecer que a seleção das formas verbais, levada a efeito na realização do discurso, auxilia no processo de construção de sentido dos textos.

As dificuldades ao desenvolver a reescrita do texto, mudando o tempo verbal de acordo com o solicitado, justifica-se pelo motivo de que eles não tiveram aulas nas quais o uso da gramática fosse trabalhado de forma contextualizada, ou seja, os conhecimentos gramaticais sobre verbos foram insuficientes para uma compreensão mais consistente.

Partimos para a terceira e última proposta de reescrita de textos dos alunos, na qual buscamos analisar seus conhecimentos sobre a harmonia modo-temporal do verbo dentro de um texto. De acordo com Ferrarezi Junior (2014, p. 70), “A harmonia temporal dos verbos é a relação de dependência que um tempo tem em relação a outro”, ou seja, dentro de um texto os tempos verbais funcionam de forma conjunta. Podemos mencionar, ainda, que é através da harmonia dos tempos que um toma o outro como momento de referência.

Desta forma, propomos a seguinte atividade:

### **Proposta III**

**Imagine que um dia será possível voltar a viver uma infância parecida com a de Tostão.**

**Leia:**

“O brinquedo preferido era a bola. O bairro onde morava tinha um amplo espaço para brincar. Não precisava avisar meus pais que ia descer. Era livre.”

*Reescreva essa fala fazendo as alterações necessárias para que ela seja publicada na página do jornal iniciada pelo título:*

**No futuro pode ser assim...**

Mais uma atividade de reescrita, na qual o aluno deve fazer as alterações necessárias para que o texto não sofra quebra de sentido. Os tempos verbais predominantes no texto é o pretérito imperfeito do indicativo. Desta forma, cabe ao aluno passar para o futuro do pretérito e manter o mesmo modo, o que respeitaria o título da manchete: “No futuro pode ser assim.”. Cabe ao aluno perceber as alterações que ele deve fazer.

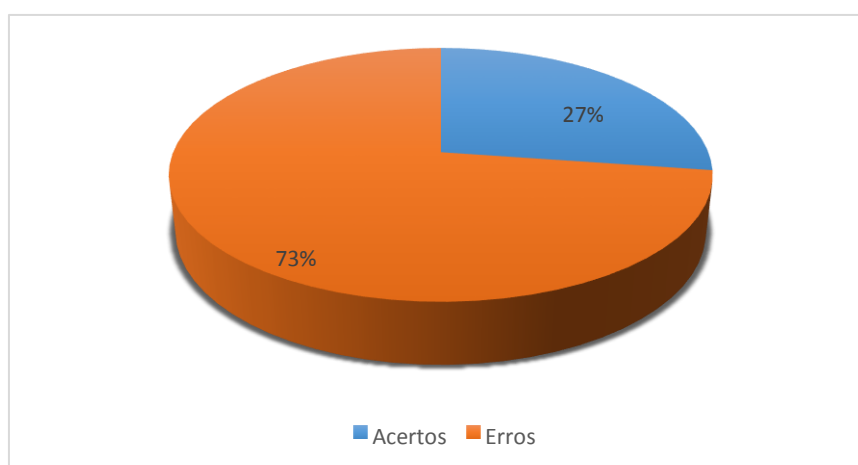


O Objetivo da questão é estimular o aluno a utilizar o verbo com marcas de tempo, no sentido de fazer com que este perceba os tempos verbais empregados no texto e a mudança de sentido que este terá em consequência dessa mudança, de acordo com o título sugerido.

Trata-se de uma questão que também merece uma reflexão por parte do aluno quanto ao emprego dos tempos verbais, assim, o conhecimento adquirido por ele em sala de aula vai refletir em sua resposta.

De acordo com as respostas dos alunos, o gráfico abaixo apresenta o seguinte resultado de acertos e erros.

**Gráfico 8 : A harmonia modo-temporal do verbo**



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Analisando o gráfico acima, podemos depreender que os erros foram superiores aos acertos, o que percebemos como uma fragilidade no ensino, uma vez que se trata de questão básica quanto ao emprego do verbo, em que o aluno só precisaria de uma análise para perceber a predominância do tempo no texto e as alterações que ocorreriam nas formas verbais ao passar o texto, de acordo com o tempo e modo do verbo apresentado na manchete da notícia.

Dos vinte e dois alunos que responderam a questão, somente 06 (seis) acertaram e 16 (dezesesseis) erraram, chegando a uma porcentagem de 27% e 73%, respectivamente, um dado alarmante ao compararmos o nível da questão com a série dos alunos. Vale ressaltar que essa questão foi retirada do livro do sexto ano, da mesma coleção trabalhada no sétimo ano, série dos quais os alunos pertencem, ou seja, os alunos não conseguem responder de forma correta questões de séries anteriores a deles. A que se deve esse dado alarmante?

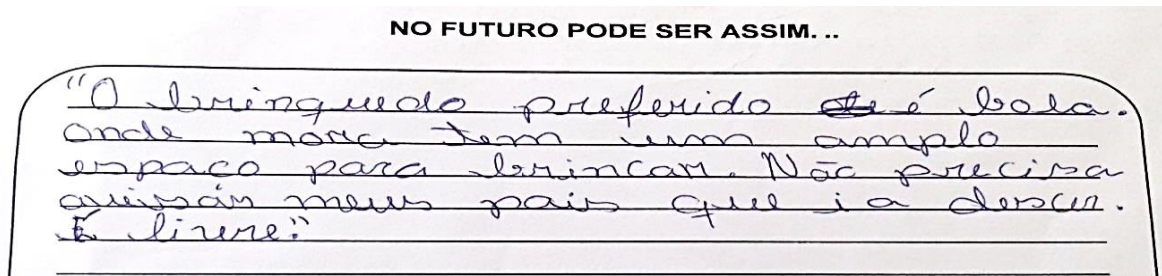
No capítulo da fundamentação teórica, mencionamos sobre a fragilidade do ensino de gramática, sobretudo sobre o ensino do verbo, do qual, segundo Perini (2000), existem três defeitos para o ensino de gramática: os objetivos, a metodologia e a própria matéria. O que

podemos ficar nos perguntando é: e o que sobraria de bom? Trata-se de uma questão importante e pertinente, ratificada em dados como esses que coletamos através dessa atividade.

Entendemos que essas respostas são consequências daquilo que é ensinado em sala de aula. Aulas com objetivos mal colocados, com metodologias inadequadas, enfim, é preciso que o professor saiba o que quer, de fato com cada atividade aplicada em sala, e que possa desenvolver suas aulas com metodologias que tornem suas aulas mais atrativas e significativas para os alunos, aproximando a disciplina cada vez mais da vivência deles.

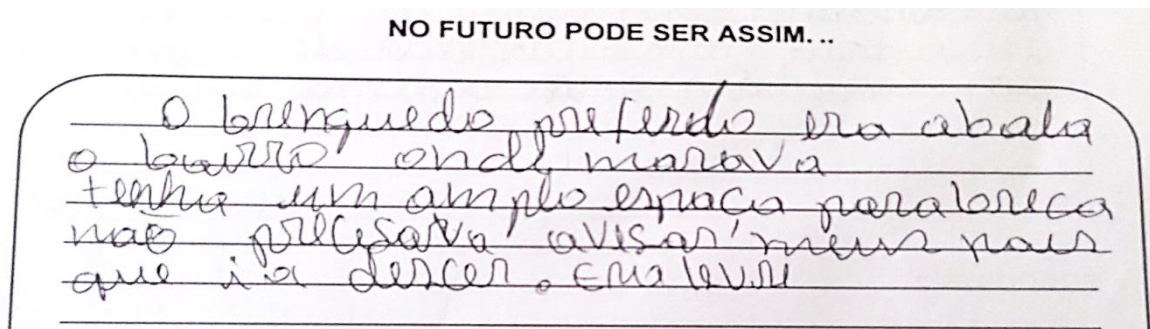
Como nas propostas anteriores, selecionamos três respostas fragilizadas dos alunos para fazermos as devidas análises. Vale ressaltar que na escolha levou-se em conta a recorrência do mesmo erro na maioria das respostas.

### Imagem 7: Resposta do Aluno G



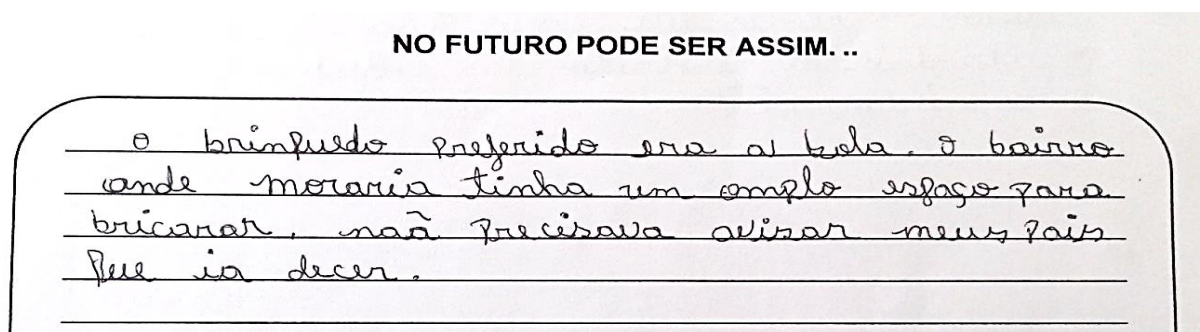
Fonte: atividade aplicada pela pesquisadora

### Imagem 8: Resposta do Aluno H



Fonte: atividade aplicada pela pesquisadora

### Imagem 9: Resposta do Aluno I



Fonte: atividade aplicada pela pesquisadora

As respostas dos alunos acima representam os erros da turma, uma vez que os erros apresentados nas respostas dos alunos G, H, I são recorrentes nos dezesseis analisados. Percebemos que os alunos acima não seguiram o comando da questão, pois a reescrita do texto deveria ter tomado como referência o título: “*No futuro pode ser assim...*”, o que se pressupõe que o texto deveria ir para o tempo futuro, devendo analisar o uso correto do tempo a ser predominante no texto: o futuro do presente ou futuro do pretérito.

No texto, temos seis formas verbais: “ser”, “morar”, “ter”, “brincar” e duas locuções verbais: “precisar ajudar” e “ir descer”. As formas verbais e locuções estão no tempo pretérito imperfeito do indicativo, das quais deveriam ser passadas para o futuro do presente. Merece destaque a perífrase verbal “ia descer” apresentada no texto. Tomando para análise a resposta do Aluno G, podemos depreender que reescreveu seu texto todo para o tempo presente, deixando apenas o verbo “ia” para o pretérito imperfeito, da mesma forma que se encontrava no texto referência. O que se pressupõe uma falta de conhecimento sobre o emprego do tempo verbal em circunstâncias diferentes. O aluno não conseguiu discernir o tempo futuro (exigido para a reescrita do texto) do tempo presente, o que se torna um resultado preocupante para um aluno do sétimo ano, que tem a obrigação de saber usar as flexões verbais de forma correta, uma vez que no sexto ano ele também viu esse conteúdo.

Quanto ao emprego do verbo “ter”, foi empregado no pretérito imperfeito do indicativo pelos dois últimos alunos, o que cometeram erro, uma vez que deveria ter empregado “terá” ou “vai ter”. E o verbo “ir”, que forma a perífrase “ia descer”, os alunos só reescreveram conforme estava no texto referência sem fazer nenhum tipo de alteração, o que ocasionou um erro, pois deveria ser colocado “vou, “descer”. Ao usarem o verbo “ser”, o Aluno G e o Aluno H responderam de forma errada, uma vez que empregaram o verbo “é” livre e “era” livre, respectivamente, onde deveria ter usado “serei livre” ou “vou ser livre”.

Fica evidente a falta de análise nas respostas dos alunos, e que não empregam de forma consciente as categorias de tempo, mesmo em uma atividade de nível baixo como essa, ficando latente o reflexo de um ensino de lacunas quanto a essa classe. Todas as respostas dos alunos têm corroborado para esse posicionamento. Diante da resposta dos alunos, podemos depreender que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, uma vez que depois de dois meses de aulas sobre verbo e suas flexões, o aluno ao ser deparado com uma atividade como esta, ainda não consegue usar os tempos e os modos corretamente, o que só ratifica a fragilidade do ensino de gramática nas escolas

Quanto à resposta dos alunos H e I, podemos depreender que são similares, quanto ao uso dos verbos “ser”, “precisar” e da perífrase “ia descer”. As formas verbais não foram alterados atendendo ao comando da questão, e os alunos reescreveram conforme o texto referência, o que denota uma falta de atenção por parte dos mesmos, uma vez que deveria levar em consideração o título “No futuro pode ser assim...”.

Quanto ao uso do verbo “morava”, depreendemos uma diferença, o Aluno H usou “morava” (pretérito imperfeito do indicativo) e o aluno I usou “moraria” (futuro do pretérito). Podemos analisar que o primeiro só reescreveu conforme o texto e não fez nenhuma alteração do tempo, enquanto o segundo tentou acertar usando o verbo no futuro do pretérito do indicativo, quando deveria estar usando futuro do presente.

No uso dos tempos nos textos, os alunos poderiam ter analisado sobre outras formas possíveis desses verbos que não alteraria o sentido do texto, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 23: Forma simples e composta dos verbos apresentados no texto**

Modo Indicativo		
Tempo	Forma simples	Forma composta
Futuro do presente	Será	vai ser
	Morarei	vou morar
	Terá	vai ter
	Precisarei	vai precisar
	Serei	vou ser

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Desta forma, o aluno teria duas possibilidades de respostas e poderia ter usado a forma simples ou a forma composta. No entanto, ele só perceberia essa possibilidade se isso tivesse sido trabalhado em sala de aula. Resolução de exercícios mecânicos e descontextualizados não dão informação suficiente para os alunos perceberem o emprego do verbo e suas flexões de forma a se adequar nas diversas circunstâncias contextuais. Outro ponto que merece reflexão por parte do aluno é se, de fato, o uso de uma forma ou outra não alteraria o sentido geral do texto. O que o professor deve deixar claro para os alunos é que as formas compostas, chamadas de perífrases verbais, são mais usuais na linguagem informal. Momento em que o professor poderia instigar os alunos a chegar a essa percepção, a partir de exemplos de suas próprias falas em sala de aula.

Segundo os PCN (2000), “o grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade”, desta forma, as atividades propostas buscam justamente instigar no aluno esses dois objetivos, fazendo com que este resolva a questão de forma analítica e reflexiva.

A partir das análises acerca das respostas dos alunos nas duas atividades propostas, já expostas, podemos perceber que ratificam as teorias apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa. Percebemos que o trabalho com os verbos e suas categorias de modo e de tempo não tem tido bons resultados, uma vez que demonstramos falta de conhecimento por parte dos alunos em relação ao emprego consciente dos modos e dos tempos verbais. Deparamos com respostas dos alunos que nos permitem afirmar a fragilidade de ensino de gramática que tem propagado nas escolas. Percebemos que os alunos não sabem nem mesmo a teoria do conteúdo, o que dificulta ainda mais o emprego correto desses tempos e modos de acordo com as circunstâncias sugeridas.

Segundo os PCN (2010), os conteúdos de língua e linguagem não devem ser selecionados em função da escola, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, no sentido de contribuir para que se aproprie de sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. Desta forma, entendemos que o ensino dos tempos e modos verbais deve partir do texto como objeto de ensino. A ideia de ministrar aulas de tempos e modos verbais divorciados de seus usos no texto, a partir de aulas mecânicas, usando frases fora de um contexto e distante da realidade do aluno, não contribuirá no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

## CONCLUSÃO

Todo o trabalho de pesquisa prática se deu na sala de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Altos/PI. Durante o percurso desta pesquisa, buscamos responder se o ensino das categorias de modo e tempo verbais, tal como vem sendo trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, tem proporcionado a ampliação/ desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos, especialmente no que se refere às produções de escrita/ reescrita desses discentes. Desta forma, propondo-nos a atender ao objetivo geral de investigar, em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbais e suas consequências para as atividades escritas dos alunos, bem como aos objetivos específicos de identificar as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa ao trabalhar as categorias de modo e tempo verbais; analisar no livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, a maneira como é proposto o estudo do verbo no tocante às categorias de modo e tempo verbais, bem como analisar nas produções de escrita/ reescrita dos alunos, as consequências do ensino de Língua Portuguesa para o uso consciente das categorias de modo e tempo verbais.

A análise buscou testar a nossa asserção geral, na qual defendemos que em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal, e suas consequências para as atividades escritas dos alunos tem apresentado fragilidade quanto ao seu uso reflexivo, buscamos atender, ainda as subasserções de que as estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa, ao trabalhar as categorias de modo e tempo verbais está voltado para um ensino tradicional, estrutural e mecânico, aguçando no aluno, apenas a memorização do conteúdo; que a maneira como o livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental aborda as categorias de modo e tempo verbais, é em sua maioria focado na morfologia do verbo, deixando às margens o seu valor semântico e pragmático, e por fim as atividades de escrita/ reescrita dos alunos no que se refere ao uso consciente das categorias de modo e tempo verbais refletem as consequências do ensino de Língua Portuguesa.

Desta forma, tomando por base nosso objeto de estudo, a problematização, objetivos e asserções, os dados da análise comprovam que:

A professora tem consciência da importância de um ensino de Língua Portuguesa focada no texto como objeto de estudo, que aulas de gramáticas com base nas análises linguísticas são importantes para um aprendizado significativo para os alunos, porém em sua prática ela não consegue adequar tudo isso, pois em suas aulas eram priorizadas o ensino das nomenclaturas gramaticais. Justifica-se, em parte, pela falta de um acompanhamento de uma coordenação de

área que pudesse orientá-la na seleção de atividades e nas práticas metodológicas, bem como uma formação continuada na área da linguagem.

Ficou notório que as aulas de gramática, no tocante ao ensino das categorias de modo e tempo verbais, ainda estão voltadas para a perspectiva estrutural e classificatória. Porém, culpar apenas o professor não seria e não é a solução, pois percebemos, através dessa pesquisa, que são vários fatores que refletem nesses resultados não satisfatórios e acreditamos que falta mais formação específica para esses professores, uma vez que o fato de ter apenas uma formação acadêmica em Letras/Português não faz deste um bom professor de Língua Portuguesa.

Faltou, durante as aulas, um ensino que contemplasse a gramática de uso, na qual o aluno é impulsionado a utilizar os conhecimentos adquiridos através das aulas de nomenclaturas (regras) nas diferentes variedades linguísticas, inclusive a culta, bem como a gramática reflexiva, que em nosso ver é de extrema importância, pois possibilita o discente entender e explicar as escolhas linguísticas, abordando uma perspectiva metalinguística e epilinguística da linguagem.

Dessa forma, atendendo ao nosso primeiro objetivo específico, podemos depreender que as estratégias didático- metodológicas utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa no ensino das categorias de modo e tempo verbais confirmam a primeira asserção que defendemos. Percebemos que o conteúdo verbo e suas categorias de modo e tempo foi trabalhado numa perspectiva estrutural e mecânico, da qual instigava, apenas a memorização de regras, os alunos não aprendem, memorizam regras, ou seja, está aquém de proporcionar ao aluno um conhecimento significativo.

Atendendo ao segundo objetivo, a abordagem do tempo e modo verbais no livro didático usado em sala de aula, percebemos que o livro apresenta no manual do professor uma proposta que tende a atender a nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quanto ao ensino do verbo e suas flexões de modo e tempo, voltados para uma prática discursiva. No entanto, fica explícito que ficou mais na proposta, pois na materialidade, pudemos observar uma predominância da gramática tradicional, focada mais numa perspectiva morfológica, normativa e estrutural. As atividades propostas, em sua maioria, são frágeis quanto ao ensino reflexivo do uso da língua, o que só ratifica nossa segunda asserção de que a abordagem das categorias de modo e de tempo verbais apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano é quase sempre morfológica, deixando às margens o seu valor semântico e pragmático. Atendendo ao terceiro objetivo, no que diz respeito às análises das atividades de escrita/ reescrita dos alunos, percebemos que o conhecimento dos discentes acerca do emprego do tempo e modo verbal ainda é superficial, pois não conseguem fazer análises e levantar hipóteses sobre

o uso dessas categorias, bem como perceber os diferentes efeitos de sentido que provocam no texto. Ainda, não sabem usar de forma consciente essas categorias verbais, o máximo que conseguem fazer é identificar o verbo e os momentos da fala que correspondem ao antes, durante e depois, representados pelo passado, presente e futuro. Acreditamos ainda que o conhecimento dos alunos sobre as categorias de modo e tempo verbais, apresentados nas suas atividades escritas, estão aquém dos conhecimentos que deveriam ter na série em que estão, uma vez que no 7º ano do Ensino Fundamental, o aluno já deve ter uma concepção definida do que seja verbo, bem como saiba usá-lo de forma mais consciente.

Entendemos que os resultados das atividades escritas dos alunos são consequências daquilo que ele aprende em sala de aula, se não são trabalhadas atividades que agucem um tipo de conhecimento voltado para o uso de reflexão da língua, não podemos esperar desses discentes, respostas consistentes e conscientes em relação ao emprego do verbo e de suas flexões de modo e tempo. Se o professor trabalha o conteúdo de forma, eminentemente teórica, sem maiores análises, usando exemplos distantes da realidade de uso da língua, sem que o texto seja o objeto de estudo em sala de aula, apresentando atividades mecânicas, estruturais, classificatórias, aguçando apenas a memorização de regras com a finalidade de responder apenas a avaliação mensal, dificilmente o aluno estará apto a desenvolver a sua competência linguística e comunicativa. Dessa forma, esse resultado só vem ratificar a nossa terceira asserção, quando mencionamos que as atividades escritas dos alunos refletem as consequências do ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao uso das categorias de tempo e modo verbais.

É salutar mencionarmos, também, que a asserção principal defendida nesta pesquisa, de que em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbais, e suas consequências para as atividades escritas dos alunos, tem apresentado fragilidade quanto ao seu uso reflexivo, foi confirmada através dos resultados obtidos durante a pesquisa. Portanto, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, mudar nossa proposta de ensino, buscando novos aparatos teóricos que possam contribuir para a nossa prática em sala de aula. Precisamos definir de forma clara nossos objetivos nas aulas de Língua Portuguesa. O que queremos com nossas aulas: fazer com nossos que alunos memorizem regras ou desenvolvam a competência linguística e comunicativa?

A necessidade de uma reflexão quanto ao ensino das categorias de modo e tempo verbais em sala de aula, torna-se importante, mediante os resultados obtidos nessa pesquisa. Preocupamos perceber um ensino focado, quase que exclusivamente na exposição de regras, sem a preocupação de fazer com que o aluno aprenda de forma consciente o conteúdo, através de atividades mais próximas e significativas para ele. É preciso, ao nosso ver, buscar novas alternativas



que proporcionem ao aluno condições para que se desenvolvam linguisticamente. Ultrapassar as amarras do ensino tradicional, focado na gramática normativa, apenas é o início dessa resignificação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas da educação básica. Precisamos, enquanto professores de língua, desmistificar frases de alunos do tipo “eu não sei Português”, através de aulas atrativas e significativas, que façam o aluno perceber a língua em uso.

Por fim, como critério dessa pós-graduação, nos anexos dessa pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção, em que qual buscamos desenvolver atividades com questões pautadas nas lacunas encontradas nas análises dessa pesquisa, especificamente quanto às dificuldades apresentadas quanto ao uso das categorias de modo e tempo verbais nas atividades escritas dos alunos. Vale ressaltar que não pretendemos solucionar o problema do ensino do verbo e suas flexões de modo e tempo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que entendemos que o problema não deve ser visto exclusivamente em detrimento às aulas do professor de Língua Portuguesa. Pretendemos, apenas, apresentar como uma ferramenta a mais, uma proposta metodológica para abordar as categorias de modo e tempo verbal numa perspectiva discursiva da linguagem, usando o texto como base e fazendo uso da análise linguística, no sentido de contribuir para a aplicação de atividades que atendam as propostas dos PCN e que possam contribuir para o desenvolvimento da competência linguística de nosso aluno.

Fica, portanto, nossa esperança por aulas de Língua Portuguesa que possam atender seu objetivo principal de desenvolver a competência linguística e comunicativa do aluno, e que esta pesquisa possa servir de aparato teórico e de ferramenta de pesquisa para os professores, no sentido de contribuir para uma maior reflexão quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- Adam, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARISTÓTELES. **Poética** ( capítulo XX): tradução e comentários por Fernando Maciel Gazoni Mestrado Filosofia USP 2006
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Guia dos livros didáticos 2016. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos**. Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 173 Edição nº 011 - Dezembro 2010** .
- BECHARA, E. **Moderna gramática da língua portuguesa**. 22. ed. São Paulo, Lucerna, 2008
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Ensino da Gramática; opressão? Liberdade?** 4. ed. São Paulo, Ática, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. al. **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola, 2014
- \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português Brasileiro**. São PAULO: Contexto, 2014.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone editorial, 2014.

- CAVALCANTE, Mônica. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.
- CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERRAREZI, Celso Junior. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIM, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem-atividades constitutivas**. *Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas*, n 22, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de português**. In: \_\_\_\_\_. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012
- \_\_\_\_\_. **Sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p.77.
- GOMES, Aldônio (Org.). *Eu conto, tu contas, ela conta... Estórias africanas*, 1999.
- ILARI, Rodolfo. **Gramática do português culto falado no Brasil: palavras de classe Aberta**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_, et al. **Linguística aplicada ao Português: morfologia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008
- MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola: norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gramáticas de Uso do Português**. São Paulo. Editora: UNESP, 2000.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

NERY, J. **Na casa da língua moram as palavras**. Porto: Edições Asa, 1993.

NUNES, G. da P. **O ensino da Gramática: a questão do verbo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós- graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2001.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p.32-38. TEIXEIRA, Claudia de Souza.;

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudos de gramática descritiva: valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 2ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino e aprendizado da língua materna**. São Paulo: Globo, 2007.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNS**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck dos. (Org.) **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SAVIOLI, Francisco Platão. Fiorin, José Luiz. **Lições de texto:** leitura e redação. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

SUASSUNA, Livia; LEAL, Telma Ferraz. **Ensino de Língua portuguesa na Educação Básica:** Reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino Plural.** São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **O aspecto verbal no português:** a categoria e sua expressão. Universidade Federal de Uberlândia: Gráfica da UFU, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tempo verbal:** um problema gramatical ou discursivo. Letras & Letras. , v.9, p.51 - 57, 1993

\_\_\_\_\_. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** 1991. Tese (Doutorado em Linguística) .Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991.

VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Tereza G. **Língua Portuguesa:** descrição e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

VARGAS, Maria Valéria. **Verbo e práticas discursivas.** São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Proposta de intervenção

Partindo do pressuposto de que o Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS – exige que após os resultados da pesquisa apresentemos uma proposta de intervenção com base nas lacunas detectadas, neste capítulo apresentamos cinco atividades de análise e reflexão sobre o emprego das categorias de modo e tempo verbal numa perspectiva de análise linguística, tomando o texto como objeto de estudo. Nossa proposta busca apresentar atividades que contemplem os dois eixos apresentados pelos PCN quanto à abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa: USO e REFLEXÃO, uma vez que percebemos através das análises desta pesquisa que o ensino de Língua Portuguesa ainda paira na exposição mecânica de regras/normas, numa abordagem meramente estrutural, sem aguçar a análise e reflexão por parte dos alunos em relação ao uso da língua, o que para nós representa um problema.

Vale mencionar que a proposta apresentada não tem a intenção de sanar todos os problemas detectados quanto ao emprego das categorias de modo e de tempo verbal, porém busca dar um direcionamento ao professor de como trabalhar esse conteúdo, visando desenvolver no aluno a competência comunicativa, na qual ele possa compreender e utilizar de forma consciente os mecanismos disponíveis na língua para criar sentido. Buscamos, desta forma, contribuir através das sugestões de atividades numa dimensão semântico-discursiva, no sentido de transformar o ensino do verbo: as flexões de tempo e modo, numa reflexão linguística mais adequada.

Percebemos que o ensino do verbo tal como tem sido praticado em sala de aula tem deixado grandes e graves lacunas, o que tem atrapalhado de forma contundente o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pois o ensino predominantemente teórico e estrutural não tem levado o discente a pensar, refletir, analisar e levantar hipóteses.

Desta forma, esperamos contribuir com as atividades apresentadas nessa proposta para um ensino mais significativo sobre as categorias de modo e tempo verbal, ultrapassando os limites de um ensino pautado única e exclusivamente na morfologia do verbo, levando o aluno a compreender o uso da língua nas diversas circunstâncias de interação, a partir de gêneros diferentes.

#### 4.1.1 Estrutura da proposta de intervenção

A proposta de trabalho tem como título: “O VERBO E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS. O emprego das categorias de modo e tempo numa perspectiva de análise linguística está estruturada em cinco atividades, das quais contemplam as fragilidades encontradas nos resultados desta pesquisa no que se refere à marcação de modo e de tempo do verbo apresentados nas atividades dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Cada atividade está estruturada da seguinte forma:

- I. Conteúdo
- II. Objetivo
- III. Tempo de duração estimado
- IV. Material necessário
- V. Desenvolvimento (etapas)
- VI. Avaliação

Vale ressaltar a importância dessa atividade, uma vez que em seções anteriores mencionamos sobre o livro didático, como uma das principais ferramentas que o professor usa em sala de aula, mas que possui fragilidades que refletem na aprendizagem do aluno. Assim, essa proposta torna-se mais uma ferramenta a ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa no que concerne ao ensino do verbo e suas flexões, buscando, justamente preencher as lacunas deixadas pelo livro didático. Trata-se de uma proposta de trabalho com atividades usando análise linguística e tomando o texto como objeto de estudo, buscando focar a significação e as funções das categorias de modo e de tempo verbal, através de questões que agucem a prática discursiva.

Buscamos apresentar, portanto, uma proposta para o trabalho com a gramática, especificamente o verbo e suas flexões, nas aulas de língua portuguesa, no sentido de proporcionar ao professor uma sugestão de atividade que possa trabalhar o conteúdo de forma mais contextualizada, priorizando a reflexão e o uso da língua, uma vez que percebemos, através de nossas análises um ensino fragilizado e mecânico que não instiga a análise e reflexão por parte do aluno, pois o conteúdo muitas vezes é trabalhado através de exercícios de memorização, com o fim na avaliação mensal, ou seja, o professor, na maioria das vezes, não tem propiciado uma aula de gramática que venha a desenvolver a competência comunicativa do aluno, pois não trabalha com propostas significativas para este.

## ATIVIDADE I

### 1 CONTEÚDOS



- Criar, formular teoria acerca do verbo e suas flexões de modo e tempo.

## **2 OBJETIVOS**

- Compreender a definição de verbo a partir de textos;
- Identificar as flexões verbais de modo e tempo no texto;
- Perceber o valor semântico do tempo, de acordo com momento da fala.

## **4 TEMPO DE DURAÇÃO**

- Duas aulas (120 min)

## **6 MATERIAL NECESSÁRIO**

- Atividades xerografadas
- Quadro, pincel
- Livro
- Caderno

## **5 DESENVOLVIMENTO**

Trata-se de uma atividade que deve ser aplicada depois que o professor tenha ministrado sobre a definição de verbo e suas flexões. O docente vai ler os textos e questões com os alunos, questões das quais buscam fazer com que os discentes não apenas identifiquem, as formas verbais, mas que eles percebam o valor e a intenção destas dentro do contexto. A atividade contém, oito questões que contemplam três textos, pertencentes a gêneros diferentes: reportagem, tirinha e poema. Gêneros, estes trabalhados na série a que se destina esta proposta. Cada aluno receberá uma folha contendo as questões, na qual responderá individualmente com o acompanhamento da professora.

Após respondida a atividades, os alunos trocarão com os colegas de sala, momento em que os próprios alunos farão a correção das atividades de seus colegas, oportunizando comparação, reflexões e análises entre as respostas e em seguida será entrega à professora para que esta possa fazer uma discussão com a turma sobre as respostas, levando os alunos a questionarem, inferirem e levantarem hipóteses. Segue abaixo os comandos das questões, com as respectivas etapas de execução:

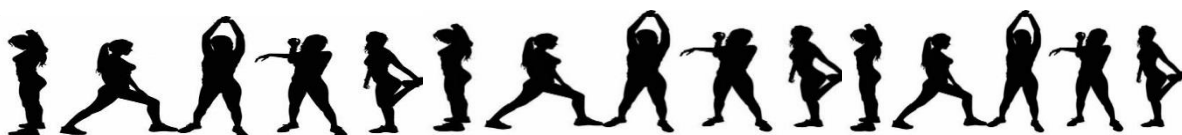
TEXTO 1

GÊNERO: Reportagem

### Corrija sua Postura

Nascemos com boa postura, equilíbrio corporal e prontos para o movimento. No entanto, conforme envelhecemos, a gravidade, a falta de exercícios e as atividades cotidianas repetidas – como dirigir ou carregar uma bolsa no ombro só- podem levar ao enrijecimento nas posições que assumimos ao longo do tempo e causar má postura. Por exemplo, se os músculos dos ombros estão comprimidos, suas costas podem ficar arqueadas; músculos abdominais enfraquecidos causam dor na lombar, pois a coluna tende a sobrecarregar-se ao compensar a ausência de sustentação da região abdominal. Alongar-se corrige a postura e fortalece os músculos de forma equilibrada, atuando nos dois lados do corpo. [...]

LYSYCIA, Jacqueline. Superinteressante. São Paulo: Publifolha, 2009



**ETAPA 1:** Ler o texto com os alunos.

**ETAPA 2:** A professora fará perguntas, das quais os alunos responderão, oralmente.

#### **SUGESTÃO DE PERGUNTAS PARA SEREM RESPONDIDAS ORALMENTE.**

1. No texto, existem palavras que indicam ação? Será se todas são consideradas com verbo?
2. Alguém poderia nos dizer o que faz essas palavras serem verbo?
3. Quais seriam os verbos no texto? Por quê?
4. Será se todas as palavras que indicam ação são verbos?

**ETAPA 3:** Os alunos responderão, individualmente as questões

**De acordo com o texto acima, responda s questões 01 a 03**

#### **QUESTÃO 01**

O texto lido permite concluir que:

- a) ( ) O envelhecimento é uma causa da má postura e das dores na coluna lombar.
- b) ( ) as pessoas que fazem alongamento podem evitar as dores causadas pela má postura.
- c) ( ) os idosos executam atividades que, pela repetição, causam dor nas costas.

#### **QUESTÃO 02**

Identifique no texto palavras que indicam ações, mas não são classificadas como verbos. Explique suas escolhas.

**QUESTÃO 03**

Observe com atenção o trecho abaixo:

*Se os músculos dos ombros **estão** comprimidos, suas costas podem **ficar** arqueadas.*

As palavras destacadas comprovam que a definição de verbo como “palavra que indica ação” é insuficiente. Explique por quê.

**QUESTÃO 04**

De acordo com o seu conhecimento adquirido sobre verbo, podemos dizer que toda a palavra que indica ação é verbo? Justifique suas respostas, apresentando exemplos que palavras que indicam ação, mas que não são verbos. (Caso haja).

As questões levantadas pelo professor após a leitura do texto, auxiliará nas respostas dos alunos das questões acima. Abaixo segue uma questão 5 (cinco) usando o gênero tirinha. Na questão, os alunos são instigados a perceber os três tempos da fala. Segue o comando:



**QUESTÃO 05**

Observe a tirinha abaixo:

Observe que os verbos da tirinha acima expressam tempos diferentes em relação ao momento da fala. Releia-a e complete o quadro abaixo:

VERBO (S)	FATOS ANTERIORES AO MOMENTO FALA
VERBO (S)	FATOS RELACIONADOS AO MOMENTO FALA
VERBOS (S)	FATOS POSTERIORES AO MOMENTO FALA

Nas questões 06 (seis), 07 (sete) e 08 (oito), o gênero trabalhado é o poema. Os alunos responderão questões com base no poema, sobre as flexões de tempo e modo verbal, percebendo a função semântica destes para o sentido global do texto

**Leia o poema a seguir para responder as alternativas.**

<i>Papel em branco</i>		<b>QUESTÃO 06</b>
<i>No papel em branco cabe o mundo todas as palavras que já foram ditas que já foram escritas</i>	<i>e o que ainda se dirá cabe o passado, o presente e o futuro cabe o que já existe e o que nunca existirá...</i> <i>Roseana Murray</i>	<i>Lendo o poema, que tempo predomina no texto? Qual o efeito de sentido esses verbos, no tempo em que estão, apresentam no texto?</i>

Leia o poema com atenção e responda as questões 07 e 08.

<b>POEMA DE VERBOS</b>	
<i>Parei! Pensei! Vi! Corri! Bati! Caí! Falei! Segui! Levantei!</i>	<i>Então corri de medo Bati contra a parede Cai sobre uma rede</i>
<i>Parei para observar Pensei no que falar Vi acontecer</i>	<i>Segui o meu caminho Sumi pelos espinhos Morri de tanto ri.</i>

**QUESTÃO 07**

Retire do texto os verbos. Em seguida, justifique explicando o porquê de ter selecionado essas palavras como verbo.

**QUESTÃO 08**

Os verbos estão predominantemente em que tempo e modo verbal? Que efeito essa marcação modal-temporal traz ao texto.

**6 AVALIAÇÃO**

Após os alunos responderem as questões, o professor fará uma correção coletiva. Colocará a sala em círculo e os alunos darão suas respectivas respostas. Cada resposta será aberta uma

discussão para que os alunos possam fazer inferências e reflexões. Dizerem o porquê de suas respostas. Momento oportuno para o professor perceber o nível de entendimento do conteúdo trabalhado em sala de aula.

## ATIVIDADE II

### **1 CONTEÚDOS**

- Os sentidos do modo e do tempo verbal no texto

### **2 OBJETIVOS**

- Compreender o uso de modo/ tempo verbal e seus valores semânticos no texto.
- Perceber as mudanças das formas verbais, respeitando o marco modo-temporal e seu efeito de sentido.
- Usar conscientemente o modo e o tempo verbal de acordo com o sentido e intenção estabelecida no contexto.

### **3 TEMPO DE DURAÇÃO**

- Duas aulas (120 min)

### **4 MATERIAL NECESSÁRIO**

- Atividades xerografadas
- Quadro, pincel
- Caderno
- Livro

### **5 DESENVOLVIMENTO**

Após o professor ter explanado sobre as flexões de modo e tempo verbal, será apresentado para os alunos a proposta de atividade a seguir. Cabe ao professor direcionar as questões, da melhor forma para que os alunos compreendam a proposta. Elas buscam trabalhar elementos metalinguísticos e epilinguísticos, sempre partindo do texto como objeto de estudo. A atividade contém cinco questões a partir de três textos, pertencentes a gêneros diferentes: reportagem, poema e um cartaz. Segue o texto:

#### **TEXTO 1**

**GÊNERO:** Reportagem

### ***As influências do cinema na saúde***

*Cinema é o local de lazer, entretanto, alguns filmes podem ser considerados danosos a saúde. Médicos australianos, após casos de desmaios e enjoos advertiram os cidadãos do país de que o filme 127 Horas não é indicado para algumas pessoas devido ao realismo da cena de uma mutilação. Além dele, alguns filmes como Babel e Tropa de Elite causaram reações em alguns telespectadores devido ao nível de realidade em cena.*

*Segundo Marisa Palacios, vice-diretora e professora do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (Iesc-UFRJ), é possível que o sistema nervoso dos espectadores, ao se deparar com a realidade forçadamente, cause reações indesejáveis. Ela destaca, no entanto, que, para saber mais sobre o assunto, é preciso um estudo aprofundado sobre os filmes e cada pessoa, avaliando faixa etária, sexo e histórico médico.*

*Do ponto de vista psicológico, Marisa acredita que a reação que o filme provoca não é diferente da sensação diante de uma situação semelhante na vida cotidiana. Para ela, a censura seria algo negativo, já que não há censura para a realidade. “Poderíamos dizer que essas coisas, sem dúvida, fazem mal à saúde. Mas não é possível simplesmente não exibi-las, elas não deixam de acontecer”, expõe a vice-diretora do Iesc.*

*Marisa ainda acredita que apesar de algumas situações serem extremas e desconfortáveis, mesmo na vida real, apresenta-las no cinema é uma forma interessante de reflexão. [...]*

*(Fonte: FERREIRA, Elisa. As influências do cinema na saúde. Olhar virtual. Rio de Janeiro: UFRJ, ed. 329, 15 mar. de 2011.)*

O professor deve apresentar a atividade aos alunos, delineando os objetivos a serem alcançados pela proposta, de acordo com as seguintes etapas:

**ETAPA 1:** Leituras dos textos e questões, realizada pelo professor e alunos

**ETAPA 2:** Será feito alguns questionamentos sobre o texto para que os alunos possam perceber os sentidos do modo e do tempo verbal no texto.

### **SUGESTÕES DE PERGUNTAS PARA SEREM RESPONDIDAS ORALMENTE:**

- 1) A reportagem é um texto predominantemente expositivo que costuma apresentar a opinião de pessoas envolvidas, direta ou indiretamente com o assunto.
- 2) Qual o assunto abordado na reportagem?
- 3) Qual a posição da entrevistada em relação ao assunto da reportagem?
- 4) Essas pessoas ao opinar sobre os fatos, comumente empregam expressões indicadoras de intenção, sentimentos e/ ou grau de envolvimento em relação ao conteúdo da informação. É o caso das expressões “é possível” e “sem dúvida. O que elas indicam no texto?

**ETAPA 3:** Os alunos responderão, individualmente as questões

**QUESTÃO 01**

Os tempos verbais também podem denotar uma intenção do falante e não o momento da ação. É o caso do futuro do pretérito. Na sua opinião, por que a entrevistada utilizou a forma “poderíamos” no 3º parágrafo?

**TEXTO 2**

**GÊNERO: POEMA**

**Caso pluvioso**

A chuva me irritava. Até que um dia  
Descobri que Maria é que chovia.

Ela chovia em mim, em cada gesto,  
Pensamento, desejo, sono, e o resto

Não me chovas, Maria, mas que o justo  
Chovisco de um momento, apenas susto.

Eu lhe dizia em vão- pois a Maria

E chuveirando atroz em meu caminho  
O deixava banhado em triste vinho,

Que não aquece, pois água de chuva  
Mosto é de cinza, não de boa uva.

Chuveirada Maria, chuvadonha,  
Chuvinhenta, chivil, pluvimedonha!

ANDRADE. Carlos Drummond. Antologia Poética.

**Com base no texto acima, responda as questões de 02 a 04.**

**QUESTÃO 02**

Leia o texto com atenção e responda o que se pede:

- Em sua opinião, por que o título do poema é “Caso pluvioso”? Justifique sua resposta e argumentando com versos do próprio texto.
- O autor faz uma brincadeira a partir da palavra “chuva”. Retire do texto as palavras criadas por ele a partir dessa palavra. Que efeito elas trazem para o texto?

**QUESTÃO 03**

4) Sobre o uso dos tempos e modos verbais, responda corretamente:

- Retire do texto os verbos. Que modo e tempo verbal predomina no texto? Que efeito de sentido eles produzem no poema?
- Nos versos “A chuva me **irritava**. Até que um dia/ Descobri que Maria é que **chovia**.” Os verbos destacados estabelecem um tom:
  - (    ) narrativo
  - (    ) descritivo
  - (    ) argumentativo

c) Os verbos estão no **pretérito imperfeito do indicativo**, o efeito de sentido que eles expressam nos versos acima e no poema como todo, é:

- ( ) acontecimentos passados e concluídos
- ( ) acontecimentos passados, mas não concluídos
- ( ) acontecimentos passados, mas que não dão ideia de continuidade

#### **QUESTÃO 04**

5) No poema há um verso, onde o verbo está empregado no modo diferente dos demais. Identifique-o, e comente sobre o efeito dele no texto.

#### **QUESTÃO 05**

Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª coluna, indicando qual das seguintes intenções cada uma delas revela, de acordo com a forma verbal empregada

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1- Certeza       | ( ) Quero que Marcene vá à aula hoje         |
| 2- Possibilidade | ( ) Janielle, vá à aula hoje.                |
| 3- Ordem         | ( ) Pedro vai ao médico hoje.                |
| 4- Permissão     | ( ) Lucas, acho bom você ir ao centro hoje . |
| 5- Conselho      | ( ) É provável que Eula vá para o 9º ano!    |
| 6- Hipótese      | ( ) Gustavo pode sair agora!                 |
| 7- Necessidade   | ( ) Clara precisa ir para a sala 10.         |
| 08- Desejo       | ( ) Tamires, pode ir para sala 11.           |

#### **QUESTÃO 06**

Estabeleça a diferença entre os textos a e b e em que situações seriam usados?

- a) Marcos brigou com o pai e saiu de casa. Quatro anos depois voltou à casa do pai.
- b) Marcos brigou com o pai e saiu de casa. Quatro anos depois voltou à casa do pai.

#### **QUESTÃO 06**

Observe a imagem abaixo de uma propaganda que fez parte de uma campanha nacional para que a estátua do Cristo Redentor fosse eleita uma das sete maravilhas do mundo moderno.





- a) Quem é dirigida essa propaganda?
- b) O que o texto sugere que o leitor faça?
- c) Os verbos AJUDE, FAÇA e ELEJA, que aparecem na propaganda, estão em que modo verbal?
- d) O que o uso desse modo verbal expressa nessa propaganda?
- e) O uso do verbo no imperativo é frequente em propagandas. Por que isso ocorre?

### **QUESTÃO 07**

Qual a intenção do texto acima? O tempo verbal empregado foi coerente com o que se propunha o texto? Comente.

## **6 AVALIAÇÃO**

O Professor mostrará em slides os textos trabalhados e em seguida iniciará a discussão com as respostas dos alunos, sempre no sentido de aguçar o discente a fazer inferências e levantar hipóteses. Com base nas discussões, os alunos farão a correção das questões em suas atividades.

## **ATIVIDADES 3**

### **1 CONTEÚDO**

- Marcação modo- temporal do verbo e seu efeito de sentido no texto

### **2 OBJETIVOS**

- Respeitar a concordância modo-temporal no sentido de garantir o sentido do texto
- Compreender o uso consciente do modo e tempo verbal em contextos diferentes.
- Perceber o valor semântico do pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) den

### **3 TEMPO DE DURAÇÃO**

- Duas aulas (120 min)

### **5 MATERIAL UTILIZADO**

- Atividades xerografadas

- Quadro, pincel
- Caderno e livro

## 6 DESENVOLVIMENTO

O professor, após ter abordado em aulas anteriores sobre a marcação modo-temporal dos verbos, explicando sobre a importância da concordância entre o modo e o tempo do verbo, no sentido de garantir o sentido global do texto, vai apresentar a atividades aos discentes. Logo, fará uma leitura do texto e em seguida faz levantamento de questões, das quais os alunos responderão, de forma oral, a fim de que eles possam levantar hipóteses, formular ideias sobre o assunto a ser trabalhado.

O importante é que o professor possa apresentar possibilidades diferentes para os discentes apropriar-se do conteúdo, garantindo-lhes uma compreensão mais significativa e eficaz, não meramente decorar regras de conjugação verbal. Essa etapa, da qual os alunos levantarão hipóteses, torna-se preponderante para que eles possam responder as questões que seguem. Segue abaixo o texto:

### TEXTO 1

GÊNERO: REPORTAGEM

#### PRÉ É COMO SER O IRMÃO DO MEIO

Eles têm entre 10 e 11 anos. Os garotos não brincam mais de carrinhos e as garotas deixam a roda-roda e preferem o pega-pega. São os pré-adolescentes. “É como ser o irmão do meio. Não é o mais velho, o adolescente, nem o caçula, a criancinha”, diz Daniel, 11 anos.

É nessa fase que o corpo e a cabeça começam a mudar. “O pré é mais rebelde, não aguenta muito blablablá. Sempre dá o troco com a turma da mesma idade e altura”, diz Adriano, 10. Essa turma tem uniforme: camiseta larga, bermuda, tênis ou sapato esporte. Alguns ousam mais e rasgam roupas. O pré está desenvolvendo o corpo e a cabeça. Às vezes, fica confuso e faz segredo das mudanças.

A criança passa a observar mais o seu corpo, acha-se desajeitada e é crítica também com os outros. Ela começa a Ter vergonha de um corpo que está ficando diferente. Quer participar do mundo adulto, mas tem medo de perder as brincadeiras boas de criança.

*(BENOZATTI, Bell. Folha de S. Paulo, 13 de mar. 1993. Folhinha. Adaptado.)*

**ETAPA 1:** Leitura compartilhada do texto

**ETAPA 2:** Levantamento de questões acerca do texto para serem respondidas oralmente.

### SUGESTÕES DE PERGUNTAS PARA SEREM RESPONDIDAS ORALMENTE:

- 1) O texto fala sobre o quê?
- 2) Ele narra uma história ou busca informar alguma coisa?
- 3) Qual o tempo verbal, predominante?
- 4) Na sua opinião, há uma concordância entre os tempos e modos verbais presente no texto?

**ETAPA 3:** Os alunos responderão, individualmente as questões.

#### **QUESTÃO 01**

Veja como ficaria o primeiro parágrafo, com os verbos no **pretérito imperfeito**:

*Eles tinham entre 10 e 11 anos. Os garotos não brincavam mais de carrinhos e as garotas deixavam a roda-roda e preferiam o pega-pega. Eram os pré-adolescentes. “Era como ser o irmão do meio. Não era o mais velho, o adolescente, nem o caçula, a criancinha”, dizia Daniel, 11 anos.*

#### **QUESTÃO 02**

Reescreva o segundo parágrafo, passando os verbos para o pretérito imperfeito. Se tiver dificuldades para conjugar um verbo e outro, consulte as tabelas do seu livro ou de sua gramática. Não esqueça de manter uma harmonia entre o tempo e o modo verbal.

#### **QUESTÃO 03**

Agora reescreva o terceiro parágrafo, passando os verbos para a primeira pessoa do singular do pretérito imperfeito. Assim, você estará demonstrando as ações que (supostamente) aconteciam **normalmente** no passado.

Nas questões 01 a 03, o aluno vai perceber a diferença que ocorre quando transcreve o texto para o tempo verbal diferente, à medida que também vai percebendo que não acontece de forma aleatória, que deve respeitar o princípio da marcação modo-temporal dos verbos. Na questão 04 (quatro), o aluno é instigado a perceber a concordância existente entre o sujeito e o verbo exigida na norma culta. Trata de uma questão da gramática de uso, que faz uma abordagem não-teórica, na qual é trabalhada a concordância e as categorias de modo e de tempo verbais. Segue abaixo o comando da questão (adaptada), de Travaglia (2007, p. 177).

**QUESTÃO 04**

Complete as lacunas com o verbo indicado entre parênteses, fazendo sua concordância com o sujeito, de acordo com o exigido pela norma culta. Respeita a marcação modo-temporal do verbo nos textos:

- a) Eu com meus colegas \_\_\_\_\_ (limpar- passado) a biblioteca da escola.
- b) \_\_\_\_\_ (chegar-futuro) você com sua família sem qualquer aviso?
- c) Todos os anos, o diretor com os professores \_\_\_\_\_ (fazer-presente) uma campanha de esclarecimento sobre as drogas.
- c) Meus tios e primos \_\_\_\_\_ (ir-passado) pescar no Rio Tocantins.
- d) Depois de tudo \_\_\_\_\_ (aparecer- presente) meu irmão com meus primos, cobraram explicações sobre a discussão que houve.
- e) Maria com os filhos \_\_\_\_\_ (dava-passado) muito trabalho no hospital.
- f) Antes de lançar o disco, ela \_\_\_\_\_ (fazer-passado) muitas apresentações.

Com atividades acima, o professor pode estar levantando algumas questões com os alunos, fazendo com que eles percebam o grau de concordância entre o verbo sugerido no tempo proposto com o sujeito. Trata-se de frases usuais, das quais os alunos usam o verbo mantendo a marcação modo-temporal e respeitando a concordância em seu dia-a-dia, sem que haja uma abordagem não- teórica, fato que faz ele perceber que possui uma gramática de uso.

O segundo texto, trata-se de um poema, no qual os alunos serão instigados a refletirem sobre o uso do modo e tempo verbal, as questões buscam possibilitar aos alunos maiores análises, antes de responder, o que importar aqui é fomentar nos discentes seu desenvolvimento linguístico comunicativo.

**TEXTO II****ALEGRIA**

*Fico contente quando vejo gente  
na minha casa*

*Fico contente quando vejo doce  
na minha mesa.*

*Fico contente quando vejo riso  
no meu vizinho, quando vejo a rosa  
no jardimzinho, quando vejo arroz  
esparramado para os passarinhos.*

*Fico contente quando vejo a lua  
na minha rua.*

*(PALLOTTINI, Renata. Café com leite. São Paulo, Quinteto Editorial.)*

Com base no texto acima, responda as questões de 05 a 7.

### **QUESTÃO 05**

Que tempo verbal foi usado pela autora para criar o poema? Que sentido expressa no texto? Imagine que a autora tivesse escrito da seguinte forma os primeiros versos:

*Ficaria contente quando visse gente/na minha casa.*

O texto, ainda continuaria com o mesmo sentido? Argumente.

- Como deveriam ser os outros verbos para que o poema continuasse com sentido? Complete fazendo as mudanças necessárias.

\_\_\_\_\_ contente quando \_\_\_\_\_  
doce na minha mesa.  
\_\_\_\_\_ contente quando \_\_\_\_\_ riso  
no meu vizinho, quando \_\_\_\_\_ a rosa  
no jardimzinho, quando \_\_\_\_\_ arroz  
esparramado para os passarinhos.  
\_\_\_\_\_ contente quando \_\_\_\_\_ a lua  
na minha rua.

### **QUESTÃO 06**

E se, além da mudança de tempo proposta no exercício anterior, a autora tivesse iniciado o poema com **Tu**? Como ficariam os quatro primeiros versos do texto?

### **QUESTÃO 07**

Como ficaria o primeiro verso do poema se a autora tivesse usado os tempos verbais do exercício anterior e começando o texto com **AS SENHORAS**?

O que será avaliado na atividade, acima é capacidade do aluno de fazer inferência, de analisar e levantar hipóteses. Todas as questões buscam instigar os alunos a buscarem respostas mais reflexivas, ultrapassando as amarras da memorização de regras. Tratam de questões numa perspectiva da gramática de uso e reflexiva, com questões de caráter epilinguísticas e metalinguísticas, favorecendo aos discentes uma reflexão do uso da língua.

Após todos os alunos responderem, o professor abrirá uma discussão das questões, cada aluno apresentará uma resposta e argumentará o porquê de ter chegado a tal conclusão. Momento também para fazer as comparações de respostas.

## ATIVIDADE 4

### 1 CONTEÚDOS

- Verbo: valores apresentados pelos tempos verbais no texto

### 2 OBJETIVOS

- Compreender que os tempos verbais apresentam valores diferentes, de acordo com a intenção do enunciador.
- Identificar os valores dos tempos (presente, passado e futuro) em contextos diferentes.

### 3 TEMPO DE DURAÇÃO

- Duas aulas (120 min)

### 5 MATERIAL UTILIZADO

- Atividades xerografadas
- Quadro, pincel
- Caderno e livro

### 6 DESENVOLVIMENTO

O professor vai apresentar as atividades aos alunos, mencionando sobre a importância de percebermos os diferentes valores das categorias de modo e tempo verbal dentro do texto e que estes dependem da intenção do emissor. Quem vai garantir valores como: ordem, habitualidade, irrealidade, resultatividade, convencimento, etc são as formas verbais. Daí a importância da escolha para cada situação de uso. Segue abaixo o comando da questão:

ETAPA 1: Apresentação das questões.

ETAPA 2: Resolução das questões, pelos alunos

ETAPA 3: Discussão sobre as respostas e argumentações dos alunos.

**Questões adaptadas, de Travaglia (2007, p. 177).**

**QUESTÃO 01**

Observe o diálogo abaixo que ocorreu entre dois homens. O primeiro (A) que está construindo uma casa, e o segundo (B) que é um arquiteto e lhe disse para fazer determinadas coisas na casa.

A- *Marcos, pinte a casa de amarelo e não pus a coluna neste lugar.*

B- *Ah, então você não **obedeceu** minhas sugestões.*

Agora, responda:

- a) Você acha que foi adequado o falante B ter usado o verbo “**obedecer**” neste caso? Sim ou não e por quê?
- b) Se não foi adequado que outra(s) palavra(s) o falante deveria usar no lugar de “**obedecer**”?
- c) Mudando uma outra palavra do texto, o falante B poderia manter a palavra “obedecer” em seu texto, que passaria a ser adequado. Que palavra é, e qual (quais) palavra(s) se poderia pôr no lugar dela?

Na questão 01, o aluno chegaria à conclusão que o texto não é adequado, ele deverá analisar o uso de duas palavras: “obedecer” e “sugestões”. A ideia é de fazer com que ele perceba o valor de sentido entre as palavras e que estas devem manter uma harmonia. Sugerir, é nos dar a ideia de algo que podemos ou não acatar e não algo que se deve acontecer. Já a palavra obedecer, sugere a ideia de ordem, determinação. Trata-se de uma abordagem da gramática reflexiva.

**QUESTÃO 02**

Leia as frases abaixo e siga o comando:

- a) Minha mãe não **come** carne às sextas-feiras.
- b) Eu **visitava** meu padrinho todas as semanas.
- c) Muito me **admira** que você sonegue imposto.
- d) Eu receava que ele **comprasse** aqueles objetos de ladrões.

**Comando:**

1. Retire os verbos destacados e apresente o tempo e o modo em que eles se apresentam;
2. Você diria que os verbos em destaque, mesmo em tempos diferentes indicam fato habitual? Comente.
3. Qual dos fatos narrados marca regularidade e irregularidade, através do uso da forma verbal? O que levou você chegar a essa conclusão?

**QUESTÃO 03**

Leia com atenção:

- a) Se ele viesse, eu **contratava** ele para fazer minha casa.
- b) Se ele viesse, eu **falaria** com ele para fazer minha casa.

Compare as duas frases (textos) e responda:

- a) Os verbos destacados estão em que tempo verbal?
- b) Que sentido as formas verbais destacadas dão ao texto? São iguais ou diferentes?
- c) Levante hipóteses: em que situação, você acha que as pessoas usariam essas formas verbais?

**Comando:** Cabe ao professor levantar hipóteses, juntamente com os alunos sobre o uso dessas formas verbais, fazendo com que o aluno perceba as diferenças, das quais contribuirá para entendermos a intenção do interlocutor.

Trata-se de mais uma questão de gramática reflexiva, capaz de desenvolver a competência linguística do aluno.

**QUESTÃO 04**

Que diferença de sentido você percebe entre os textos dos pares abaixo? Leve em consideração as palavras destacadas.

- 1) a. .... quer dizer, **deixou** ele **constrói**.
- b. ....quer dizer, se **deixar**, ele **constrói**.
- 2) a. ....**Achou**, **ganhou** um carro 0 Km.
- b. ....Se **achar**, **ganha** um carro 0 Km.

*Após sua análise, marque corretamente:*

- a) (    ) nos textos de (1.a) e (2.1), tem o sentido de que a segunda situação (constrói e ganhou) é uma consequência imediata, totalmente certa da primeira situação.
- b) (    ) nos textos de (2.b) e (2.b), tem o sentido de condição para a primeira se segunda situação. Dá uma ideia de consequência imediata.



**QUESTÃO 05**

Com base nos valores dos verbos abaixo, indique o sentido que cada verbo destacado apresenta no texto.

**CERTEZA- POSSIBILIDADE – PROIBIÇÃO- ORDEM NEGATIVA – CONSELHO – PERMISSÃO- NECESSIDADE**

- João **vem** amanhã.
- João **precisa vir** amanhã.
- João, eu te **proíbo de vir** amanhã.
- João, é melhor, você **vir** amanhã.
- João **pode vir** amanhã.

**QUESTÃO 06**

Leia as seguintes frases:

- Ontem você afirmou que me **deixaria** criar uma paisagem marítima.
- Compráramos** o computador se tivéssemos dinheiro na hora.
- Ele **teria** seus 30 anos quando se casou.
- Você me **emprestaria** a caneta?

Os verbos têm uma grande importância dentro do contexto, uma vez que eles estabelecem valores de sentidos diferentes, capazes de expressar a verdadeira intenção do texto. Desta forma, relacione as formas verbais destacadas, acima com o sentido expresso que elas estabelecem no contexto, preenchendo os parênteses com as letras **a**, **b**, **c** ou **d**.

- ( ) Indica educação, polidez; faz um pedido ou um convite.
- ( ) Indica um fato a ocorrer depois de outro passado.
- ( ) Indica uma possibilidade, uma hipótese, uma suposição sobre um fato passado.
- ( ) Indica um fato possível, mas não realizado.

**QUESTÃO 07**

Leia a tirinha abaixo:



- a) Retire as formas verbais do texto.
- b) Observe que no texto da tirinha acima, a predominância das formas verbais, apresentam um valor de:
- a) (    ) futuridade dos fatos
- b) (    ) hipótese, suposição
- c) (    ) atemporalidade
- d) (    ) frequência dos fatos

## **6 AVALIAÇÃO**

As questões dessa atividade estão pautadas na perspectiva da gramática reflexiva, desta forma será avaliado a capacidade do aluno em desenvolver suas competências linguísticas e comunicativas, ultrapassando os limites da memorização de regras. Será avaliado, enfim, a capacidade dos alunos de levantar hipóteses, analisar e refletir sobre os diferentes valores que as formas verbais podem apresentar num texto.

### ***ATIVIDADE 5***

#### **1 CONTEÚDOS**

- O uso consciente do tempo e do modo temporal nas produções escritas
- Gênero: Miniconto/ conto

#### **2 OBJETIVOS**

- Usar de forma consciente o modo e o tempo verbal, respeitando uma harmonia entre esses dois elementos a garantir sentido ao texto.
- Desenvolver um conto com base na proposta estabelecida, e seguindo as características inerente a esse tipo de gênero.

#### **3 METODOLOGIA**

- Trata-se de uma atividade que deve ser aplicada depois que o professor tenha ministrado o conteúdo do emprego das categorias de modo e de tempo verbal, em sala de aula.

## **PASSO A PASSO DA PRODUÇÃO**

- 1) O professor deve ler o miniconto com os alunos, chamando atenção para detalhes em relação a marcação do tempo e modo do verbo, pois irão ajuda-los a criar as outras partes. A narrativa começa fora do tempo real: Era um gato...
- 2) Observar com os alunos as características do gato que despertou no menino. O professor poderá fazer os seguintes levantamentos:
  - a) A personagem principal não é identificada, pode ser um menino ou menina. Pedir que escolham um nome para ela, apresentar as características físicas e psicológicas, idade...
  - b) Pode pedir que imagem onde aconteceu, como aconteceu o encontro entre a personagem e o gato. Pode mencionar sobre o que aconteceu antes dela ver o gato, de onde e com quem vinha, etc.
  - c) Chamar atenção aos alunos quanto a frase final do miniconto “agora dói mais”, o que levou o personagem a falar isso.
- 3) Quando os alunos terminarem a produção escrita, pedir-lhes que releiam o que escreveram para ver se o miniconto se encaixou de forma coerente e lógica no desenvolvimento e conclusão do enredo criado por eles. Instigando-os quanto ao emprego do modo e do tempo verbal, se eles, de fato mantiveram a mesma marcação modo/temporal instaurada no início do miniconto.
- 4) Finalmente a professora selecionará um ou dois ou três textos e passará em slides para junto com os alunos analisarem a harmonia modo-temporal do texto dos alunos.

## **4 TEMPO DE DURAÇÃO**

- 120 minutos (duas aulas)

## **5 MATERIAL UTILIZADO**

- Xerox da atividade
- Quadro, pincel
- Caderno e livro

## **6 AVALIAÇÃO**

Será avaliado a compreensão dos alunos, de acordo com o seu desempenho em relação ao conteúdo proposto nesta atividade. Vale ressaltar que esta avaliação não tem o fim nela

mesma, mas servirá de parâmetro para o professor perceber o nível de aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo, bem suas dificuldades

### **PRODUÇÃO ESCRITA**

#### **CASA LIMPA**

*Era um gato de rua, fedorento, pulguento. Me olhava bem nos olhos e roçava os bigodes no poste. Aquilo me doeu. Mas nem perguntei pra minha mãe se podia... Nosso apartamento é tão limpinho. Devia ao menos ter perguntado. Mesmo sabendo antes a resposta. Porque agora dói mais.*

*BRASILIENSE, Leonardo. Adeus, conto de fadas. 2 ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p.24.*

- O texto “Casa limpa” é um miniconto completo. Agora, imagine que esse miniconto faz parte do desenvolvimento de um conto maior. Desta forma, você vai criar a introdução, o desenvolvimento, inserindo o miniconto acima no enredo a continuá-lo de forma coerente, dando-lhe um desfecho ou conclusão.
  
- Você deverá ter atenção no emprego das formas verbais (tempo, modo, pessoa), pois deverá respeitar essas mesmas formas verbais, de acordo com o que está no texto, respeitando as mesmas marcações modo-temporais.

**APÊNDICE B****CARTA DE ANUÊNCIA**

Ilmo Sra. Profa \_\_\_\_\_

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada AS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAL NAS ATIVIDADES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: consequências do ensino de Língua Portuguesa a ser realizada na UNIDADE ESCOLAR \_\_\_\_\_, pela (a) aluno (a) de pós-graduação ANTONIA CLEMILDA ALMEIDA COSTA, sob orientação da Profa. Dra. IVEUTA DE ABREU LOPES, com o seguinte objetivo principal: investigar, em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal e suas consequências para as atividades escritas dos alunos. Como específicos: a) Identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa quanto aos conteúdos gramaticais (verbo: modo e tempo); b) analisar o capítulo do livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, observando a maneira como é proposto o ensino de gramática no tocante às categorias de modo e tempo verbal; e c) Analisar nas produções dos alunos as consequências do ensino de gramática quanto ao uso das categorias de modo e tempo verbal. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para, caso necessário, o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Altos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Antonia Clemilda Almeida Costa  
Pesquisadora Responsável do Projeto

CPF 647.604.053-72

**APÊNDICE C**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título da Pesquisa:** AS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAL NAS ATIVIDADES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: consequências do ensino de Língua Portuguesa.

**Nome da Pesquisadora:** Antonia Clemilda Almeida Costa

1. **Natureza da pesquisa:** O (a) sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: investigar, em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal e suas consequências para as atividades escritas dos alunos. A participação é voluntária e se dará por meio de produção de textos escritos em situação regular de sala de aula.
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão dessa pesquisa todos os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (turma B) do turno vespertino que consentirem participar de forma livre e esclarecida.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o (a)sr (a) permitirá que o (a) pesquisador(a) entenda possa identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos envolvidos, quanto ao uso das categorias de modo e tempo verbal, buscando entender as causas. O(a) sr(a.) tem liberdade de se recusar a participar ou de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para a pesquisa serão coletados na sala de aula, em dois momentos: durante a observação da aula e da aplicação de um questionário à professora e nas atividades escritas dos alunos. **Riscos e desconforto:** Existe um desconforto e risco mínimo para você que se submete à coleta de dados que será a possível exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem escrita, objeto de análise, pode sofrer críticas depreciativas, ficando também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Esses possíveis riscos e desconforto se justificam pelo benefício que a participação no processo pode acarretar diretamente para você, como a melhoria de sua competência escritora. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
4. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
5. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a.) terá o benefício de participar de atividades que avaliem o seu nível de conhecimento gramatical, acerca do objeto de pesquisa: verbo e suas flexões. Além disso, este estudo possa trazer informações importantes as consequências do ensino de Língua Portuguesa em atividades escritas dos alunos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para maiores análises acerca do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. . O(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.
6. **Pagamento:** O (a) Sr.(a.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

**7. Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável, por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, entendo que a participação de \_\_\_\_\_, sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele (a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Altos (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa (ou de seu representante legal)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Pesquisador principal: Antonia Clemilda Almeida Costa  
Telefones para contato: (86) 99511-3725  
Endereço: Rua Ribeirão Preto, 109 - Altos (PI)  
Endereço Eletrônico: *clenildaaf@hotmail.com*

Dados do Conselho de Ética – CEP Responsável Pela Autorização Da Pesquisa.  
Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Olavo Bilac, 2335, Centro/Sul  
CEP: 64.001-280 – Teresina (PI)  
Telefone (86) 3221-6658  
Email *comitedeeticauespi@hotmail.com*

**APÊNDICE D**

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa AS CATEGORIAS DE MODO E TEMPO VERBAL NAS ATIVIDADES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: consequências do ensino de Língua Portuguesa. Neste estudo pretendemos investigar, em situações reais de sala de aula, o ensino das categorias de modo e tempo verbal e suas consequências para as atividades escritas dos alunos do 7º do Ensino Fundamental. O motivo que nos leva a estudar as possíveis dificuldades dos alunos no uso das categorias de modo e tempo verbal é de contribuir para um ensino do verbo numa perspectiva discursiva, no sentido de contribuir em seu desenvolvimento linguístico e comunicativo. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): (1) Aplicação de um questionário com a professora da sala; (2) observação da aula da professora; (3) análise do capítulo do livro didático que aborda o verbo e as flexões de modo e tempo e por fim (3) as atividades escritas dos alunos. Desta forma, a coleta e análise dos dados terão como foco os dados obtidos nas etapas supracitadas. Para participar deste estudo, deverá ser assinado o termo de consentimento livre e esclarecido que poderá ser interrompido ou retirado a qualquer momento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Altos (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador(a)



**APÊNDICE E**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA**

**DADOS DA PROFESSORA**

1. NOME:
2. IDADE:
3. FORMAÇÃO
4. ANO:
5. POSSUI ESPECIALIZAÇÃO:  
 SIM       NÃO  
 Em que?  
 Ano? \_\_\_\_\_
6. PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA QUE TRABALHA?  
 SIM       NÃO  
 Caso Seja sim: Qual?
7. TEMPO DE SERVIÇO:
8. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESSA ESCOLA \_\_\_\_\_
9. MINISTRA AULA DE LP EM QUANTAS SALAS NESSA ESCOLA?
10. GOSTA DE LER?  
 SIM       NÃO
12. QUAIS LIVROS VOCÊ JÁ LEU ESSE ANO?
13. O PLANEJAMENTO É:  
 MENSAL       BIMESTRAL
- QUEM COORDENA?

**PERGUNTAS**

- 1) Qual a sua concepção de gramática?
- 2) Qual a sua concepção de língua e linguagem?
- 3) Nas aulas de língua portuguesa, o que você prioriza:  
 a)  o texto  
 b)  a gramática normativa  
 c)  a produção textual  
 d)  outros Qual? \_\_\_\_\_
- 4) Durante a semana, você separa as aulas de língua portuguesa em aulas de gramática, leitura e produção de textos?
- 4) Em sua concepção, o ensino da gramática normativa torna o aluno apto:

- a) A ler e compreender os mais diversos tipos de textos  
 b) A dominar e ampliar seus conhecimentos da norma padrão da língua.  
 c) A saber adequar sua fala às diferentes situações comunicativas.  
 d) A saber falar melhor e a produzir bons textos
- 5) Sobre o Ensino de Gramática, dê sua opinião:  
 a) Qual a importância que você atribui ao ensino da Gramática Normativa?  
 b) O que ensinar e para que ensinar gramática?  
 c) Você percebe interesse dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente voltada para os estudos de gramática?
- 6) O que você entende por *análise linguística* nas aulas de língua portuguesa?
- 7) O que os PCN contribuem para suas aulas?
- 8) Além do livro didático, você usa outro material para ministrar suas aulas? Qual? E como você avalia o livro que você usa em sala de aula?
- 3) Você considera seu método de ensino atualizado e condizente com as novas teorias de linguísticas para o ensino de língua portuguesa, sobretudo, para o ensino de gramática? Por quê?
- 4) Que conteúdos, você acha que os alunos têm dificuldade em aprender?
- 5) Sobre o ensino do verbo em suas aulas:  
 a) O aluno tem facilidade em aprender?  
 ( ) sim ( ) não  
 • Caso sua resposta seja NÃO:  
 a) Qual a dificuldade deles?  
 b) Quais as possíveis causas?
- 6) Você considera suas aulas de gramáticas contextualizadas? Justifique com argumentos.
- 7) No que se refere ao seu método de ensino os alunos demonstram:  
 a) ( ) satisfação, mas não conseguem assimilar bem os conteúdos.  
 b) ( ) desestímulo, porém tentam estarem atentos às aulas.  
 c) ( ) desinteresse e acham os conteúdos sem importância.  
 d) ( ) prazer e gostam dos conteúdos ministrados.
- 8) Como você avalia o conhecimento gramatical dos alunos, ou seja, se houve aprendizagem por parte dos alunos quanto ao conteúdo ministrado?
- 9) Como o texto é usado nas suas aulas de língua portuguesa? Você usa nas aulas de gramática?
- 10) Nas avaliações você prefere:  
 a) ( ) Cobrar apenas os conteúdos ministrados  
 b) ( ) Fazer com que os alunos assimilem conhecimentos prévios aos assuntos transmitidos  
 c) ( ) Fazer com que o aluno relacione os conhecimentos textuais aos conteúdos ministrados.  
 d) ( ) Explorar a gramática dentro do texto.

## APÊNDICE F

### ATIVIDADE APLICADA EM SALA DE AULA PELA PESQUISADORA

**UNIDADE ESCOLA** \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

### **GÊNERO TEXTUAL**

- Conto

#### **OBJETIVO:**

- Identificar a importância da marcação de tempo em textos narrativos.
- Identificar a função dos tempos e modos verbais no texto.
- Usar corretamente as categorias de modo e tempo verbal em textos escritos.

### PROPOSTA DE ATIVIDADE I

#### **TEXTO**

##### **Os segredos da nossa casa**

- 1 Certo dia, uma mulher estava na cozinha e, ao atizar a fogueira,
- 2 deixou cair cinza em cima do seu cão.
- 3 O cão queixou-se:
- 4 \_ A senhora, por favor, não me queime!
- 5 Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...
- 6 Assustada, resolveu bater-lhe com o pau com que mexia a comida.
- 7 Mas o pau também falou:
- 8 \_ O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe!
- 9 A senhora já não sabia o que fazer e resolveu contar às vizinhas o 10
- 10 que tinha passado com o cão e com o pau.
- 11 Mas, quando ia sair de casa, a porta, com um ar zangado, avisou-a:
- 12 \_ Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da
- 13 nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.
- 14 A senhora percebeu o conselho da porta. Pensou que tudo começara
- 15 porque tratara mal o seu cão. Então, pediu-lhe desculpa e repariu o
- 16 almoço com ele.

Comentário: é fundamental sabermos conviver uns com os outros, assegurar o respeito mútuo, embora, às vezes, seja útil...

( Fonte: GOMES, Aldônio (Org.). Eu conto, tu contas, ela conta... Estórias africanas, 1999.)

**SOBRE O TEXTO, RESPONDA:**

**1) O texto pertence ao gênero conto e, portanto, a tipologia predominante é a narrativa. Com tal, apresenta informações sobre o lugar e o tempo da ação.**

a) Já na primeira linha nos é apresentado a marcação do tempo da história. Qual é o tempo verbal predominante, que indica quando aconteceram os fatos?

---

a) Agora, retire do texto expressões que justifique a resposta anterior.

---

**1) É comum, em contos, o emprego do discurso direto (diálogo). Com relação à fala do cão e da porta (3º e 9º parágrafos), responda:**

a) Nas formas verbais, predomina o modo imperativo. Ele foi utilizado com a mesma intenção em ambas as falas? Justifique.

---

b) O cão e a porta se dirigiam à senhora na mesma pessoa gramatical? (Observe a conjugação das formas verbais “queime”, “saías” e “pensa”). O que isso pode significar?

---

**2) Observe que as expressões destacadas expressam marcação de tempo diferentes. Leia-as e comente sobre o efeito de sentido que as mesmas proporcionam no texto.**

*“Certo dia, uma mulher estava na cozinha...” (linha 01)*

*“Não quero bater-lhe!” (linha 08)*

*“Pensou que tudo começara porque tratara mal o seu cão...” (linha 14)*

**3) Se o texto tivesse todo no tempo presente, o efeito de sentido seria o mesmo? Justifique.**

---

## APÊNDICE G

### ATIVIDADE II APLICADA PELA PESQUISADORA

#### Proposta I

**O grupo que reinará na internet dominará o mundo da comunicação, da cultura e da educação de amanhã, com todos os riscos que isso trará para a liberdade de espírito dos cidadãos e para a democracia.**

*Reescreva a passagem acima, mantendo os respectivos verbos e mudando o tempo e modo verbal de acordo com o novo marco temporal instaurado no texto.*

**“O grupo que reinasse na internet...”**

#### Proposta II

**Leia o que a escritora Lygia Fagundes Telles falou para a reportagem.**

“Nos gibis, as atrapalhadas de Bolinha e Luluzinha divertiam as crianças. A revista Tico-Tico trazia muita informação e até em revistas de farmácia tinha história de Monteiro Lobato para ler.”

*Reescreva o trecho como se a escritora falasse com a intenção de trazer os fatos relatados para o momento presente.*

#### Proposta III

**Imagine que um dia será possível voltar a viver uma infância parecida com a de Tostão. Leia:**

“O brinquedo preferido era a bola. O bairro onde morava tinha um amplo espaço para brincar. Não precisava avisar meus pais que ia descer. Era livre.”

*Reescreva essa fala fazendo as alterações necessárias para que ela seja publicada na página do jornal iniciada pelo título:*

**No futuro pode ser assim...**

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**3ª AVALIAÇÃO**  
**(aplicada em 02/06/2016)**

LEIA O POEMA COM ATENÇÃO:

O Bicho  
 Vi ontem um bicho  
 Na imundície do pátio  
 Catando comida entre os detritos.  
 Quando achava alguma coisa,  
 Não examinava nem cheirava:  
 Engolia com voracidade.  
 O bicho não era um cão,  
 Não era um gato,  
 Não era um rato.  
 O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira

- a) A expressão “ Meu Deus “ significa que o autor:
- ( ) alegrou-se com a cena  
 ( ) ficou indiferente  
 ( ) solucionou um problema social  
 ( ) ficou chocado como o espetáculo
- b) A intenção ao usar a palavra “bicho” parece que:
- ( ) procurou chamar a nossa atenção para animais do lixo  
 ( ) a história é mesmo sobre lixo  
 ( ) o homem se viu reduzido a condição animal  
 ( ) o homem deve ser tratado como animal
- c) O que motivou o bicho a catar restos, foi:
- ( ) a própria fome  
 ( ) a imundície do pátio  
 ( ) o cheiro da comida  
 ( ) a amizade pelo cão
- d) Destaque o verbo nessa frase:  
***Vi ontem um bicho na imundície do pátio***
- 2) Releia e anote quatro verbos do poema.
- 3) Leia as frases abaixo:
- \* A água ***virou*** colírio
  - \* O trem ***parecia*** lento
  - \* Na quarta-feira, o sol ***aparece*** forte e não chove no norte do Maranhão e Piauí.
- Dos verbos destacados, quais indicam:

- a) Ação: \_\_\_\_\_  
 b) Estado ou mudança de estado: \_\_\_\_\_  
 c) Fenômeno da natureza: \_\_\_\_\_  
 4) Leia o texto, depois responda:

#### O MICO-LEÃO-DOURADO

É fácil saber por que o mico- leão- dourado ganhou esse nome: seus pelos formam uma juba cabeluda, dourada e brilhante, como a dos leões.

Esse animal só existe na Mata Atlântica brasileira e esteve ameaçado de desaparecer do planeta. Muita gente lutou para preservar essa espécie e hoje a população de micos - leões- dourados está crescendo.

Os micos passam o dia entre as árvores, procurando frutos, insetos e animais pequenos para comer. À noite, eles se escondem em ocos de árvores e vão dormir tranquilos.

Se percebe a aproximação de uma cobra, uma jaguatirica ou um gavião, o líder do bando dos micos dá um assobio forte. Aí todos se escondem rapidinho entre os galhos.

(Revista Recreio. Editora Abril. nº 462, p. 26)

**Agora, identifique o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão destacadas as formas verbais destacadas.**

5) Leia as frases abaixo e faça alterações reescrevendo de acordo com a pessoa e número do verbo pedido nos parênteses:

- a) Eu gosto de pamonha. ( primeira pessoa do plural)  
 b) Ele chegou cedo ao arraial. ( primeira pessoa do singular)  
 c) Vos participastes da dança de rua. ( terceira pessoa do plural)  
 d) tu gostas de pamonha? ( terceira pessoa do plural)

6) Reconheça o modo em que estão os verbos destacados, usando a numeração abaixo:

1. modo indicativo
2. modo subjuntivo
3. modo imperativo

- a) (        ) Aquela senhora te deu uma bolacha.  
 b) (        ) Feche a janela, por favor.  
 c) (        ) Queria que você fechasse a janela.  
 d) (        ) Ele foi preso sob suspeita de roubo

8) Observe as frases:

\* Chovia três dias sem parar.

\* O capitão de uma das equipes não concordou.

- a) Qual das formas verbais destacadas nas frases transmite ideia de uma ação concluída?  
 b) Qual delas transmite a ideia de uma ação habitual?  
 c) Qual dela indica ação no passado?



**ANEXO B**

**4ª AVALIAÇÃO – SIMULADO**  
**(aplicada no dia 27/06/2016)**

Leia o texto:

**O Homem e o Leão**

Viajavam juntos um homem e um leão. O homem disse:  
- Eu sou mais forte que você!  
O leão disse:  
- Eu sou mais forte que você!

No meio da discussão, o homem viu uma estátua que representava um homem esganando um leão.  
- Olha lá! - disse ele. - Veja como o homem é mais forte! Aquela estátua prova que eu estou com a razão!  
O leão retrucou:  
- Se a estátua tivesse sido feita por um leão, seria o leão quem estaria esganando o homem!

*Moral da História - "O fim de uma história depende sempre de quem a conta."*

1. Agora, leia as frases retiradas do texto:
  - I. **Olha lá!**
  - II. Se a estátua **tivesse** sido feita por um leão, seria o leão quem estaria esganando homem.
  - III. Eu **sou** mais forte que você.

Qual o modo verbal empregado nas frases acima?

- a) I- imperativo, II- imperativo, III- indicativo
- b) I- subjuntivo, II- indicativo, III- imperativo
- c) I- imperativo, II- subjuntivo, III- indicativo
- d) I- indicativo, II- imperativo, III- subjuntivo

2) Em qual das frases a locução verbal está marcada de forma correta?

- a) seria o leão quem estaria esganado o homem.
- b) Eu sou mais forte que você.
- c) Viajavam juntos um homem e um leão.
- d) Aquela estátua prova que eu estou com razão.

- Leia a tirinha a seguir depois responda as questões:



- 3) Qual seria o objetivo de Calvin, ao falara com a mãe, no primeiro quadrinho?

- a) somente brincar om seu amigo.
- b) pedir autorização para fazer uma passagem secreta no quarto dele, soltando as tábuas do chão.
- c) pedir as tábuas para construir um brinquedo.
- d) queria irritar sua mãe com o barulho das tábuas.

4) Qual o motivo da mãe de Calvin não o deixou soltar as tábuas do chão.

- a) porque Calvin tinha outras obrigações.
- b) porque Calvin tinha que fazer a limpeza da casa.
- c) porque Calvin cairia através do teto da cozinha.
- d) porque Calvin tinha desobedecido sua mãe.

5) Coloque os verbos retirados do texto depois marque a alternativa correta sobre a conjugação correta.

Cairia \_\_\_\_\_

Disse \_\_\_\_\_

Volta \_\_\_\_\_

A sequência correta é:

- a) 3ª conjugação, 2ª conjugação e 1ª conjugação
- b) 1ª conjugação, 3ª conjugação e 3ª conjugação
- c) Todas da 1ª conjugação
- d) 2ª conjugação, 3ª conjugação e 1ª conjugação

6) Leia a frase “ Não **encontrávamos** saída para aquela tempestade. Só **tínhamos** uma certeza: **queríamos** nos salvar. Os verbos destacados se referem a qual pessoa gramatical.

- a) 3ª pessoa do plural
- b) 1º pessoa do plural
- c) 2º pessoa do singular
- d) 1º pessoa do singular

7) Qual o tempo verbal destacado na frase: *Cerrado a vegetação originalmente **ocupava** seis estados.*

- a) presente do indicativo
- b) pretérito perfeito
- c) pretérito imperfeito
- d) pretérito mais-que-perfeito

8) Na frase Cuide da sua vida como se você só tivesse uma. A forma verbal destacada está expressando possibilidade. Algo que pode acontecer, portanto usamos o modo:

- a) imperativo
- b) indicativo
- c) subjuntivo
- d) presente

9) Leia o texto depois marque a alternativa correta.

**Ana se envolverá com  
Lúcio, mas não conseguirá  
esquecer Rodrigo**

Conforme a coluna revelou com exclusividade, Ana terá uma crise ao descobrir que Rodrigo casou com sua irmã, Manu, em "A Vida da Gente". Mas os tempos difíceis não vão durar muito. Depois de deixar o hospital, a ex-tenista vai trabalhar numa ONG mantida por seu médico, Lúcio, e acabará se envolvendo com ele. Os dois viverão um romance, mas a mocinha não conseguirá esquecer seu amor da adolescência. [...]

Os verbos e locuções verbais do texto, são:

- a) Revelou, Ana, Rodrigo, romance
- b) Hospital, sua irmã, a vida da gente
- c) Envolverá, vai trabalhar, viverão
- d) Esquecer, tempos difíceis, vai trabalhar

10) Esta no tempo passado, o verbo:

- a) cantou      b) danço      c) cala-te      d) cantarei