

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ALEXANDRE DA SILVA BARROS ANDRÉ

**ASPECTO VERBAL NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGEM COM
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória

2020

ALEXANDRE DA SILVA BARROS ANDRÉ

**ASPECTO VERBAL NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGEM COM
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

A555a André, Alexandre da Silva Barros.

Aspecto verbal na língua portuguesa: abordagem com operações de linguagem no ensino fundamental II / Alexandre da Silva Barros André. – 2020.

101 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Língua portuguesa – Gramática – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Verbos. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Sociolinguística. 5. Gramática comparada e geral – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 6. Ensino fundamental. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 415

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

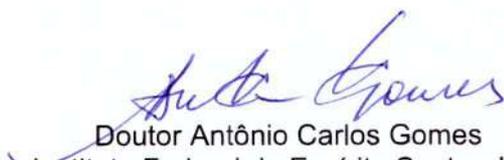
ALEXANDRE DA SILVA BARROS ANDRÉ

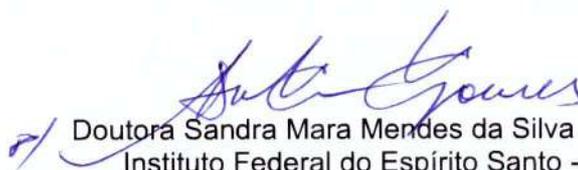
**ASPECTO VERBAL NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGEM COM
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

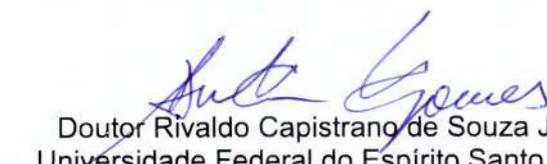
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 25 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Rivaldo Capistrano de Souza Júnior
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

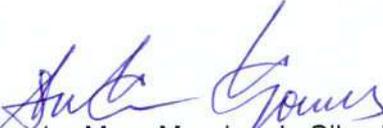
ALEXANDRE DA SILVA BARROS ANDRÉ

ANDRÉ, Alexandre da Silva Barros; GOMES, Antônio Carlos. **Aspectuagem:** atividades sobre o aspecto na lingua(gem). Vitória: Ifes, 2020. 47 p. (E-book)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 25 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Rivaldo Capistrano de Souza Júnior
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Dedico este trabalho a minha Mãe Eva, mãe com letra maiúscula para intensificar a coragem de uma mulher que sempre foi mãe e pai.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus pela vida e pela oportunidade de trilhar este percurso na minha formação como professor. O mestrado era um sonho, apenas uma utopia e agora é uma possível realidade.

Agradeço a toda minha família, principalmente, minha mãe, Eva, minha irmã, Fernanda, meu cunhado, Augusto, meu sobrinho, Igor, e minhas primas, Marcela, Bárbara e Sandra. Amo vocês. Obrigado por sempre cuidarem de mim.

Agradeço também a EEEFM JOB PIMENTEL, minha escola, em especial, aos meus amigos professores, Rodrigo, Josivany, André, Orliene e Jessica, pelo apoio incondicional durante minha caminhada e a todos que colaboraram com a pesquisa.

Agradeço a CAPES pelo fomento a esta pesquisa e, de modo especial, agradeço ao Dr. Etelvo Ramos Filho que me conduziu em boa parte da caminhada.

Não tenho palavras para agradecer ao meu professor e orientador Dr. Antônio Carlos Gomes. Sem ele, nada teria sido possível. Além da orientação, ele me apoiou e não me deixou desistir, mesmo quando eu pensei, por várias vezes, que eu não seria capaz. Os títulos que você, Gomes, possui não são suficientes para descrever o valor que você tem para os alunos. Cada um que integre com você é tocado na alma, por isso eu jamais me esquecerei de você e espero mantê-lo sempre por perto, como professor, mentor e amigo.

Obrigado aos professores Dr^a. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani e Dr. Rivaldo Capistrado de Souza Júnior pela generosidade de aceitarem fazer a leitura do trabalho e, sobretudo, por compartilhar comigo saberes que certamente serão socializados ao avaliarem o trabalho durante a defesa.

“O essencial é invisível aos olhos”

Exupéry

RESUMO

O ensino de gramática na maioria das escolas é ainda baseado em uma metalinguagem influenciada pela tradição descritivista de determinados conteúdos e isso, para o aluno, às vezes pouco reverbera na prática. Assim, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, fomentada pela CAPES, busca estudar as noções que envolvem o aspecto verbal no português e propor operações de linguagem para alunos do Ensino Fundamental II, valorizando o aspecto na linguagem, já que no ensino do verbo em Português, sempre se privilegiam as categorias tempo e modo. No entanto, o aspecto geralmente contribui para a interpretação do texto e, conseqüentemente, para a regulação e representação das expressões oral e escrita. A pesquisa tem como base estudiosos do aspecto como Comrie (1976), Travaglia (2006), Mateus et. Al. (1983) entre outros e pesquisadores filiados à abordagem Epilinguística como Franchi (1991), Rezende (2008) e Cumpri (2012). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que explora a pesquisa-ação por meio da interação entre o pesquisador e os alunos participantes. O produto final deste trabalho é um *ebook* de atividades, envolvendo o aspecto nas operações de linguagem.

Palavras-chave: Aspecto verbal. Epilinguismo. Ensino. Linguagem.

ABSTRACT

The teaching of grammar in most schools is still based on a metalanguage influenced by the descriptive tradition of certain contents. Nevertheless, for the student, this has little reflection in practice. This research was developed as part of the Graduated Professional Master's Degree Program in Modern Languages (PROFLETRAS) from the Federal Institute of Espírito Santo (IFES), Vitória Campus, sponsored by CAPES. The aim of this study is to analyse notions that concern the verbal aspect in Portuguese and to propose language operations for Elementary II students (equivalent to Middle School), enhancing the language aspect, since the teaching of verbs in Portuguese has always favored the categories of verb tense and mode. However, the aspect usually contributes to reading comprehension and, therefore, to the regulation and representation of oral and written expressions. This investigation is based on aspect scholars such as Comrie (1976), Travaglia (2006), Mateus et. al. (1983), among others and also on Epilinguistic approach experts such as Franchi (1991), Rezende (2008) and Cumpri (2012). This is a qualitative study that explores the action research through the interaction between the researcher and the participating students. The final product of this work is an activity ebook, encompassing the verbal aspect in language operations.

Keywords: Verbal aspect. Epilinguism. Teaching. Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Idade.....	65
Figura 2 - Gênero.....	66
Figura 3 - O que mais gostam nas aulas de língua portuguesa.....	66
Figura 4 - Tipo de atividade que mais gostam.....	67
Figura 5 - Facilidade na produção de texto.....	67
Figura 6 - Facilidade de se expressar oralmente.....	68
Figura 7 - Facilidade na compreensão de texto.....	68
Figura 8 - Participação em discussões orais.....	68
Figura 9 - Gosto pelo estudo de gramática.....	69
Figura 10 - Sequência didática.....	70
Figura 11 - questão 2.....	80
Figura 12 - questão 8 – I	81
Figura 13 - questão 8 – II.....	82
Figura 14 - questão 8 – III.....	82
Figura 15 - questão 10	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Aspecto Verbal e Ensino.....	19
Quadro 02 - Aspecto Verbal no Português.....	23
Quadro 04 - Tipologia Aspectual de Castilho.....	33
Quadro 03 - Quadro Aspectual de Costa.....	38
Quadro 05 - Noções Aspectuais Segundo Travaglia.....	46
Quadro 06 - Atividade Diagnóstica.....	72
Quadro 05 - Unidade 02.....	77

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2.	DIÁLOGOS COM PUBLICAÇÕES CORRENTES.....	18
2.1	ASPECTO VERBAL E ENSINO.....	18
2.2	ASPECTO VERBAL NO PORTUGUÊS.....	22
3	REFERENCIANDO AS TEORIAS SOBRE O ASPETO.....	25
3.1	ASPECTO VERBAL – CONCEITO E DESCRIÇÃO.....	25
3.1.1	O Aspecto em Algumas Gramáticas.....	25
3.1.2	Abordagem da Noção Aspectual nos Estudos Linguísticos.....	34
3.2	ASPECTO E ENSINO.....	51
3.2.1	Mediação Junto aos Alunos.....	51
3.2.2	Forma de Abordagem das Atividades.....	53
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	59
4.1	METODOLOGIA	59
4.1.1	Pesquisa Qualitativa.....	59
4.1.2	Pesquisa-ação e Procedimentos de Análise de Dados.....	60
4.2	INSTITUIÇÃO DE ENSINO – CAMPO DA PESQUISA	62
4.3	PARTICIPANTES – SUJEITOS INFORMANTES.....	64
4.3.1	Resultado do Questionário dos Alunos.....	65
5	INTERVENÇÃO PRÁTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
5.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
5.1.1	Sequência de Atividades.....	72
5.2	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	76
5.3	MUDANÇAS NO PERCURSO METODOLÓGICO.....	84
5.4	ANÁLISE DE RESULTADOS DO GRUPO FOCAL.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICES A – Questionário do aluno	96

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua portuguesa sempre foi uma incógnita para mim. Estranho começar um texto com a palavra “incógnita”, visto que a palavra faz parte do mundo lógico da matemática e não é comum dentro do vocabulário ligado à pesquisa em língua portuguesa. Porém, isso representa um pouco de quem eu sou. Durante minha infância, antes de entrar em uma escola pela primeira vez, eu já conhecia os números. Já sabia contar e fazer pequenas somas. Fato que não ocorreu com as letras.

Fui criado apenas por minha mãe, junto com minha irmã, no pequeno município de Mantenópolis, no interior, do interior, do interior, do interior do Estado do Espírito Santo, 251 km da capital Vitória, na divisa com Minas Gerais. Minha mãe trabalhava como auxiliar de serviços gerais na prefeitura da cidade e criava os dois filhos com muita dificuldade, mas sempre nos incentivava a estudar. Mesmo que não tenha completado os estudos, foi ela quem me ensinou os números.

Lembro-me de ter muito medo de apanhar na escola. Eu era apenas um garoto muito tímido e sensível que temia os professores. Não sei se tal fato é verídico, no entanto eu mal conversava na sala de aula. Penso que essa foi a motivação das duas fugas que tive durante minhas duas primeiras aulas na pré-escola. Assim, cansada, minha mãe conversou com a diretora da Escola Estadual Adelina Lírio, que me direcionou para frequentar a primeira série. Como eu tinha muito medo, sempre fui bem-comportado. Os números, as contas e os cálculos eram fáceis, contudo, as letras foram uma dificuldade para meu aprendizado. Lembro-me, ainda, de faltar à escola quando a minha professora tomava a leitura, mas amava quando ela tomava a tabuada.

Minha mãe, muito observadora, trocou-me de horário e conheci a tia Sônia, professora que conseguiu me encantar pelas letras e pelas histórias. Após terminar o primário, ainda não era um leitor, entretanto não tinha tanta dificuldade com a leitura e era excepcional com os cálculos, pois sempre ajudava meus amigos a estudarem para as provas.

Durante a antiga sexta série, uma tia, irmã de minha mãe, emprestou-me o livro *O gênio do crime*, livro da série da Turma do gordo, de João Carlos Marinho da Silva. Fiquei impressionado com o fato de um pequeno grupo de garotos lutarem contra o crime. Ao descobrir que se tratava de uma série de livros, li todos aqueles que haviam na biblioteca da escola em que estudava. Dessa forma, comecei a ler e me interessar pelas histórias que as palavras contam.

Assim, aos poucos, a leitura mudou minha vida. Li diversos livros da coleção *Sabrina* que minha mãe possuía em casa. Mas desisti deles, quando notei que a estrutura das narrativas era sempre a mesma. Como gosto muito de ficção, li livros sobre mitologias e, no Ensino Médio, tive meu primeiro contato com a literatura canônica da língua portuguesa, quando li *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *São Bernardo* de Graciliano Ramos, *Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa, dentre outros. Além disso, eu me envolvi com um grupo de teatro da minha cidade, “Zabumba” e isso modificou muito minha forma de me relacionar com as pessoas, fazendo-me um pouco menos tímido.

Apesar de toda a experiência com a leitura, quase me tornei um professor de Matemática. Sempre soube que eu seria professor. As pessoas sempre me diziam isso. Eu gostava muito dos números, porém decidi fazer vestibular para letras, devido ao meu amor pela leitura, e, em 2003, comecei o curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FAFIC em Colatina-ES, mantida pela Fundação Educacional Castelo Branco - FUCAB. Nessa instituição, iniciei os estudos sobre a linguagem e notei que a estrutura da língua me fascinava, pois ela parecia mais lógica. A gramática parecia com a matemática, inclusive na nomenclatura. Concomitantemente, comecei a lecionar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Job Pimentel”. Naquela época, faltavam profissionais formados, fui chamado logo para lecionar, porque havia iniciado o curso superior. Apesar de ainda não ter o conhecimento necessário, estudava muito e tinha facilidade de interagir com os alunos.

Desta forma, iniciei minha jornada como professor de Língua Portuguesa. Trabalhei na E.E.E.F.M. “Job Pimentel” entre 2003 e 2005. Lecionei na Escola Municipal “Luiz Simão”, no distrito de São José, e na Escola Municipal “Eliezer Eduardo Ribeiro”, na sede de Mantenópolis, entre 2005 e 2007. Em 2008, trabalhei na E.E.E.F.M

“Christiano Dias Lopes” por pouco tempo, pois fui aprovado no concurso da Secretaria Estadual de Educação – SEDU e fui trabalhar na E.E.E.M “Professora Ascendina Feitosa” no distrito de Vila Paulista no município de Barra de São Francisco-ES. Aprendi muito nessas instituições de ensino e conheci profissionais que sempre me motivaram a continuar meus estudos. Contudo, sempre tive dificuldade para associar meu tempo de estudo com meu trabalho, pois como vim de uma família muito humilde, trabalhava muito para dar uma vida melhor para minha mãe. Talvez esse seja o principal motivo de ter atrasado a progressão dos meus estudos.

Naquela época, enquanto lia Paulo Freire na sala dos professores, ouvi uma professora, estudante de Geografia, dizer que detestava a obra dele. Detestar Paulo Freire? Talvez a pessoa tenha dificuldade de interpretar a linguagem que ele utiliza, ou não concorde com aquilo que ele defende, mas não se pode negar a grande contribuição que a obra dele trouxe, e ainda traz, para melhorar a qualidade da educação mundial. Fiquei assustado e disse-lhe que ela teria que se acostumar, pois era leitura obrigatória nos cursos de licenciatura.

Em 2011, consegui remoção para o meu município e voltei a trabalhar na E.E.E.F.M. “Job Pimentel”, onde sou lotado até hoje. Em 2012, comecei a atuar como tutor presencial do curso de Licenciatura Letras a distância do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, no polo UAB de Mantenópolis. Essa experiência foi incrível, aprendi muito com meus alunos e hoje tenho prazer de chamar muitos deles de colegas de profissão. Gostei da metodologia do IFES e, entre 2014 e 2016, realizei curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, nessa instituição, pelo polo UAB da minha cidade. Ainda em 2016, assumi o segundo cargo de docente efetivo na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

Durante todo esse percurso, compreendi que, muitos de nós, professores, ainda utilizam a estrutura da língua como base para o ensino de linguagem, e o resultado é a dificuldade de os alunos aprimorarem a habilidade de ler e interpretar textos, principalmente em relação à semântica das formas verbais presentes neles. Lembrome de quando li *Por que (não) ensinar gramática na escola* de Possenti (1996), durante a graduação e fiz diversas reflexões. Por que ainda ensinamos gramática com uma abordagem estruturalista e pouco funcional, acreditando na assimilação

automática por parte dos alunos daquilo que foi explanado fora de uma situação de uso? Essa questão me intrigava ao mesmo tempo em que a gramática me fascinava. Para aqueles que compreendem a linguagem como atividade humana dialógica, a ineficiência das práticas educacionais de ensino da língua materna é compreensível, por isso senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos para ser um professor melhor. Um professor que busque uma maneira de apresentar o estudo da gramática de forma diferente. Este foi o motivo pelo qual resolvi cursar o Mestrado Profissional em Letras. Sei que fiz uma ótima escolha, visto que as disciplinas que cursei, mudaram muito minha visão de ensino, de escola e de leitura. Por isso, noto que ainda há professores que se colocam em uma bolha. Bolha que os fazem acreditar saber o que é necessário para ensinar às crianças e jovens. Eu também me sentia assim. Eu também estava preso nesta bolha. Entretanto, parafraseando Sócrates, os estudos do mestrado me mostraram que ainda há muito o que aprender.

Quanto ao ensino da leitura, eu sei que cometi erros. Quantas vezes usei o texto apenas para ensinar a estrutura da língua, pois ainda não sabia, apesar da graduação finalizada, do poder transformador por trás da leitura do texto literário. Marcuschi, em sua obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* de 2008, afirma que a escola não ensina a língua, contudo deve ensinar os usos da língua e as formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Nesse sentido, nós, professores, devemos refletir sobre a nossa prática de ensino e buscar novos métodos, que sejam realmente adequados aos novos tempos.

Quando alguém interpreta um texto, conhece-se muito mais do leitor do que o objeto de interpretação. O leitor tem sempre uma postura e revela uma identidade cultural e política, por isso é fundamental que nós, professores, saibamos o quão importante é o trabalho com a leitura na sala de aula. O texto é uma arma poderosa que representa e discute valores e ideologias. Desta forma, a produção de sentido a partir da leitura torna o texto um instrumento de mudança. O documentário *Meu amigo Nietzsche*¹ retrata o poder de transformação que há na leitura. Precisamos cativar nossos alunos

¹ Curta metragem produzido em 2002 na direção de Fáuston da Silva, com apoio do Ministério da Cultura, que conta a história do menino Lucas e sua dificuldade em ler e tirar boas notas na escola pública em que estudava. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=FroyMvgYfm0>>.

para o mundo da leitura e armá-los de conhecimentos para que possam interpretar bem aquilo que leem.

Refletindo sobre minha prática, dois motivos tomaram minha atenção para estruturar minha pesquisa sobre a categoria aspectual: o fato de os alunos apresentarem dificuldade no domínio de seu emprego em construções, conforme a necessidade discursiva e semântica; e as abordagens tradicionais da gramática e de sala de aula que marginalizam tal temática devido a sua complexidade.

Sob essa ótica, o objetivo geral da pesquisa é estudar as noções que envolvem o aspecto verbal no português e propor operações de linguagem para alunos do Ensino Fundamental II. Nossa hipótese é de que seja possível o professor explorar operações de linguagem no que concerne às noções do aspecto verbal, despertando nos alunos maior consciência sobre os usos que delas fazem. Apesar de o aspecto verbal ser empregado nas diversas esferas comunicativas em que o estudante está inserido, há dificuldade de compreendê-lo ao ler um texto, devido às nuances semânticas que nele se inscreve. Assim, afim de alcançarmos o objetivo geral, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- descrever estudos linguísticos e gramaticais sobre o aspecto verbal;
- refletir sobre o ensino do aspecto verbal com foco na sala de aula;
- apresentar uma abordagem para o ensino do aspecto verbal voltada às operações com a linguagem;
- produzir uma sequência de atividades envolvendo o aspecto verbal para ser trabalhada nas aulas de língua portuguesa;
- elaborar um produto educacional em forma de e-book com ênfase no aspecto verbal, a partir da sequência de atividades de língua(gem) produzida.

Na perspectiva de estabelecer uma organização para este trabalho final de curso, organizamos a descrição da pesquisa com cinco capítulos estruturados da seguinte forma: na introdução, primeiro capítulo, registramos um relato de experiências pessoais e profissionais do pesquisador, revelando reflexões e motivações e os objetivos específicos para a pesquisa. No segundo capítulo fizemos a revisão de literatura, onde são descritos os resultados da investigação em dissertações e teses publicadas no Portal Capes para estabelecer diálogos com nossa pesquisa. No

terceiro capítulo apresentamos uma breve fundamentação teórica, na qual abordaremos o tema aspecto verbal e outras referências que fornecerão subsídios ao trabalho com a epilinguagem. No quarto capítulo retratamos o percurso metodológico da pesquisa, nossas impressões no desenvolvimento do trabalho, assim como descreveremos os participantes do estudo. Por fim, no quinto capítulo relatamos a intervenção prática, a nossa sequência de atividades, e a análise dos resultados obtidos.

2 DIÁLOGOS COM PUBLICAÇÕES CORRENTES

Considerando que nosso objetivo é estudar as noções que envolvem o aspecto verbal no português e propor operações de linguagem para alunos do Ensino Fundamental II, buscando vencer desafios e criar possibilidades de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, neste capítulo, apresentamos alguns trabalhos acadêmicos sobre o tema, que dialogam ou não com a nossa pesquisa. Realizamos a pesquisa bibliográfica no sitio eletrônico Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), observando o catálogo de teses e dissertações. Selecionamos como descritor a palavra “aspecto verbal” e encontramos 1169 pesquisas sobre o tema, diante do grande número de trabalhos e devido a maior parte deles não tratar, especificamente, categoria de aspecto no ensino da língua portuguesa, acrescentamos delimitadores para, então, fazer novas buscas. Por fim, optamos por trabalhar com dois novos descritores: aspecto verbal e ensino; aspecto verbal no português. Dessa forma, selecionamos alguns trabalhos que serão referenciados e descritos nos tópicos a seguir.

2.1 ASPECTO VERBAL E ENSINO

Ao colocarmos na busca o descritor aspecto verbal e ensino, encontramos 1.206.999 teses e dissertações. Refinando a pesquisa, estabelecemos o recorte temporal, vislumbrando somente pesquisas a partir de 2014, encontramos 466.263 trabalhos. Prosseguindo, fizemos um novo recorte dentro da grande área de pesquisa, optando por trabalhos na área de Linguística, Letras e Artes, e assim chegamos a um novo resultado de 29.055 pesquisas. Então, delimitamos por área de conhecimento, optando por trabalhos nas áreas de Linguística, Língua portuguesa e obtivemos 6.818 pesquisas. Assim sendo, ainda foram verificadas muitas teses e dissertações. Com a finalidade de chegarmos a uma delimitação operacionalizável, introduzimos aspas no descritor e efetuamos nova busca e selecionamos três dissertações descritas no quadro 01 a seguir:

Quadro 01: Aspecto Verbal e Ensino

AUTOR	TÍTULO	IES	LOCAL	ANO
VEIRA, Daniela Balduino de Souza.	Uma prática reflexiva no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II: O ensino da categoria aspectual do verbo.	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF	Campo dos Goytacazes - RJ	2014
RAFAEL, Giovana Cristina Rodrigues Alves.	Estudo comparativo sobre o uso de construções aspectuais inceptivas no Português Brasileiro e no Português Europeu.	Universidade Federal do Minas Gerais - UFMG	Belo Horizonte - MG	2016
FREITAS, Marcela Martins de.	Tempo gramatical e aspecto: descrição e ensino.	Universidade de São Paulo - USP	São Paulo - SP	2019

Fonte: autor da pesquisa, 2019.

A pesquisa de Daniela Beduíno de Souza Vieira (2014), intitulada “Uma prática reflexiva no processo de ensino e aprendizagem” de Língua Portuguesa no ensino Fundamental II: O ensino da categoria aspectual do verbo”, procura analisar a abordagem direcionada ao ensino de Verbos, com ênfase na Categoria Aspecto Verbal, a partir de construções perifrásticas, como, por exemplo, estar + gerúndio. Com isso, ela busca evidenciar que o ensino de línguas pautado, predominantemente, em uma abordagem normativa pode restringir e empobrecer o processo de ensino e aprendizagem.

Vieira (2014) faz uma abordagem descritiva, valendo-se de análises quantitativas e qualitativas dos dados. Ela investigou o material didático adotado na rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES (Projeto Teláris), para o Ensino Fundamental II, relacionando a proposta da coleção e a abordagem direcionada aos verbos, em especial às construções perifrásticas. Foram aplicados questionários aos professores de LP que atuam nessas escolas, buscando evidenciar a abordagem utilizada por eles nas aulas e a consonância entre prática pedagógica e material didático utilizado. Aos alunos, também foram aplicados questionários para destacar a polissemia de usos das construções perifrásticas.

O trabalho de Vieira mostra que, em relação ao ensino das construções verbais, o processo de ensino e aprendizagem existe um direcionamento mais tradicional, que pode não estar atendendo à dinamicidade do fazer linguístico, pois traz uma prática pedagógica que privilegia o ensino de verbos a partir de paradigmas de conjugação e irregularidades verbais que não promove um ensino reflexivo de língua portuguesa, capaz de fomentar uma prática mais interativa e comunicativa.

A pesquisa de Vieira (2014) contribuiu para nossa pesquisa, mostrando que ensino do verbo ainda é uma prática bastante tradicional e que a categoria aspectual do verbo está distante da prática pedagógica. Assim, os estudos e as discussões apresentados no seu trabalho revelam a importância de trazermos alguns direcionamentos a uma abordagem comunicativa para o ensino também da língua materna, porque a forma e o uso são aspectos importantes do fazer linguístico, que está relacionado ao processo interativo que busca um efeito comunicativo da linguagem. Além disso, a pesquisa mostra que o ensino do verbo deve tratar diretamente das noções aspectuais, visto que elas contribuem para a (re)construção do sentido.

A dissertação de Giovana Cristina Rodrigues Alves Rafael, intitulada “Estudo comparativo de construções aspectuais inceptivas no Português brasileiro e no Português Europeu”, propõe abordar de forma comparativa o uso de construções aspectuais inceptivas (CIs) no Português Brasileiro (PB) e no Português Europeu (PE).

A pesquisa buscou identificar na hipótese aventada por Rafael (2016) sobre uma possível variação que estaria ocorrendo entre o PE e o PB, em relação à marcação do aspecto inceptivo, tipo aspectual que indica a fase inicial das situações verbais. Além da hipótese fundadora, foram elaboradas duas outras hipóteses, tendo em vista os critérios metodológicos que foram adotados para que se cumprissem os objetivos desta pesquisa: uma diz respeito à existência de construções inceptivas além das perifrásticas, e a outra se refere às modalidades oral e escrita da língua portuguesa, as quais poderiam influenciar na marcação do aspecto.

O aporte teórico utilizado pelo estudo de Rafael (2016) baseou-se nos pressupostos da variação linguística (LABOV; WEINREICH, HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), da Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2007) e dos estudos sobre o aspecto no geral (VENDLER, 1968; COMRIE, 1976) e na língua portuguesa (CASTILHO, 1968; TRAVAGLIA, 1985; COSTA, 1990; BARROSO, 1994). Os corpora compilados para a coleta dos dados pertencem à oralidade e à escrita do PE e do PB, dos séculos XIX ao XXI. As amostras de oralidade foram compostas de peças de teatro, de entrevistas sociolinguísticas e de transcrições de fala espontânea; já as amostras de escrita foram construídas por meio de romances.

O foco de nossa pesquisa não é a variação do aspecto inceptivo entre o Português brasileiro e o Português Europeu, portanto as reflexões da autora sobre as CIs utilizadas no PE e no PB não se mostraram diferentes em sua constituição morfossintática e semântica, a ponto de distinguirem padrões de CIs em cada variedade da língua, pouco contribui para a nossa pesquisa.

A dissertação de Marcela Martins de Freitas, intitulada “Tempo gramatical e aspecto: Descrição e ensino”, propõe oferecer uma proposta didática, para que os professores abordem o tema: tempo gramatical e aspecto, em turmas de 1º ano do Ensino Médio. Para elaborar essa proposta, foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2001) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesses documentos, a característica comum é a ênfase dada ao trabalho de análise textual. A gramática e a reflexão linguística são deixadas em segundo plano.

Ainda na pesquisa de Freitas (2019) é feita uma reflexão sobre possíveis formas de utilizar os conhecimentos da linguística no ensino da gramática, e dentre várias propostas, o que há em comum é a valorização do conhecimento prévio – a competência linguística – do aluno e o objetivo de trazer, ao aluno, oportunidades de reflexão linguística.

A pesquisa buscou analisar uma obra que traz a abordagem tradicional de tempo gramatical e do aspecto (Cunha e Cintra, 2001) para que fossem identificadas as lacunas nessa abordagem. Entre outras, são as seguintes: conceito vago de verbo,

ênfase na forma (morfologia) e não na semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais.

O aporte teórico utilizado por Freitas (2019) para o estudo baseou-se na definição convencional dos três parâmetros temporais (momento de fala, momento de evento e momento de referência), conforme Reichenbach (1947) e Ilari e Basso (2014) e, a partir dela (e da abordagem alternativa de Klein (1994)). Foram conceituados esses três parâmetros temporais da seguinte forma: Momento de referência (MRef): intervalo temporal ao qual a sentença se refere. Momento de evento (MEv): intervalo temporal durante o qual o evento se realiza. Momento de fala (MFal): intervalo temporal durante o qual a enunciação é feita. Com base nesses conceitos, foi proposto que as relações entre momento de referência e momento de fala determinam o tempo gramatical, e as relações entre momento de referência e momento de evento determinam o aspecto. As flexões e perífrases aspecto-temporais são resultado das combinações entre tempo gramatical (presente, passado e futuro) e aspecto (imperfectivo – progressivo e habitual – perfectivo, perfeito e prospectivo).

A pesquisa de Freitas (2019) contribui para nossa pesquisa, ao apresentar uma proposta de atividades com base na aprendizagem ativa, conforme Pilati (2017), mesmo que necessitasse objeto de testes, questionamentos e reflexões por parte dos alunos e professores.

2.2 ASPECTO VERBAL NO PORTUGUÊS

Ao colocarmos na busca o descritor aspecto verbal no português, encontramos 1.584.473 teses e dissertações. Com a finalidade de chegarmos a uma delimitação que favorecesse nosso trabalho, colocamos aspas no descritor e efetuamos nova busca; deparamo-nos com seis dissertações, das quais, após leitura do resumo e de partes dos trabalhos, escolhemos as duas apresentadas no quadro 02 a seguir:

Quadro 02: Aspecto Verbal no Português

AUTOR	TÍTULO	IES	LOCAL	ANO
MARTINS, Adriana Leitão.	Conhecimento Linguístico de Aspecto no Português do Brasil.	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Rio de Janeiro - RJ	2006
SILVA, Gezenira Rodrigues da.	O Aspecto Verbal no Português Falado: Uma Abordagem Semântico-Discursiva	Universidade Federal do Ceará - UFC	Fortaleza - CE	2007

Fonte: autor da pesquisa, 2020.

A dissertação da autora Adriana Leitão Martins (2006) “Conhecimento Linguístico de Aspecto no Português do Brasil”, propõe uma investigação da expressão do aspecto verbal no português do Brasil por meio da análise dos aspectos *perfectivo*, *imperfectivo*, *habitual* e *progressivo*. Além disso, a pesquisa faz parte de um estudo maior que pretende estudar a expressão linguística das categorias funcionais de Tempo e Aspecto por indivíduos com Síndrome de Alzheimer

O aporte teórico utilizado pelo estudo baseou-se na proposta de Aspecto como um nóculo sintático e a proposta de Comrie (1976) a respeito da distinção aspectual básica nas línguas, ou seja, a distinção estabelecida entre *perfectivo* e *imperfectivo*, já que *habitual* e *progressivo* seriam subdivisões do aspecto imperfectivo. Para a realização deste estudo, selecionaram-se vinte e quatro indivíduos falantes do português do Brasil. A esses indivíduos, foram aplicados dois testes desenvolvidos, a saber: um teste de preenchimento de lacuna e um teste de relacionamento imagem-sentença. Além disso, foram analisados trechos de fala espontânea.

A pesquisa de Martins (2006) contribui para nossa pesquisa por apresentar uma distinção aspectual básica nas línguas – perfectivo versus imperfectivo. Tal constatação mostra a importância de um tratamento direto do ensino do verbo com ênfase no aspecto.

A dissertação de Gezenira Rodrigues da Silva “O Aspecto Verbal no Português Falado: Uma Abordagem Semântico-discursiva” aborda o comportamento semântico-discursivo do aspecto verbal nas formas simples dos tempos: Pretérito Perfeito e

Pretérito Imperfeito do modo Indicativo, em um corpus de seis inquéritos do Banco de Dados PORCUFORT – Português Oral Culto de Fortaleza.

O aporte teórico utilizado pela pesquisa retoma alguns estudos sobre o aspecto verbal, como Comrie (1976) e Castilho (1968); um estudo que trata como a categoria aspectual é vista dentro da Semântica e do Discurso; além da questão da referência desta categoria no discurso e nos elementos linguísticos que, geralmente auxiliam na sua caracterização, como: advérbios.

Neste capítulo apresentamos cinco pesquisas que tratam do aspecto verbal na língua, vimos que é possível dialogar com algumas delas porque mantém relação com a nossa pesquisa. No próximo capítulo vamos tratar de apresentar os estudos linguísticos, que servem de embasamento teórico para esta pesquisa.

3 REFERENCIANDO AS TEORIAS SOBRE O ASPECTO

Apresentamos, nesta seção, o embasamento teórico que fundamenta esta pesquisa a respeito do aspecto verbal e seu ensino. Em um primeiro momento, discutiremos brevemente a visão de aspecto nas gramáticas, com base nos autores Mira Matheus *et. al.* (1983), Bechara (2003), Neves (2011) e Castilho (2019), em seguida discorreremos sobre o conceito de aspecto nos estudos linguísticos, com Comrie (1976), Costa (2017) e Travaglia (2006). Finalizando este capítulo, faremos uma abordagem do aspecto quanto ao ensino; ressaltando a mediação junto aos alunos e o embasamento utilizado para a elaboração das atividades de operações com e sobre linguagem, ou seja, a abordagem epilinguística.

3.1 ASPECTO VERBAL – CONCEITO E DESCRIÇÃO

De acordo com o dicionário de linguística de Dubois *et. al.* (2006, p. 73), “aspecto verbal é uma categoria gramatical que exprime a representação que o falante faz do processo expresso pelo verbo”. Além disso, representa a duração, o desenvolvimento ou o acabamento. Esses autores afirmam ainda que o aspecto se difere do tempo (presente, passado e futuro) que situa o processo em relação ao enunciado e não em relação à enunciação.

3.1.1 O Aspecto em Algumas Gramáticas

Nesta seção, apresentaremos a visão de aspecto verbal nas gramáticas de Mateus *et al* (1983), Bechara (2003), Neves (2011) e Castilho (2019).

Mateus *et al* (1983) analisam os mecanismos e processos - de natureza lógico-semântica e pragmática - que permitem a comunicação e a interação verbal. Para as autoras, a localização do estado de coisas descrito por um predicador relativamente ao momento da enunciação tem a sua expressão linguística na categoria tempo, que está gramaticalizada nos tempos verbais e se exprime igualmente por meio de

advérbios temporais e de conectores frásicos de valor temporal. No português, os tempos naturais são o presente, o passado e o futuro.

O presente exprime a simultaneidade do intervalo de tempo em que ocorre o estado de coisas descrito com o intervalo da enunciação, sendo expresso, em geral, pelo presente do indicativo simples ou perifrástico (verbo ir no presente + verbo no infinitivo; e, em certos casos, pelo futuro do indicativo. Exemplificando:

(01) O que **estás a fazer**? Como um gelado. (*gelado = sorvete*)

O passado expressa a anterioridade do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito em relação ao momento da enunciação. Este tempo é expresso, em geral, pelo pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo. Exemplo:

(02) A Ana **telefonou** ontem para o João.

Já o futuro exprime a posterioridade do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito relativamente ao momento da enunciação. Este tempo é expresso pelo presente ou futuro do indicativo, pelo futuro do conjuntivo (subjuntivo), imperativo ou pelo presente do conjuntivo (subjuntivo). Exemplificando:

(03) Eles **chegarão** a Paris amanhã à noite.

Mateus *et al* (1983) consideram que a categoria tempo se expressa pelos tempos verbais. Assim, no exemplo (02) o verbo indica que a situação descrita é anterior ao momento da enunciação. Caracterizando o passado, e o advérbio delimita, nesse intervalo de tempo (passado), um subintervalo ontem no qual ocorreu em (02).

Mira Mateus *et al* (1983) considera aspecto como

[...] categoria que exprime o modo de ser (interno) de um estado de coisas descrito através de expressões de uma língua natural, (i) por selecção de um predicador pertencente a uma dada classe; (ii) por quantificação do intervalo de tempo em que o estado de coisas descrito está localizado, e/ou (iii) por referência a fronteira inicial ou final desse intervalo, ou a intervalos adjacentes (MATEUS, 1983, p. 125).

O valor aspectual de um dado enunciado resulta da classe aspectual a que pertence o predicador que nele ocorre e da sua forma aspectual. As distinções aspectuais são expressas pelas formas verbais (estudou, estudava, tem estudado, estuda, entre outras) ou construções perifrásticas em que uma forma flexionada de uma variante aspectual de ser ou estar é seguida de infinitivo (começou a estudar, deixou de fumar, entre outras) e por certas classes de advérbios temporais (sempre, raramente, já, ainda, entre outros).

O **valor aspectual pontual** caracteriza enunciados que descrevem eventos: a duração dos eventos é a do momento ou do intervalo de tempo (it) de curta duração em que ocorre a mudança de estado ou transição sofrida por uma dada entidade, podendo assumir um dos seguintes valores:

a. **Incoativo**: passagem de um dado estado (-p) para outro estado (p.). E este valor expresso por um grande número de predicadores transicionais, geralmente chamados verbos incoativos: amanhecer, embranquecer, morrer, etc. Exemplificando:

(04) O dia **amanheceu** com muito sol.

(05) João **nasceu** às cinco horas da manhã.

b. **Causativo** ou **resultativo**: uma dada entidade x determina a passagem de uma entidade y de um estado (-p) para outro estado (p). Os predicadores causativos (como matar, construir, etc.) exprimem este valor aspectual. Por exemplo:

(06) Os ditadores **mataram** muitas pessoas.

c. **Inceptivo**: um estado de coisas (p) localizado num dado It e diferente do que ocorrera no It' anterior adjacente a It (p) é apresentado como começando a ocorrer em It. Por exemplo:

(07) Ele **começou a almoçar** às duas horas.

Outros verbos que exprimem este valor aspectual são iniciar e partir.

d. **Conclusivo**: um estado de coisas (p) localizado num dado It e diferente do que ocorrerá no It' posterior adjacente a It (p) é apresentado do ponto de vista do término da sua ocorrência em It. Exemplo:

(08) Marcos **acabou de comer** o sanduíche.

Chegar, concluir e terminar também exprimem este valor aspectual.

e. **Cessativo**: passagem de um estado de coisas (p) que ocorrera no It' anterior adjacente a It para outro estado (-p) que não ocorre em It; como por exemplo:

(09) João **deixou de fumar**.

(Deixar de + verbo no infinitivo)

(10) João **já não estuda**.

(Já não (p), em que (p) tenha um valor aspectual frequentativo ou habitual)

Já o **valor aspectual durativo** caracteriza enunciados que descrevem estados ou processos. Este valor aspectual pode assumir um dos seguintes valores:

a. **Cursivo**: um estado de coisas (p), localizado num dado It, é apresentado como estando em curso em It. Por exemplo:

(11) João **está a estudar**.

b. **Permansivo**: um estado de coisas (p), localizado num dado It, ocorrerá também no It' anterior adjacente a It. Por exemplo:

(12) João **continua a mamar**.

Este valor aspectual é expresso por (p) como conservar e manter e em estruturas do tipo **continuar a + verbo no infinitivo**.

c. **Iterativo**: um estado de coisas (p), localizado num dado It, ocorre n vezes nesse It. Este valor aspectual é expresso por estruturas do tipo ANDAR + A + INFINITIVO ou ADJETIVO e por verbos com sufixo -itar. Exemplo: saltitar, dormir, etc.

d. **Frequentativo**: um estado de coisas (p), localizado num dado It, ocorre um número significativo de vezes em It. em intervalos anteriores a It. O presente simples e adverbiais frequências como muitas vezes e frequentemente exprimem este valor aspectual. Exemplos:

(13) João **estuda**.

(14) Marcos **almoça frequentemente** no restaurante vegetariano.

e. **Habitual**: um estado de coisas (p), localizado num dado It, ocorre em It, em intervalos anteriores adjacentes a It e, presumivelmente, em intervalos posteriores adjacentes a It, apresentando-se como comportamento ou característica habitual de um dos participantes no estado de coisas descrito e nos intervalos em questão. Por exemplo:

(15) João **costuma estudar**.

Construções como **costumar**, **ser costume (p)**, **ser habitual (p)** e o presente simples exprimem este valor aspectual.

f. **Gnómico**: um estado de coisas (p), localizado num dado It, ocorre em todos os subintervalos de It. Por exemplo:

(16) João **estuda** (João é estudante).

(17) A terra **gira** à volta do sol.

Para concluir, Mateus *et al* (1983) falam que o **valor aspectual** pode ser **acabado** ou **inacabado**:

a. **Acabado**: a descrição de um estado de coisas (p), localizado num dado It, tem como ponto de referência a fronteira final de It. O passado perfeito, **já** e **já não** exprimem este valor aspectual. Exemplos:

(18) Luís **estudou até tarde**.

(19) Já **bebi** o suco de laranja.

b. **Inacabado**: a descrição de um estado de coisas (p), localizado num dado It, tem como ponto de referência um mt interno a It. O passado imperfeito e o pretérito composto, assim como **ainda** e **ainda não**, exprimem este valor aspectual. Por exemplo:

(20) *Luís estudava até tarde.*

(21) *Ainda não bebi o suco de laranja.*

Bechara (2003, p. 212-213) apresenta aspecto verbal a partir dos estudos de Roman Jakobson e Eugenio Coseriu, em que assinala a ação concluída (perfeita) e inconclusa (imperfeita) como categoria aspectual. Os outros sentidos, como durativo, incoativo, terminativo, iterativo, etc., são apenas subdivisões. Dessa forma, considera “o centro do nível atual o presente e o do nível inatual é o imperfeito” (BECHARA, 2003, p. 214), propondo “fases” para ação do verbo, em que a definição muito se aproxima do que os estudiosos chamam de categoria de aspecto: “Trata-se aqui da relação entre o momento da observação e o grau de desenvolvimento da ação verbal observada” (BECHARA, 2003, p. 214).

Por fim, Bechara (2003, p.218) apresenta as seguintes “fases”:

- a) fase iminente (ingressiva): refere-se ao começo da ação. Indica-se com perífrases verbais, em geral, com o verbo estar: *estar para (por) + infinitivo: estou para (por) escrever.*
- b) fase inceptiva: refere-se ao ponto inicial da ação. Além da combinação léxica para *começar a*, indica-se por várias perífrases verbais com ênfase ora na velocidade, ora no repentino da ação: *pôr-se a + infinitivo: ponho-me a escrever; meter-se a + infinitivo: meto-me a escrever; pegar a (de) + infinitivo: pego a (de) escrever; sair + gerúndio: saio dizendo.*
- c) fase progressiva: considera a ação em seu desenvolvimento; expressa-se mediante *ir + gerúndio (vou dizendo).*
- d) fase continuativa: destaca a ação na zona medial de seu desenvolvimento; expressa-se por *seguir + gerúndio*, ou por combinações léxicas (*sigo escrevendo, continuo a*) ou conjuntamente com a visão (*estou dizendo*).

- e) fase regressiva e conclusiva – evidencia a ação no seu término ou em sua fase final. Expressa-se exclusivamente com perífrases verbais, sem nenhum procedimento gramatical especial: *terminar de + infinitivo* (termino de escrever).
- f) fase egressiva – considera a ação após seu término; expressa-se por *acabar de + infinitivo* (*acabo de escrever*)

Neves (2011) escreveu a obra *A Gramática de usos do português*, referência ao apresentar como a língua portuguesa é usada no Brasil. Diante disso, a forma como ressalta uma visão de aspecto, também se difere dos outros autores, visto que ela apresenta verbos e perífrases que estabelecem sentido aspectual, sem entrar na discussão a respeito da definição do conceito da categoria de aspecto.

Verbos aspectuais, então, segundo NEVES (2011, p. 63), formam perífrases, ou locuções, que indicam:

Início do evento (aspecto inceptivo)

(22) Pedro **desandou a chorar**.

Desenvolvimento do evento (aspecto cursivo)

(23) Antônio **vem fazendo** um ótimo trabalho.

O curso do evento pode indicar ainda:

- Hábito (aspecto habitual)

(24) Lucas **vive fazendo** perguntas inadequadas.

- Progressão (aspecto progressivo)

(25) O desmatamento **vai crescendo** sem medida.

Término ou cessação do evento (aspecto terminativo ou cessativo)

(26) Alexandre **parou de conversar**.

Resultado do evento (aspecto resultativo)

(27) *O chefinho falou, **está falado**.*

Repetição do evento

- Com ideia de frequência (aspecto iterativo ou frequentativo)

(28) ***Tenho saído** muito com ele*

- Sem ideia de frequência

(29) ***Voltei a estudar**.*

Intensificação

(30) *Já **cansei de avisar** ao Pedro.*

Segundo Castilho (2019, p. 417), o aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado das coisas aí codificado, ou seja, frases que ele pode compreender. Visto que a predicação retrata o estado das coisas, entendendo-se por isso a “concepção de algo real ou imaginário que pode ocorrer em algum mundo” e o estado das coisas é uma entidade conceitual, ao passo que as entidades reais podem ser representadas linguisticamente de várias maneiras, dependendo da angulação estabelecida pelo falante (CASTILHO, 2019, p. 415).

Embora o aspecto e o tempo possam ser concebidos como propriedades da predicação, Castilho (2019) estabelece, entretanto, uma forte distinção entre eles, valendo-se de Bühler (1934/1961). Segundo Castilho (2019, p. 418), o “[...] aspecto integra o campo simbólico e o tempo, o campo dêitico”, já que o tempo é uma propriedade da predicação, cuja interpretação tem de ser remetida à situação de fala. É assim que se pode representar a anterioridade, a simultaneidade e posterioridade. Só podemos entender essas fatias do tempo tomando como referência o sujeito falante, no momento da enunciação.

Além disso, o tempo também depende da noção de intervalo ou duração entre um ponto e outro. Por outras palavras, o tempo pressupõe o aspecto, mas este não pressupõe aquele (CASTILHO, 2019, p. 418).

Castilho (2019, p. 421) considera que “o perfectivo e o imperfectivo configuraram a face qualitativa do aspecto”; propondo, então, um quadro da tipologia do aspecto:

Quadro 04: Tipologia Aspectual de Castilho

FACE QUALITATIVA DO ASPECTO		FASE QUANTITATIVA DO ASPECTO
IMPERFECTIVO	PERFECTIVO	SEMELFACTIVO
Inceptivo	Pontual	
Cursivo	Resultativo	ITERATIVO
Terminativo		Imperfectivo/Perfectivo

Fonte: Castilho (2019, p. 420).

O aspecto imperfectivo apresenta três fases:

I - Imperfectivo inceptivo: apresenta a ação do evento nos momentos iniciais.

(31) *Começou a falar mal de mim.*

II - Imperfectivo cursivo: refere-se ao estado das coisas em pleno curso.

(32) *Meu irmão **faz** odontologia.*

III - Imperfectivo terminativo: apresenta os momentos finais de uma duração, por meio das perífrases: *acabar de/por, cessar de, deixar de, terminar de + infinitivo.*

(33) *Esse garoto **termina de brincar.***

O exemplo (33) está no sentido de que o garoto estava brincando, mas deixou de brincar.

O aspecto perfectivo apresenta-se de forma plena, sem fases, e constitui-se de dois subtipos:

I - Perfectivo pontual: O presente, o pretérito perfeito simples e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo flexionados com verbos télicos, isto é, de sentido acabado, confirmam a pontualidade.

(34) *Eu **encontrei** uma definição.*

II - Perfectivo resultativo: refere-se a associação de uma ação a um estado, ocorrendo em predicções estado-dinâmicas.

(35) *As provas **estão corrigidas**.*

(36) *O quadro **ficou** muito belo*

O aspecto iterativo representa a uma quantificação do aspecto imperfectivo e do perfectivo. Além disso, o sujeito das predicções quantificadas é habitualmente não específico e pluralizado.

(37) ***Vestiam-se** modestamente.*

(38) ***Tenho ouvido** dizer que ele é muito fofoqueiro.*

3.1.2 Abordagem da Noção Aspectual nos Estudos Linguísticos

Nesta seção, colocamos em evidência três estudos linguísticos representativos que tratam do aspecto verbal: Comrie (1976), Costa (2017) e Travaglia (2006).

Com o objetivo de fazer uma introdução ao aspecto verbal, Comrie (1976) apresenta características gerais do aspecto dentro da Linguística de modo geral, não a partir da comparação de línguas, mas por meio de exemplos de várias línguas. A maior parte das discussões mostradas utilizam termos da gramática tradicional, com atenção especial à semântica do aspecto.

Comrie (1976, p. 1-2) afirma que “[...] o vocábulo ‘aspecto’ é menos familiar aos estudantes de linguística do que as outras categorias verbais como o tempo e o modo

[...]”² para evidenciar o quanto o aspecto é, muitas vezes, ignorado no ensino da linguagem. Por isso, Comrie considera fundamental compreender a diferença entre tempo e aspecto, enquanto categorias do verbo.

Tempo relaciona o momento da situação referente a algum outro momento, geralmente ao momento da fala. Os tempos mais comuns encontrados nas línguas são o presente, o passado e o futuro: uma situação descrita no presente é localizada temporalmente como simultânea com o momento da fala; uma situação descrita no passado é localizada antes do momento da fala; uma situação descrita no futuro é localizada após do momento da fala (COMRIE, 1976, p. 1-2)³

Para compreender melhor, Comrie (1976, p. 3)⁴ afirma que entre as frases “ele estava lendo” e “ele leu” não se trata de uma diferença da categoria tempo, mas sim de aspecto, visto que ambas as frases se encontram no tempo passado. Essa diferença entre aspecto e tempo, enquanto categorias do verbo, é notável entre o perfectivo e o imperfectivo, como nos exemplos citados acima.

Logo, Comrie (1976, p. 3)⁵ define a categoria aspecto como “[...] as diversas maneiras de ver a constituição temporal interna de uma situação”. Já a categoria tempo refere-se ao momento da situação em relação a outro momento, geralmente o momento da fala. O mais comum é as línguas apresentarem três tempos: presente, passado e futuro - situação descrita no presente é localizada simultaneamente ao momento da fala, a situação descrita no passado é localizada anterior a fala e a situação descrita no futuro é localizada no tempo no momento posterior a fala. (COMRIE, 1976, p. 1-2)⁶

² Traduzido do original: “[...] the term ‘aspect’ tends to be less familiar to students of linguistics than are terms for the other verbal categories such as tenses or mood [...]” (COMRIE, 1976, p. 1-2). **Esta e as demais traduções de fragmentos da obra de Comrie, apresentados ao longo desta pesquisa, foram feitas pelo autor da pesquisa com base na leitura e interpretação do original em Inglês.**

³ “Tense relates the time of the situation referred to to some other time, usually to the moment of speaking. The commonest tenses found in languages are presente, past and future: a situation described in the presente tense is located temporally as simultaneous with the moment of speaking; one described in the past as located prior to the moment of speaking; one described in the future as located subsequent to the moment of speaking (COMRIE, 1976, p. 1-2).

⁴ Aspect is quite different from this. [...] in English between *he was reading* and *he read*, is not one tense, since in both cases we have absolute past tense (COMRIE, 1976, p. 3).

⁵ “As the general definition of aspect, we may take the formulation that *aspects are the different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*” (COMRIE, 1976, p. 3).

⁶ “Tense relates the time of the situation referred to to some other time, usually to the moment of speaking. The commonest tenses found in languages are presente, past and future: a situation described in the presente tense is located temporally as simultaneous with the moment of speaking; one described in the past as located prior to the moment of speaking; one described in the future as located subsequent to the moment of speaking (COMRIE, 1976, p. 1-2).

Na frase “Pedro estava lendo quando Antônio chegou”, notamos que o primeiro verbo apresenta o contexto para o evento que é apresentado pelo segundo verbo. Neste exemplo, o segundo verbo retrata a finalização da situação referenciada, ou seja, sem referência a um tempo interno. Formas verbais com esse sentido são consideradas de sentido perfectivo, o que Comrie (1976, p. 3) chama de aspecto perfectivo. Já a primeira forma verbal, refere-se ao tempo interno do evento, visto que a chegada de Antônio é um evento que ocorreu durante o período em que Pedro estava lendo. Assim, compreende o aspecto imperfectivo.

Dessa forma, percebe-se que “[...] fica evidente que o aspecto não está desvinculado do tempo, e o leitor pode, portanto, se perguntar se isso não vicia a distinção insistida acima entre aspecto e tempo” (COMRIE, 1976, p. 5)⁷. Contudo, outro fator é importante na distinção entre as duas categorias. Comrie afirma ainda que

[...] tempo é uma categoria dêitica, localiza situações no tempo, geralmente com referência ao momento presente, mas também com referência a outras situações. Aspecto não está preocupado em relacionar o tempo da situação a qualquer outro ponto do tempo; mas sim com a constituição temporal interna da situação; pode-se afirmar a diferença entre o tempo interno da situação (categoria aspecto) e o tempo externo da situação (categoria tempo) (COMRIE, 1976, p. 5)⁸

No exemplo “Pedro estava lendo quando Antônio chegou”, vemos a função dêitica do tempo localizando a chegada de Antônio como evento interno ao tempo da leitura de Pedro.

⁷ “[...] it will be evidente that aspect is not unconnected with time, and the reader may therefore wonder whether this not vitiate the distinction insisted on above between aspect and tense” (COMRIE, 1976, p. 5).

⁸ “[...] tense is a deictic category, locates situations in time, usually with reference to the presente moment, though also with reference to other situations. Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any-other time-point; but rather with the internal temporal constituency of the situation; one could state the difference as one between situation-internal time (aspect) and situation-external time (tense) (COMRIE, 1976, p. 5).

O autor também distingue as noções de habitualidade, continuidade e progressividade como subdivisões do imperfectivo, relacionando também os conceitos de situações durativas e pontuais: as primeiras são conceituadas como estativas e as segundas como dinâmicas. Além disso, Comrie opõe os verbos télicos, isto é, ações acabadas, aos verbos atélicos. Apesar de Comrie apresentar apenas os conceitos que abrangem sua linha teórica, sem a pretensão de apresentar um conjunto de parâmetros, este estudo influenciou a definição de aspecto e seus conceitos serviram de modelos quantitativos usados pelos estruturalistas para estabelecer a combinatória dos aspectos.

Comrie (1976), em sua proposta, discute o conceito de aspecto verbal e conceitos relacionados a essa categoria e apresenta sinteticamente algumas abordagens teóricas, exemplificando-as através de dados obtidos de várias línguas. Por isso, sua definição de aspecto é a mais aceita pelos linguistas.

Costa (2017) apresentou a obra *O aspecto em Português*, principal referência no estudo de aspecto no Brasil. Ao afirmar que “O aspecto é uma categoria linguística não muito cortejada pelos estudiosos do português, fora do âmbito acadêmico.”, Costa (1990, p. 8) já revela a importância deste estudo voltado para o trabalho com alunos da educação básica.

Costa (2017, p.17) compreende o Tempo, com inicial maiúscula para marcar a categoria verbal, como dêitica, marcada na língua, por meio de morfemas, lexemas, perífrases, tomando como ponto de partida uma referência na enunciação, que situa o falante em uma linha para se compreender o presente, o passado e o futuro. Assim, a Costa (2017) diferencia as categorias de Tempo e Aspecto:

Aspecto e Tempo são ambas categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico. Distinguem-se, contudo, do ponto de vista semântico, basicamente a partir da concepção do chamado tempo interno (o Aspecto) diferente do tempo externo (o Tempo) (COSTA, 2017, p. 19).

Dessa forma, Costa (2017, p. 19) afirma que as noções semânticas do âmbito do Tempo dizem respeito à localização do fato enunciado relativamente ao momento da enunciação; são, em linhas gerais, as noções de presente, passado e futuro e suas

subdivisões. Já as noções semânticas do âmbito do aspecto são as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim.

As conclusões de Costa (2017) sugerem uma proposta de conceitualização e possibilidades semânticas de atualização da categoria aspectual da seguinte forma:

Quadro 03: Quadro Aspectual de Costa

1. *Aspecto*: categoria linguística que marca a referência ou não à estrutura temporal interna de um fato. Apresenta duas possibilidades:

1.1. *Perfectivo*: Fato referido como global. Não marcado para as nuances da constituição temporal interna.

1.2. *Imperfectivo*: Fato referido com marca de sua constituição temporal interna. Semanticamente restringido a lexemas que incluam o traço [+durativo]. Apresenta as seguintes possibilidades:

1.2.1. *Imperfectivo em curso*

1.2.2. *Imperfectivo de fase inicial*

1.2.3. *Imperfectivo de fase intermediária*

1.2.4. *Imperfectivo de fase final*

1.2.5. *Imperfectivo resultativo*

Fonte: Costa (2017, p. 38).

Travaglia (2006) faz referências diretas, quando fala explicitamente sobre o aspecto, e indiretas, quando apenas discute as noções de aspecto ao estudar determinados fatos da língua. Esse autor afirma que se pode observar com facilidade que, pelo estudo do aspecto no português e também em numerosos estudos sobre a categoria em outras línguas, a conceituação de aspecto tem variado muito, sendo, quase sempre, incapaz de abranger todas as noções arroladas como aspectuais e o quadro aspectual daí resultante (p. 37). Mesmo diante da complexidade da definição do conceito de aspecto entre os estudiosos, Travaglia (2006, p. 37), afirma ressaltar que há pontos comuns entre as diferentes conceituações que nos ajudam a compreender a definição de aspecto.

Primeiramente, aspecto é uma categoria verbal ligada ao “TEMPO”, considerando três sentidos básicos: **tempo** como categoria verbal, correspondendo ao presente,

passado ou futuro; **tempo flexional** como a flexão do tempo nos agrupamentos das flexões de conjugação verbal: presente do indicativo, futuro do presente, etc.; e **TEMPO**, grafado em maiúscula, como ideia geral ou abstrata de tempo sem consideração de sua indicação pelo verbo ou outro elemento da frase (TRAVAGLIA, 2006). Observe os exemplos:

(39) *Eu irei a sua casa amanhã.*

(40) *Eu vou a sua casa amanhã*

No exemplo (39), há o tempo futuro, tempo flexional futuro do presente. Já no exemplo (40), há o tempo futuro, contudo, o tempo flexional é o presente do indicativo. Logo, o aspecto está ligado a categoria verbal “TEMPO”, pois ele indica o espaço temporal ocupado pela situação.

Surge, então, uma dificuldade de se fazer distinção entre as categorias de tempo e aspecto. Contudo, as categorias não se confundem, pois, a categoria tempo situa o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior, simultâneo ou posterior. É uma categoria dêitica, visto que indica o momento da situação considerando a situação da enunciação, ou seja, da fala. Já o aspecto não é uma categoria dêitica, referindo-se à situação em si. Desta forma, podemos afirmar que o tempo é um TEMPO externo à situação e o aspecto é um TEMPO interno à situação (TRAVAGLIA, 2006).

O aspecto indica também o grau de desenvolvimento, da realização da situação. Segundo Travaglia (2006), diversos autores falam sobre término/ não-término e em noções como início, meio e fim que representam, na verdade, fases da situação, tomadas por três pontos de vista diferentes:

- a) o do **desenvolvimento da situação**, o que nos dá três fases: início, meio e fim;
- b) o do **completamento da situação**, o que nos dá duas fases: a da situação incompleta e da situação completa;
- c) o da **realização da situação**, o que nos dá três fases: a da situação por começar, a da situação começada ou não acabada e a da situação acabada (TRAVAGLIA, 2006, p. 40).

Assim, as fases colocam o aspecto como uma categoria de TEMPO, pois representam e tratam-se de referências no TEMPO na ocorrência da situação. Desta forma, Travaglia (2006) define que o

Aspecto é uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação (TRAVAGLIA, 2006, p. 40).

Dessa forma, o aspecto utiliza-se dos pontos de vistas e as fases da duração do verbo para revelar as noções semânticas aspectuais, onde a noção representa o sentido. Segundo Travaglia (2006), muitas noções presentes nos verbos que são apresentadas como aspectuais por diversos estudiosos não correspondem ao aspecto, pois nada dizem sobre a duração ou as suas fases. Para evitar as noções semânticas não-aspectuais presentes nos verbos, Travaglia (2006, p. 42) diz que “[...] é suficiente verificar se a noção semântica em questão é uma noção temporal não dêitica que indica duração da situação ou uma das suas fases”.

Ao considerar o TEMPO envolvido na ocorrência de uma situação, faz-se necessário compreender que toda situação tem um início, meio e fim: um momento antes do início em que ela é não-começada, ou por começar e um depois do fim em que ela é acabada (TRAVAGLIA, 2006).

Duração é a primeira noção semântica aspectual. Veremos as noções aspectuais ligadas a duração da situação. Em oposição a duração temos a não-duração ou pontualidade que é o caso da situação, cujo início e o término ocorrem no mesmo instante ou separados por um lapso de TEMPO curto, de tal forma que a situação é concebida como pontual.

a. Duração limitada: ocorre quando indica seu início ou seu fim ou valor da duração, ou quando, mesmo sem nenhuma limitação explícita, a situação é sentida como tendo uma duração finita. Exemplos:

Limitada no início

(41) *Eu estava andando desde as 2 horas da tarde*

Limitada no fim

(42) Pedro **ficará lendo** até as 5 horas da tarde.

Valor de duração

(43) André **trabalhou** o dia todo

Duração finita

(44) Pedro **assistia** televisão, quando sua mãe chegou.

b. Duração ilimitada: ocorre em frases que apresentam verdades “eternas” tais como provérbios e máximas. Muitos autores dizem que essas frases normalmente são atemporais, isto é, não atualizam a categoria de tempo, porque normalmente indicam coisas válidas o tempo todo, todavia temos a duração sentida como ilimitada no presente, no passado ou no futuro.

(45) Este cachorro **late**.

(46) A Terra **gira** em torno do sol

(47) Os justos **herdarão** o reino dos céus.

(48) Meu tio **era** um homem honesto.

Observa-se nos exemplos 45, 46, 47 e 48 o presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo e o futuro do presente como tempo flexionais, mas “não podemos garantir, sem dúvida, que aí tem a categoria tempo atualizada em passado presente e futuro”.

c. Duração contínua: Ocorre quando a situação é apresentada sem nenhuma interrupção no seu tempo de existência, de desenvolvimento.

Pelos exemplos (41) a (48), é evidente que a duração contínua pode ser limitada ou ilimitada.

d. Duração descontínua: ocorre quando a situação é apresentada como sofrendo interrupções no seu tempo de existência, o que cria a ideia de repetição (iteração). Da

a ideia de repetição vem a caracterização que se dá desse fato, como representando uma coleção de situações. A repetição existe, então, porque existem interrupções no TEMPO de ocorrência de cada situação.

Há repetições em tanto em situações durativas quanto de situações pontuais, por exemplos:

Repetição em situações durativas

(49) Ana **passa** todos os dias.

(50) Você não sabe o que o **tenho ouvido**.

Repetição em situações pontuais

(51) **Tenho comido** pouco para emagrecer.

(52) Sempre **levanto** às 7 horas.

A iteração tanto da situação pontual quanto da durativa cria uma série única que pode ser representada como uma situação também única, o que pode ser observado em:

(53) **Viajo** com Pedro faz muito tempo

No exemplo (53), vemos que “além da iteração, há uma ideia de hábito.

Não é fácil explicar como a iteração (repetição) se torna hábito, mas sabe-se que: “a) a repetição (iteração) que se torna inconsciente e automática torna-se hábito; b) no hábito a repetição parece ser mais regular, constante, não havendo falhas nas repetições da situação, daí o adjunto adverbial ter normalmente sentido totalizador em frases de repetição habitual: “todos os dias” e “todas as noites”; c) na iteração simples a duração descontínua é limitada, enquanto que na iteração habitual a duração é ilimitada” (TRAVAGLIA, 2006, p. 45).

Esta diferença entre a iteração simples e a habitual pode ser percebida claramente confrontando as frases

(54) Meu pé **tem doído** muito (iteração simples)

(55) **Andamos comendo** muito bolo

Iteração habitual

(56) **Saio** do trabalho cedo todos os dias

(57) Todas as noites **oro** antes de dormir.

Observe ainda as frases:

a. Marcos **vai** ao clube aos sábados

b. Marcos **tem ido** ao clube aos sábados

Em (a) temos uma iteração habitual e em (b) uma iteração simples, pois em (b) há uma limitação das repetições o que não ocorre em (a).

Veremos agora as noções aspectuais ligadas as fases da situação. Começaremos com as fases da situação do ponto de vista da **realização**, que são três:

a. A fase em que a situação ainda não iniciou, segundo Travaglia (2006, p. 47), “a situação é apresentada como algo ainda por fazer, por ocorrer, por começar, embora haja ou tenha havido “intenção” ou “certeza”, de ela se realizar”. Exemplos:

(58) Seu tio **está para chegar**.

(59) André **está para arrumar** o armário.

Nos exemplos (58) e (59), há uma noção de que está prestes a começar.

b. A fase que a situação já foi começada: Apesar de ser apenas uma fase e a noção de aspecto representado por ela seja única, esta fase pode ser tomada por dois ângulos diferentes ao se a opor à fase em que a situação é não-começada ou a fase em que a situação é acabada. “Se temos em mente opor a fase da situação em realização à fase em que ela é não-começada, dizemos que a situação é **começada**, se temos em mente opô-la à fase em que a situação é acabada, dizemos que a situação é **não-acabada**” (TRAVAGLIA, 2006, p.47). Exemplos:

(60) Mesmo com a chuva, as pessoas **continuavam vendendo** as mercadorias na rua.

(61) Apesar da insatisfação dos ouvintes, o candidato **prosseguia apresentando** seu discurso

c. A fase em que a situação já terminou: A situação é apresentada como finalizada e concluída. Exemplos:

(62) Pedro **comprou** a moto.

(63) Ana **esteve** longe.

(64) Antônio **chutara** a bola com destreza

Quando a situação entra em realização, dizemos que ela está em desenvolvimento. Veremos agora as noções de aspecto verbal do ponto de vista das fases do desenvolvimento que são três: início, meio e fim. Vejamos cada um em particular:

a. Início: à noção aspectual caracterizada pela fase de início da situação chamaremos de **inceptção** ou **inceptividade**. Temos inceptção quando a situação é apresentada como estando em seu ponto de início, ou em seus primeiros momentos. Exemplos:

(65) Os alunos **estão começando a fazer** o trabalho.

(66) Pedro **começou a subir** o morro.

(67) Meu tio **começa a estudar** em março.

(68) O rapaz **começou a xingar** o vendedor.

Nos dois primeiros exemplos (65) e (66), a situação apresenta os primeiros instantes do início, enquanto nos dois últimos exemplos apresentam a situação em seu ponto de início.

b. Meio: à noção aspectual caracterizada pela fase de meio da situação chamaremos de **cursividade**. Temos cursividade, quando a situação é apresentada em pleno desenvolvimento, isto é, concebida como já tendo passado seus primeiros momentos e ainda não tendo atingido seus últimos momentos. Exemplos:

(69) Marcos **continua discutindo** com o professor apesar da aula já ter terminado.

(70) **Estou comendo** um bolo maravilhoso

c. Fim: à noção aspectual caracterizada pela fase de término da situação chamaremos de **terminatividade**. Esta noção aspectual aparece quando a situação é apresentada como estando em seu ponto de término ou em seus últimos momentos. Exemplos:

(71) **Estou acabando de ler** e já te explico a situação

(72) Alexandre **está terminando de cantar** a última música do show agora.

(73) Júlia **terminou** de escrever a peça de teatro no fim da tarde.

(74) Gustavo **acabou** de fazer o almoço quando cheguei.

Em (71) e (72) a situação apresenta os últimos momentos. Nos exemplos (73) e (74), a situação é apresentada no ponto de término.

O último grupo de noções aspectuais ligadas às fases da situação é a fase do ponto de vista do **completamento**. Neste caso, temos duas noções aspectuais: a da situação **completa** e a da situação **incompleta**.

É bom que fique claro que a noção é de situação que se apresenta como **completa** e não como **completada** (ou seja, como acabada, cumprida, concluída, totalmente decursa). A situação é apresentada como completa, isto é, em sua totalidade, como um todo indivisível, com seu começo, meio e fim englobados num todo. Como veremos ao falar dos aspectos, embora seja comum que a situação que é apresentada como completa ou também como acabada, nem sempre isso ocorre, pois temos situações apresentadas como completas e não acabadas. Temos também situações apresentadas como incompletas e acabadas. É comum termos situações apresentadas como completas, mas sem qualquer indicação sobre se são ou não acabadas. Embora isto possa parecer incoerente ou estranho, mostraremos no momento oportuno que isso é real dentro do sistema linguístico. O que deve ficar claro agora é que situação **completa** e **incompleta** não são sinônimos de situação **acabada** e não **acabada** (TRAVAGLIA, 2006, p. 49).

Exemplos de situações completas

(75) Pedro **andou comendo** muito doce

(76) Pedro **anda comendo** muito doce

Na primeira frase (75), temos um exemplo de situação completa e, na segunda frase (76), temos um exemplo de situação incompleta.

Uma vez estabelecidas as noções aspectuais, Travaglia (2006) propõe um quadro de aspectos do Português, considerando a proposição de aspectos simples, isto é, caracterizados por uma única noção.

A seguir, apresentaremos cada aspecto em particular, a partir do perfectivo e imperfectivo, visto que estão marcados em quase todas as frases. Além disso, os exemplos apresentados só considerarão o aspecto em questão marcado pelo verbo em negrito nas situações apresentadas.

Quadro 05: Noções Aspectuais Segundo Travaglia

NOÇÕES ASPECTUAIS				ASPECTOS		
I.	DURAÇÃO	1. Duração	A. Contínua	a. Limitada b. Ilimitada	DURATIVO INDETERMINADO	
			B. Descontínua	a. Limitada b. Ilimitada	ITERATIVO HABITUAL	
		2. Não duração ou pontualidade				PONTUAL
		II.	FASES	1. Fases de Realização.	A. Por começar A'. Prestes a começar (ao lado do aspecto há uma noção temporal)	
B. Não acabado ou começado					NÃO-ACABADO OU COMEÇADO	
C'. Acabado há pouco (ao lado do aspecto há uma noção temporal) C. Acabado					ACABADO	
2. Fases de Desenvolvimento	A. Início (No ponto de início ou nos primeiros momentos)			INCEPTIVO		
	B. Meio			CURSIVO		
	C. Fim (No ponto de término ou nos últimos momentos)			TERMINATIVO		
3. Fases de Completamento	A. Completo			PERFECTIVO		
	B. Incompleto			IMPERFECTIVO		
Ausência de noções aspectuais					Aspecto não atualizado	

Fonte: Travaglia (2006, p. 84)

O **Perfectivo** é caracterizado por apresentar a situação **completa** (Travaglia, 2006, p. 77), ou seja, a situação em sua totalidade com começo, meio e fim englobados. Exemplos:

(77) Pedro **trabalhou** o dia todo.

(78) Lucas **ficou analisando** o texto durante todo o dia.

O **imperfectivo**, ou contrário do perfectivo, apresenta uma situação **incompleta**, isto é, não temos uma totalidade da situação, por isso ela é apresentada em uma das fases de desenvolvimento. Desta forma, o aspecto imperfectivo aparece juntamente com as noções aspectuais representadas pelas fases de desenvolvimento da situação (TRAVAGLIA, 2006, p.77). Exemplos:

(79) **Estamos trabalhando** há horas.

(80) A aula **terminava**, quando Lucas chegou.

É importante ressaltar que o aspecto perfectivo se utiliza de adjuntos adverbiais de tempo que indicam períodos de tempo determinados e/ ou completos (exemplos 77 e 78). Enquanto o aspecto imperfectivo apresenta-se normalmente com adjuntos adverbiais de tempo que indicam momentos e períodos de tempo indeterminados e/ou incompletos (exemplos 79 ou 80), (TRAVAGLIA, 2006, p. 77)

O **durativo** é caracterizado por apresentar uma situação com a duração contínua limitada. Exemplos:

(81) Ele estava lendo desde as 7 da manhã.

(82) O professor esteve doente.

O **indeterminado** é caracterizado por apresentar a situação com a duração contínua ilimitada. Como já discutimos, trata-se de situações atemporais, que são tomados como “universalizados”. Exemplos:

(83) A terra **gira**.

(84) Minha casa **fica** no morro.

O **iterativo** apresenta a situação com a duração descontínua limitada, ou seja, ocorre uma repetição que apresenta interrupções na situação. Exemplos:

(85) *O professor andou faltando no início do ano.*

(86) *Lucas me chamou várias vezes.*

(87) *Ora Pedro brigava, ora brincava.*

Nota-se que a repetição é marcada normalmente por meios lexicais com conjunções coordenativas alternativas (exemplo 87); e a frequência e regularidade da situação é apresentada por meio de adjuntos adverbiais (exemplo 86).

O **habitual** é o caracterizado por apresentar a situação com duração descontínua ilimitada, ou seja, não ocorre interrupções na repetição da situação. Exemplos:

(88) *Sempre faço bolo, quando meu filho chega.*

(89) *Marcos costuma beber após as 6 horas.*

(90) *João sempre me envia flores.*

É importante ressaltar que o aspecto habitual existe em oposição a iteração que é limitada, isto é, possui menos frequência. Além disso, o habitual é marcado por um elemento adverbial. (TRAVAGLIA, 2006, p. 82-84)

O aspecto **pontual** é caracterizado por apresentar a situação como pontual, isto é, como não tendo duração expressiva. Exemplos:

(91) *João chega e nota a ausência de um livro.*

(92) *Lucas pega a bola e chuta para o gol.*

Travaglia (2006) afirma que o aspecto pontual não possui duração, logo possui início, meio e fim coincidentes, ou seja, a situação com aspecto pontual é completa. Isso revela que toda situação com o aspecto pontual será apresentada como completa, isto é, com o aspecto perfectivo. Portanto, não é todo aspecto perfectivo que é pontual, mas todo aspecto pontual será perfectivo.

O aspecto **não-começado** caracteriza-se por apresentar a situação na fase anterior de sua realização, ou seja, a situação está por começar. Desta forma, a frase em que ocorre aspecto não-começado apresenta a “intenção” ou “certeza” de que a situação se realizará. Exemplos:

(93) *Pedro está para ler meu livro favorito.*

(94) *Este livro ficou por ler, contudo não tive tempo.*

Como se observa nos exemplos, o aspecto não-começado é marcado normalmente pelas perífrases: ESTAR + PARA (ou POR) + INFINITIVO e FICAR +POR + INFINITIVO, etc. Alguns podem dizer que temos uma situação em que ocorre o futuro, o que não é fato, visto que teríamos que admitir que todo sentido de futuro fosse uma situação não-começada, o que não é verdade. (TRAVAGLIA, 2006, p. 86)

O aspecto **não-acabado** ou **começado** é caracterizado por apresentar a situação já em realização, isto é, após o momento inicial e antes do momento final (TRAVAGLIA, 2006, p. 87). Exemplos:

(95) *Meu pé **tem doído** muito*

(96) *Leandro **terminava de preparar** o almoço quando cheguei.*

O aspecto **acabado** se caracteriza por apresentar a situação finalizada, concluída, completada (TRAVAGLIA, 2006, p. 88). Exemplos:

(97) *Leandro terminou de preparar o almoço.*

(98) *Minha tia faleceu.*

Ao comparar os exemplos (95) e (97) conseguimos observar a diferença entre o aspecto não-acabado ou começado em (95) e o aspecto acabado (97).

O aspecto **inceptivo** é caracterizado por apresentar a situação em seu ponto de início ou em seus primeiros momentos (TRAVAGLIA, 2006, p. 88). Exemplos:

(99) *Pedro está começando a escrever um livro.*

(100) *José principiava a ajudar na limpeza quando cheguei em casa.*

O aspecto **cursivo** é caracterizado por apresentar a situação durante o seu desenvolvimento, isto é, a situação já passou dos seus primeiros momentos e ainda não atingiu os seus últimos momentos. (TRAVAGLIA, 2006, p. 89). Exemplos:

(101) *Pedro escrevia o livro quando eu o vi.*

(102) *Estamos fazendo um lindo trabalho.*

(103) *Pedro está feliz com o trabalho.*

No exemplo (103), temos um estado em pleno desenvolvimento, o que pode parecer estranho por se tratar de estado, contudo é notório o aspecto cursivo, pois o estado existe e não está nem no começo ou no fim de sua realização.

O aspecto **terminativo** é caracterizado por apresentar a situação nos últimos momentos ou no seu momento final (TRAVAGLIA, 2006, p. 90). Exemplos:

(104) *Estou **terminando de limpar** a casa.*

(105) *João **terminou de jantar** às 8 horas.*

(106) *Lucas **está acabando de fazer** as malas.*

É preciso observar que não há aspecto terminativo em frases com a perífrase ACABAR + DE + INFINTIVO, pois a situação já está finalizada e não no seu ponto de término ou nos últimos momentos (TRAVAGLIA, 2006, p. 90).

Pode ocorrer também que nenhuma noção aspectual esteja presente na frase, pois há a situações em que não há referência à duração ou às fases da situação apresentada. Exemplos:

(107) **Preciso prestar** atenção.

(108) **Posso entregar** o bilhete.

A distinção entre tempo e aspecto de Mateus *et. al.* trata aspecto como a constituição temporal interna da situação e tempo como categoria dêitica que indica o momento da situação descrita em relação ao momento da enunciação. Apesar disso, a análise não trata a expressão do tempo em sentenças sem advérbios temporais, evitando a discussão do papel da flexão verbal na distinção tempo/aspecto. As formas verbais, então, indicam as duas categorias, postura similar à de Travaglia, que apresentam uma descrição detalhada e completa sobre o aspecto no português, destacando seus vários meios de expressão.

3. 2 ASPECTO E ENSINO

3. 2. 1 Mediação Junto aos Alunos

O ensino da língua deve ser plural, segundo Travaglia (2009), no sentido de desenvolver atividades que promovam tanto o uso da língua, quanto a reflexão sobre ela, o desenvolvimento cognitivo que ela propicia e, por fim, capacidade de comunicar-se entre as variedades linguísticas. Nesse sentido, é preciso entender que a gramática é usada para construir bons textos e compreender toda diversidade de expressão linguística existente, e não para ser estudada enquanto objeto independente.

Nesse sentido, busca-se uma aprendizagem que o desenvolvimento da autonomia e a consciência linguística pode desempenhar um papel fundamental para alcançar esse objetivo, pois os alunos tornam-se, por meios dos saberes linguísticos, capazes de produzir seus próprios textos, compreendendo o mundo a sua volta, fazendo escolhas conscientes e deixando de apenas reproduzir modelos de pessoas que ocupam espaços de poder. Por isso, a mudança nas práticas educativas de ensino de gramática, proposta nesta pesquisa, baseia-se no conceito dialógico da linguagem de Bakhtin (1999), em que os interlocutores têm uma postura ativa em relação ao que recebem e produzem na epilinguagem.

Os textos de Mikhail Bakhtin, juntamente com os trabalhos do Círculo, principalmente os de Valentin Volochinov e Pavel Medviédev, têm oferecido e motivado abundantes e significativas discussões em torno da linguagem em relação a vida, a cultura e a sociedade (BRAIT, 2017). O que demonstra a importância de seu estudo, visto que a língua apresenta no cotidiano ou na própria produção literária uma posição social e ideologia de um grupo possui poder dentro daquela sociedade.

Brait (2017, p.8) afirma que mesmo existindo distinções “que conferem autoria diferenciada a Bakhtin e a Volochinov, o conceito de linguagem que emana do trabalho de cada um, dentre outros pontos de contato” é a ideia de *diálogo*. Assim, os trabalhos apontam para um princípio dialógico constitutivo da linguagem, no sentido que a linguagem não é apenas uma interação entre interlocutores organizados, situados socialmente, mas também as variadas e diferenciadas formas de interação entre o

eu/outro, de suas ideias, valores e ideologias. O que promove uma nova forma de compreender a linguagem estruturada a partir de uma perspectiva dialógica do discurso.

Nesse sentido, o conceito de dialogismo possui múltiplas dimensões, que foram discutidas ao longo das obras que compõem o Círculo de Bakhtin e podem ser sistematizadas, conforme Angelo e Menegassi (2014, p. 664-665):

a. *todo enunciado constitui um diálogo com a própria situação extraverbal que o envolve.* Isso ocorre porque todo enunciado depende de um contexto para sua significação.

b. *todo enunciado se dirige para alguém.* Nesse sentido, todo discurso produzido pelo falante faz parte de uma seleção criteriosa em relação ao seu interlocutor, como a sua posição social, por exemplo, mesmo sendo o próprio enunciador, quando fala de si.

c. *todo enunciado procede de alguém.* Aquilo que o falante transmite por meio da linguagem reflete quem ele é, sua ideologia e sua posição social, pois ele não utiliza apenas palavras, mas signos que relevam sua identidade.

d. *todo enunciado orienta-se para o já-dito,* o que representa “um elo da cadeia de atos de fala” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p.98). Isso revela que todo discurso é uma réplica de um discurso anterior a ele.

e. *todo enunciado é produzido na expectativa de se obter contrapalavras.* Nesse sentido, o enunciado produzido reflete um outro enunciado produzido pelo interlocutor, considerado contrapalavras nos trabalhos de Bakhtin.

f. *todo enunciado é polifônico.* Por fim, todo o enunciado representa as diversas vozes próximas, distantes ou vozes de autoridades, refletindo o contexto e a ideologia do falante.

Diante das considerações a partir das dimensões da linguagem, assumidas pelo Círculo de Bakhtin, percebe-se que, primeiro, o discurso e o âmbito social são indissociáveis e, segundo, que os falantes durante a prática comunicativa estão em constante interação (ANGELO; MENEGASSI, 2014). Assim, compreende-se que o ensino de gramática precisa ser revisto.

Baseando-se na interação constante entre os falantes, que o conceito de dialogismo de Bakhtin evidencia, visto que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação

verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 124), compreendemos que pode ser muito significativo para a mediação juntos aos alunos basear-se nos pressupostos teóricos do dialogismo de Bakhtin, da mesma forma, acreditamos na possibilidade de melhorar o ensino de linguagem na escola por meio de uma abordagem epilinguística. Acerca dessa abordagem, passaremos a discorrer no tópico seguinte.

3. 2. 2 Forma de Abordagem das Atividades

O ensino de linguagem na maioria das escolas é ainda baseado em uma metalinguagem influenciada pela tradição descritivista de determinados conteúdos, isto é, pela memorização das regras gramaticais. Isso, para a maioria dos alunos, quase sempre é uma tarefa enfadonha. Franchi (1991) afirma que a tem sido um lugar comum a crítica ao ensino de gramática na escola, devido a

[...] insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional, a inadequação dos métodos de “ensino” da gramática, o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade, etc.” (FRANCHI, 1991, p.7)

Contudo, mesmo diante deste conhecimento, o ensino não se renova e continuamos a repetir os mesmos exercícios antigos com uma roupagem diferente. Porém, Franchi (1991, p.7) afirma que “É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”. O autor aponta aqui para o uso criativo da linguagem, sem, em princípio, o estudo direto da metalinguagem. Gomes (2007) contribui para essa reflexão ao alegar que

Todo indivíduo tem autonomia para mobilizar a língua, construindo representações do pensamento e, ao colocar em funcionamento as unidades lingüísticas, por um ato individual, faz a enunciação. Portanto, enunciar é operacionalizar a linguagem considerando o ato, os instrumentos e o contexto da sua realização em determinado espaço-tempo, em que os conteúdos lingüísticos permitem o sujeito regular e referenciar o pensamento (GOMES, 2007, p 11-12)

O desenvolvimento de atividades criativas com a linguagem por meio de práticas de operações com a linguagem também é conhecido pelos estudiosos como epilinguismo que será a abordagem adotada em nossa pesquisa. Segundo Franchi,

Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de gramática no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36-37).

Conforme Romero (2011), a origem do termo epilinguismo foi atribuído ao linguista Antoine Culioli por Sylvain Auroux (1989) e também é reconhecido como Teoria das Operações Enunciativas. O epilinguismo é definido por Antoine Culioli (1999) como atividade metalingüística não consciente, ou seja, trata-se de atividades de representação, referenciação e regulação⁹ de palavras em um determinado contexto enunciativo. Nesse sentido, o ensino de língua deve partir de um trabalho interno de montagens e desmontagens de arranjos, significados e valores (REZENDE, 2008).

É possível compreender que a atividade epilingüística permite ao aluno refletir sobre a língua de maneira a transformá-la. O trabalho epilingüístico para a sala de aula, desta forma, é relevante, pois a escola pode ensinar a gramática fazendo o aluno “pensar o seu pensar” (REZENDE, 2008, p. 96), por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação. Por exemplo, em uma frase como:

a) *Um aluno me deu um bolo.*

Temos ambiguidades constitutivas da própria escolha lexical para compor o enunciado, ou seja, o que é “ser aluno”, ser “não aluno”, quem é esse “ser”, aluno? O

⁹ Ao defender propor a Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas, Antóine Culioli apresenta o conceito de linguagem como operações de representação, referenciação e regulação.

que é “bolo”, ser “não bolo” e quais as noções a que esse tal “bolo” remete? Veja que uma frase aparentemente simples traz na gênese do enunciado ambiguidades que certamente levariam a pensar quem deu o bolo? O bolo foi doce ou falta em um encontro previamente marcado? E assim, prosseguem as dúvidas... Só o contexto enunciativo (quem, quando, onde, como, etc.) poderia fornecer uma moldura ou recorte capaz de, instantaneamente, desfazer as ambiguidades e ancorar um sentido para a frase. Tal reflexões nos remetem ao que Gomes (2007, p. 12) propõe ao alegar que “Diante da necessidade de uma competência para operacionalizar os vários domínios linguísticos, não se pode reduzir o ato enunciativo a um conjunto de situações padronizadas que limitam a descrição das formas de interação verbal”.

Para o Epilinguismo, o conceito de paráfrase e ambiguidade difere-se do conceito tradicional. Parafrasear, tradicionalmente, é escrever ou falar a mesma informação de outra forma. A atividade epilinguística consiste em observar as mudanças semânticas provocadas pelas sutis mudanças realizadas. Tal sutileza “vai nos oferecer não o significado estável” (REZENDE, 2008, p. 97), mas o significado construído ao longo do processo de interação. Já a ambiguidade é compreendida a partir de um modo não articulado da linguagem, por isso conhecemos a ambiguidade sintática, lexical, etc., no entanto, dentro da visão epilinguística, todos os enunciados de uma língua são ambíguos e a linguagem possui um trabalho de regulação do sentido para estabelecer uma referência. Nesse sentido, de acordo com a autor Cumpri (2012),

[...] um enunciado é somente interpretável mediante um contexto ou situação que escapam dos contornos dados pelas teorias pragmáticas para se imbricarem no ponto de vista que confirma que o sentido se determina pela matéria verbal, pois é ela que o constrói e o dá estatuto. Contexto e situação não são externos ao texto, mas gerado por ele próprio. O extralinguístico e o mundo fenomenológico não atribuem sentidos, eles fornecem valores referencias afins para a determinação do sentido dentro dos contornos materiais de cada texto (CUMPRI, 2012, p. 11).

Assim, é a partir dos pontos estáveis de significados e valores de uma palavra ou expressão que as atividades de parafraseagem e a desambiguação acontecem possibilitando apreender as alterações semânticas. Dessa forma, um sujeito é capaz de estabilizar o sentido do enunciado de uma maneira e, após alguns instantes, compreendê-lo de modo diferente. Isso é a atividade epilinguística (geralmente não consciente) que permite ao sujeito aceitar ou rejeitar determinada interpretação. Tais

mecanismos de regulação são biológicos e estão presentes em todo ser vivo, mas, no ser humano, a linguagem é esse mecanismo, por isso os significados estáveis não devem ser valorizados no epilinguismo, mas os sentidos que surgem a partir de alterações sutis realizadas no enunciado (REZENDE, 2008).

Assim, conforme afirma Rezende (2008, p. 99), “todas as classificações e tipologias devem ser questionadas, pois a atividade epilinguística nos joga nos vasos comunicantes que existem entre sistemas e contornos, ou entre pontos razoavelmente estáveis”, portanto, ao defender o ensino com base em atividades epilinguística temos uma tarefa árdua de sair das descrições de língua, ou atividade instrumental, para compreender a importância de uma experiência singular que evidencie a forma dinâmica de construção de experiências e expressões, por meio de mecanismos como a parafrase e a desambiguação, ou seja, a atividade epilinguística traz consigo um dinamismo e qualquer classificação de uma palavra, que a gramática sempre nos apresenta como cristalizado e pronto, ela entende como instável porque pode mudar de acordo com o tempo, o espaço e o enunciador ou seja conforme o contexto enunciativo.

Para facilitar a compreensão de como é uma atividade elaborada sob uma abordagem epilinguística, apresentamos como exemplo a seguinte tirinha:



Fonte: <https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-verbos-no-gerundio-8o-ano-2/>

Se observarmos os balões dos dois primeiros quadros vemos as formas verbal “trabalhando, morando e pagando”, uma atividade de aspecto envolvendo esses verbos sob uma proposta de abordagem mais tradicional, poderia, por exemplo, ser:

- 1) O tempo verbal dos verbos “trabalhando, morando e pagando” que aparecem nos balões dos dois primeiros quadros é o gerúndio. Marque a opção que indica o aspecto verbal que eles têm no contexto:
 - () iterativo
 - () durativo
 - () pontual
 - () frequentativo

Já uma atividade elaborada sob uma abordagem epilinguística com essa mesma tira poderia, entre outras possibilidades, ser elaborada da seguinte forma:

- 2) Observe a tira seguinte e responda:



Fonte: <https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-portugues-verbos-no-gerundio-8o-ano-2/>

- a) Na leitura dos dois primeiros quadros da tirinha, percebemos que o personagem idealiza como seria sua vida se já tivesse formado sem estudar, ou seja, ele estaria “trabalhando, morando sozinho e pagando seu aluguel”. As ações que ele faria teriam duração e ocorreriam durante um intervalo indeterminado de tempo. Reescreva duas versões para esses mesmos balões mostrando quais foram as ações do personagem depois de ter, de fato, estudado. Na primeira versão, o personagem acabou de formar

e, na segunda, ele estudou e já está formado há 10 anos. Faça as adaptações que julgar necessárias.

b) Após escrever as duas versões, vamos refletir:

- o contexto influenciou as ações do personagem?
- a reescrita exigiu mudança de algum elemento do cenário?
- as ações indicadas pelos verbos “trabalhar, morar e pagar” sofreram mudança ao longo do tempo?

Como podemos observar nesses exemplos, a atividade mais tradicional exigiu apenas memorização da nomenclatura gramatical e a correlação entre pergunta e resposta sem qualquer esforço sobre a linguagem. Já a atividade 02 inicia pela análise do enunciado, levando o aluno a operar com a linguagem escolhendo o que dizer e como dizer para responder a atividade. Juntamente com esse exercício houve a necessidade de refletir sobre a linguagem e por meio da própria linguagem.

No capítulo seguinte, trataremos do percurso metodológico da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos três seções em que são descritos os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa, a instituição onde a pesquisa foi realizada e os participantes parte deste estudo.

4.1 METODOLOGIA

Inserida na linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Leras - Profletras “Estudos da Linguagem e Prática Social”, esta pesquisa será realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na zona urbana do município de Mantenópolis-ES, com alunos de uma turma de 9º ano. O trabalho visa realizar uma pesquisa aplicada, visto que a partir de um problema pretendemos atingir os objetivos propostos por meio de ações em que a teoria seja utilizada na prática da sala de aula e possibilite o desenvolvimento de um produto educacional. De acordo com Gil (1999, p. 43), “a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento”.

Por ser desenvolvida no âmbito escolar, escolhemos a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, usando o método da pesquisa-ação, visto que o pesquisador e os participantes estarão envolvidos de modo cooperativo e participativo, pois as pesquisas descritivas são utilizadas, juntamente com as exploratórias, por pesquisadores preocupados com uma atuação prática (GIL, 1999).

Na sequência, detalharemos um pouco mais sobre o tipo de pesquisa.

4.1.1 Pesquisa Qualitativa

Dentro do campo das ciências humanas e sócias, há duas visões metodológicas quanto a realização da pesquisa. Uma delas é a que trabalha com métodos quantitativos, adotando a ideia de que o comportamento humano é o resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando

determinados resultados. Outra visão de pesquisa defende o estudo do homem, considerando o fato de que o ser humano não é passivo, contudo, interage e interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse posicionamento encaminha os estudos que têm o homem como objeto para métodos qualitativos. (MOREIRA, 2002)

Para Gil (1999), a abordagem qualitativa proporciona o aprofundamento da investigação em questões relacionadas ao problema estudado e de suas relações, devido a máxima valorização do contato direto com a situação em estudo, buscando-se o que é comum, contudo, aberto a perceber individualidades e múltiplos significados. Neste tipo de pesquisa, os dados são coletados por meio da descrição de pessoas, situações, acontecimentos; observação do participante, entrevista, método da história de vida, etc. todos os dados são importantes.

As características básicas da pesquisa qualitativa, segundo Moreira (2002) são: a interpretação como foco, visto que há interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; a subjetividade é enfatizada, pois o foco de interesse é o olhar do participante; a flexibilidade na conduta do estudo, porque não há uma definição a priori das situações; o interesse está no processo e não no resultado, visto que o objetivo está em compreender a situação em análise; foco no contexto, pois ele está intimamente ligado ao comportamento das pessoas; e o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação da pesquisa.

4.1.2 Pesquisa-ação e Procedimentos de Análise dos Dados

A pesquisa-ação, segundo Gil (2002), é vista, em certos meios, como desprovida de objetividade, o que a descaracteriza dentre os procedimentos científicos. Entretanto, reconhece-se que esse tipo de pesquisa é útil, principalmente com pesquisadores identificados como participantes.

Thiollent (2011, p. 21) afirma que “[...] na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos

problemas”. Além disso, a pesquisa-ação estimula a participação dos envolvidos no sistema escolar a buscar soluções para os problemas (THIOLLENT, 2011). Neste caso, é extremamente útil para um projeto de pesquisa que tenha um professor como pesquisador.

Toda pesquisa pode ser considerada pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas ou grupos relacionados ao problema que está em observação (THIOLLENT, 2011). Além disso, esse autor ressalta que

A aprendizagem dos participantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo. Em alguns casos, a aprendizagem é sistematicamente organizada por meio de seminários ou de grupos de estudos complementares e também pela divulgação de material didático (THIOLLENT, 2011, p. 27).

Dessa forma, a interação entre pesquisador e participantes são características peculiares da pesquisa-ação, porém Gil (2002, p. 143) afirma que “...ocorre um constante vaivém entre as fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada”.

Quanto à produção de dados, diversas técnicas são utilizadas para coleta de dados na pesquisa-ação. A técnica mais comum é a entrevista aplicada de modo individual ou coletiva. Utiliza-se, também, observação do participante, história de vida, análise de conteúdo e o sociodrama. Porém, a pesquisa-ação tende a adotar procedimentos flexíveis (GIL, 2002).

Nesta pesquisa, realizamos uma revisão de literatura e a construção do referencial teórico; fizemos a aplicação de questionário para conhecer os participantes e ainda aplicamos atividades diagnósticas para observação e reconhecimento das dificuldades dos alunos, estabelecemos diálogos com alunos sobre as atividades e, por fim, elaboramos uma sequência de atividades para intervenção.

Nessa perspectiva, a intervenção foi constituída de atividades sob uma abordagem epilinguística no intuito de promover uma aprendizagem relacionada ao aspecto verbal

de forma reflexiva e não tradicional. Essa intervenção será melhor explanada no próximo capítulo.

A análise dos dados em uma pesquisa qualitativa não possui formas pré-definidas para orientar os pesquisadores. Contudo, geralmente, o procedimento qualitativo de análise é dividido em três etapas: redução, apresentação e verificação. A redução consiste no processo de seleção de dados. A apresentação consiste na organização dos dados para uma reflexão, e a verificação consiste em uma conclusão que considera o significado dos dados em articulação com a teoria em estudo (GIL, 1999).

Na nossa pesquisa, as atividades elaboradas serão analisadas sob os seguintes critérios: interesse dos alunos pelas atividades; compreensão e dificuldades na resolução das atividades; e percepção dos aspectos verbais na interpretação de informações de textos, respostas e opiniões sobre as atividades.

4.2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO – CAMPO DA PESQUISA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, campo da pesquisa, iniciou suas atividades no mês de março do ano de 1959 com o Curso Ginásial, ofertando a 5ª Série Ginásial, com a matrícula de vinte alunos de acordo com a legislação vigente, que na época denominava-se 1ª Série Ginásial. Ela era mantida pelo Município.

A escola localiza-se no município de Mantenópolis, noroeste do estado do Espírito Santo, a 251 km de Vitória - ES, fazendo divisa com norte do estado de Minas Gerais. Com uma população de aproximadamente 13.612 pessoas, segundo o último censo, a base da economia de Mantenópolis é agricultura, principalmente o café, e o comércio local

No período de 1964 a 1967, a Escola permaneceu como Ginásio Municipal de Mantenópolis. Em 1969, foi autorizado o funcionamento da Escola Normal, pela Resolução nº. 7/69 com 14 (quatorze) alunos. O nome escolhido para a escola foi em homenagem ao Desembargador do Estado, que na época era Juiz na Comarca de

Mantenópolis, onde desempenhava um trabalho comunitário muito importante para o Município.

No ano de 1970 com 20 (vinte) alunos, foi autorizado o início de funcionamento do Curso de Técnico em Contabilidade do Colégio Comercial Municipal. Em 16 de março de 1976, foi transformada a escola de 1º Grau em Escola de 1º e 2º Graus, sendo anexado os Cursos de 1º Grau (5ª a 8ª série) e os Cursos de Técnico em Contabilidade e habilitação para o Magistério. No dia 13 de maio de 1977 inaugurou-se o novo prédio.

No ano de 1992, foram criados os Cursos de estudos Adicionais nas áreas de Português, Matemática e Pré-Escola. No ano de 1997, foi criado o curso de Adicional em ciências.

Em 2002, ocorreu à última mudança na nomenclatura da escola, que deixou de ser Escola de Primeiro e Segundo Grau passando a ser chamada de Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio. A instituição encontra-se no processo de implementação do tempo integral e aguardando a mudança oficial do nome pela Secretária Estadual de Educação.

De acordo com o projeto político-pedagógico, atualmente, a escola oferta os cursos de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular. São 38 funcionários, sendo 21 professores, 01 diretor, 01 Coordenador pedagógico, 01 pedagogo, 02 coordenadores, 03 Professores coordenadores de áreas, 02 agentes de suporte educacional, 02 auxiliares de secretaria, 03 vigilantes, 04 auxiliares de serviços gerais, 01 professor de atendimento educacional especializado e 01 cuidador.

Ocupando uma área de 5.112,00 m², com 2.729,57 m² de área construída e 2.382,43 de área livre, a escola oferece uma espaço amplo, favorável à aprendizagem, com diversos de ambientes: 01 refeitório, 01 auditório, 01 sala de vídeo, 01 laboratório de ciências, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala dos professores, 01 sala de direção, 01 sala de secretaria, 01 sala de setor pedagógico, 01 sala de arte, 01 sala de coordenação, 01 sala de atendimento educacional especializado, 01 sala de cantina, 01 cozinha, 01 quadra de esportes em construção, 12 salas de aula, 01

almojarifados, 02 banheiros masculinos, 02 banheiros femininos, 01 banheiro acessível.

A instituição de ensino atende a uma clientela constituída por 370 alunos, com faixa etária entre 10 e 18 anos aproximadamente, em sua maioria oriunda de famílias de classe baixa e média, filhos de agricultores, diaristas, assentados, comerciantes, comerciários, servidores públicos e profissionais liberais. A constituição familiar que compõe a comunidade é a participação de pais, avós, tios e outros graus de parentescos na educação dos adolescentes, em virtude do grande número de imigrações para outros países como Estados Unidos e Portugal.

Grande parte dos alunos são naturais do município Mantenópolis-ES, sendo a maioria oriunda de regiões urbanas. Após concluírem as etapas escolares oferecidas no município, os alunos deslocam-se para cidades vizinhas para cursarem uma faculdade e/ou implementam junto com a família um negócio próprio. Quanto à escolaridade dos pais, varia entre fundamental a médio incompleto, incluindo também uma parcela significativa de analfabetos.

4.3 PARTICIPANTES – SUJEITOS INFORMANTES

Os participantes da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha da série e da turma se deu porque essa era a única turma do Ensino Fundamental de trabalho do professor autor desta pesquisa. Inicialmente para traçar o perfil dos informantes, na segunda quinzena do mês de março de 2019, quando estavam no 8º ano, os alunos responderam a um questionário contendo quarenta e uma perguntas, esse instrumento nos ajudou a conhecê-los um pouco mais. O questionário foi dividido em cinco blocos: dados de identificação, para reconhecer a idade, gênero e etnia dos alunos; dados econômicos, para observarmos em que condições o participante e sua família convivem; dados culturais, no intuito de reconhecer os hábitos de leitura e a tecnologia que os cerca; dados escolares, para verificar se o aluno já foi retido e a relação aluno, professor e escola; e por fim, dados sobre as aulas de língua portuguesa.

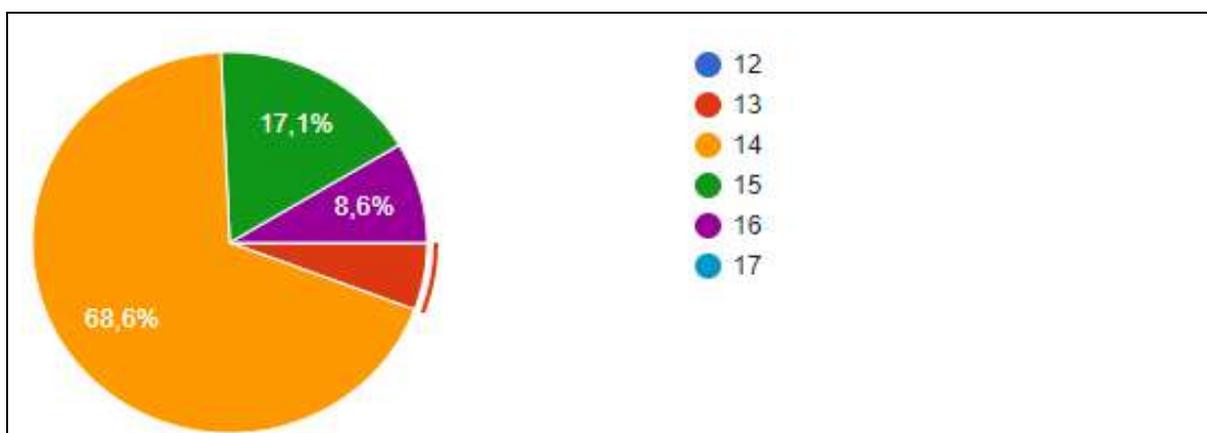
Devido à extensão do questionário, ele foi dividido para ser aplicado em dois dias diferentes. Desta forma, apresentamos o questionário em uma aula anterior à aplicação e sanamos todas as dúvidas para que os alunos fossem para casa e colhessem dados como renda familiar e escolaridade dos pais, etc. Trinta e cinco alunos frequentes responderam ao questionário, pertencendo ainda a uma turma do 8º ano. Foi com base no perfil desses informantes que elaboramos a atividade de intervenção.

Dentre o universo das perguntas, destacamos as que ainda se mostram relevantes por caracterizar o provável público do 9º ano, alvo da nossa pesquisa empírica, todavia a intervenção não aconteceu ao todo com os alunos devido à pandemia provocada pelo Covid-19.

4.3.1 Resultado do Questionário dos Alunos

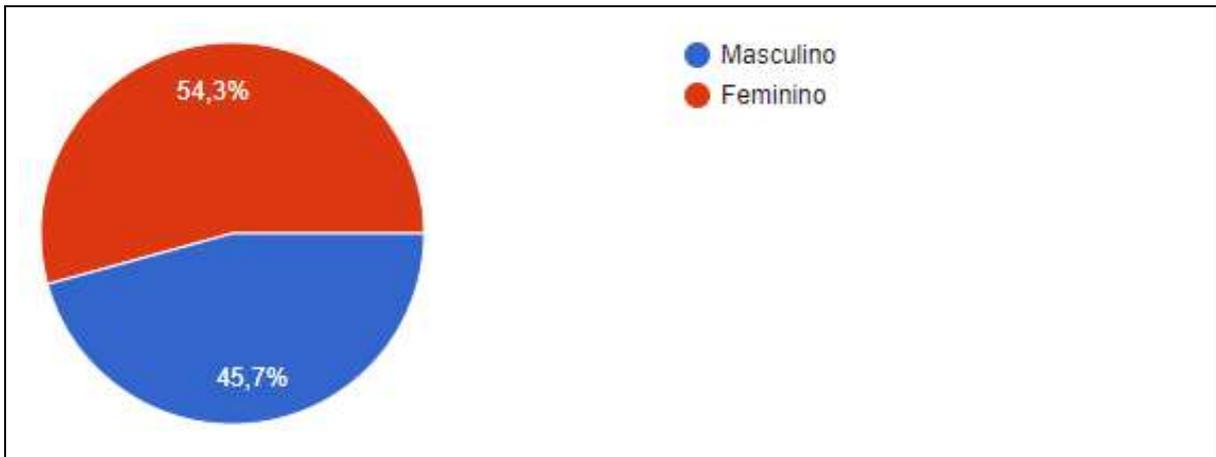
A turma do 9º ano de 2020 continuou composta pelos mesmos alunos do 8º ano de 2019, no entanto 3 foram transferidos e 32 são frequentes. A turma ainda é bastante agitada, os alunos conversam muito alto, e às vezes brigam. As três primeiras perguntas fazem parte do primeiro bloco e buscaram conhecer melhor a turma. A idade dos participantes varia entre 13 e 16 anos, e a maioria dos alunos possui 14 anos e alguns apresentam distorção de idade em relação à série em que estudam. São 19 meninas (54,3%) e 16 meninos (45,7%), conforme Figura 2.

Figura 1: Idade.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

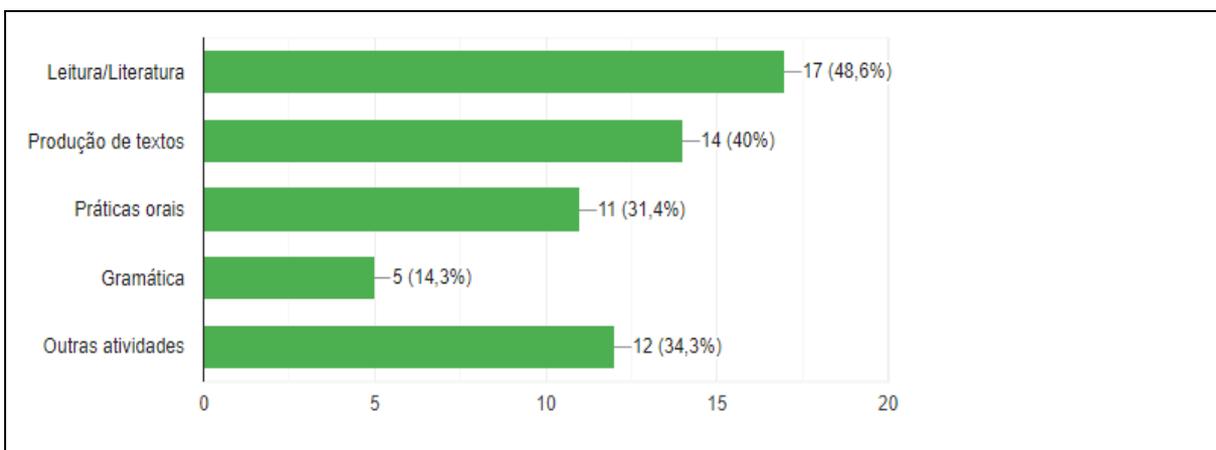
Figura 2: Gênero.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

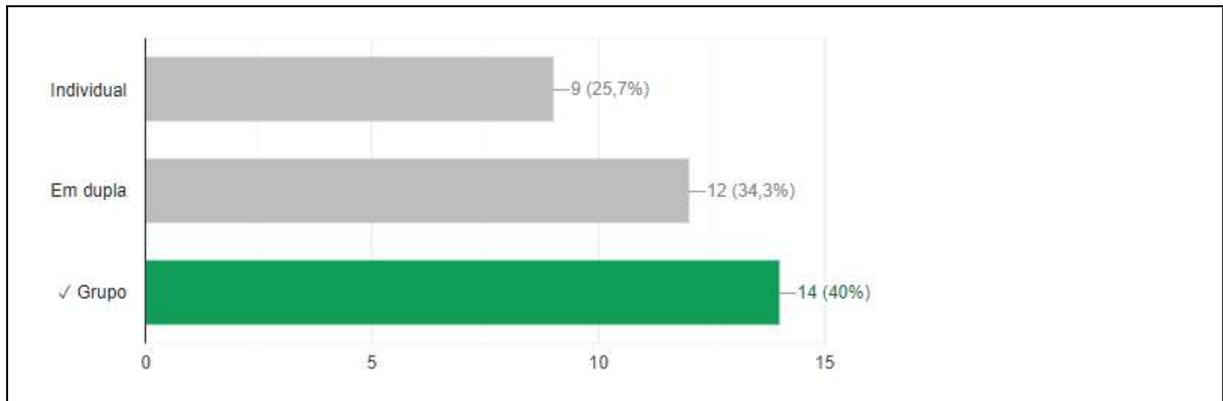
A Figura 3 mostra que 48,6% dos alunos gostam de leitura e literatura, enquanto o ensino de gramática é positivo apenas para 14,3% dos alunos. É inegável o valor da leitura e este reconhecimento revela a necessidade de um ensino de língua aliado a práticas de leitura. Já a Figura 4 apresenta que 40% dos alunos preferem atividades em grupos, enquanto 34,3% gostam de trabalhar em duplas. Precisamos repensar e diversificar as atividades em sala de aula para motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 3: O que mais gostam nas aulas de língua portuguesa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Figura 4: Tipo de atividade que mais gostam.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Quanto à realização de atividades, 48,6% dos alunos afirmaram que às vezes possuem facilidade para produzir textos, enquanto 31,4% são sempre eficazes na produção textual, conforme Figura 5. Aos serem questionados sobre a interpretação de texto, o resultado foi semelhante: 31,4% dos alunos acreditam que tem facilidade na produção de sentido enquanto 51,4% consegue interpretar facilmente às vezes. Tais números revelam que a insegurança de grande parte dos alunos no momento de produção escrita e interpretação de texto.

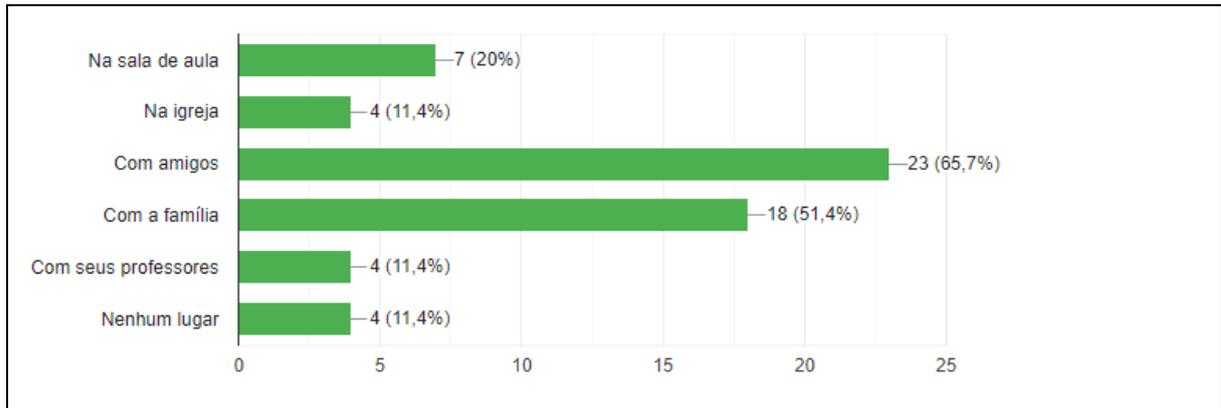
Além disso, a Figura 6 mostra que os alunos se expressam oralmente com facilidade apenas com amigos (65,7%) e com a família (51,4%), ambientes que a linguagem informal flui mais. Já na sala de aula, de acordo com a Figura 8, 40% dos alunos participam das discussões orais, quando solicitado pelo professor, e 25,7% participam espontaneamente.

Figura 5: Facilidade na produção de texto.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Figura 6: Facilidade de se expressar oralmente.



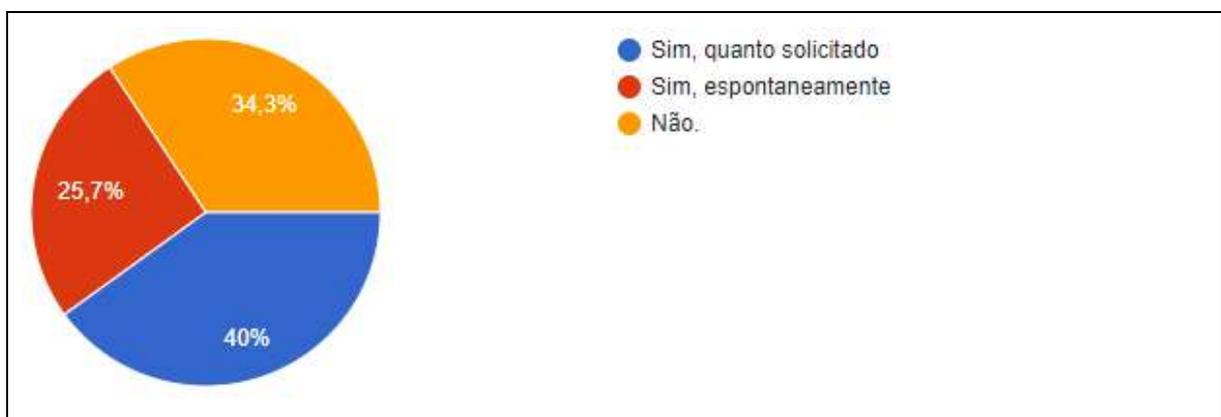
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Figura 7: Facilidade na compreensão de texto.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Figura 8: Participação em discussões orais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Quanto ao ensino de gramática, a Figura 9 mostra que a maioria dos alunos não gostam de estudá-la, visto que 37,1% gostam de estudar gramática às vezes e 25,7% não gostam de atividades gramaticais. Contudo 37,1% dos alunos sempre gostam de estudos gramaticais. Acreditamos que a metodologia tradicional de ensino de gramática contribui para que o ensino da língua se distancia do uso, o que explica alunos comunicando facilmente entre a família e amigos e menos na sala de aula.

Figura 9: Gosto pelo estudo de gramática.



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Quanto à reflexão do uso dos conhecimentos linguísticos na produção de texto, comunicação oral e interpretação de texto, os resultados são curiosos. Enquanto na produção de texto, 45,7% não sabem se conseguem aplicar os conhecimentos gramaticais e, na comunicação oral, 37% dos alunos também não sabem se conseguem associar o que aprendem em gramática; na interpretação de texto, a maioria acredita que a gramática ajuda interpretar textos. Tal resultado pode relevar que os alunos gostem mais de ler do que realizar tarefas de produção de texto ou expressão oral, o que foi apresentado por Franchi (1991, p.7) o fato de que o ensino da gramática não é relacionada aos processos de produção, compreensão de textos e distante da oralidade.

5 INTERVENÇÃO PRÁTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

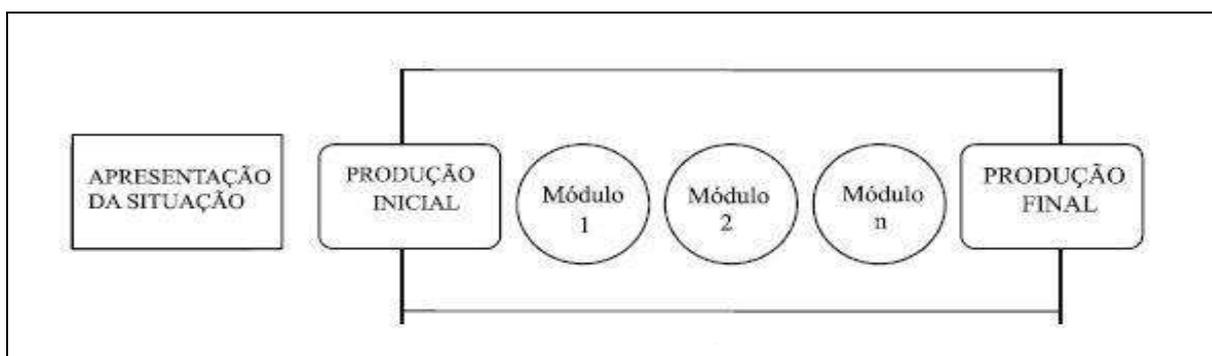
Considerando que nosso objetivo é estudar as noções que envolvem o aspecto verbal no português e propor operações de linguagem para alunos do Ensino Fundamental II, este capítulo foi organizado em duas partes. Na primeira parte, apresentaremos a sequência de atividades e, na segunda, a análise de resultados.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), partindo da reflexão sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se oralmente ou por escrito e do ensino de gêneros textuais na escola, desenvolveram o conceito de sequência didática, que se trata de uma proposta metodológica de ensino por meio dos gêneros textuais, centrada na aquisição de procedimentos e práticas que visam o aperfeiçoamento da escrita e da produção oral.

Reconhecida como um conjunto de etapas de trabalho, a sequência didática engloba o conteúdo obrigatório, centrado nas dimensões textuais da oralidade e da escrita; utiliza materiais que sejam referências para os alunos; é modular, para permitir a diferenciação do ensino do texto oral ou escrito; e favorece os projetos de classe. Assim, a sequência didática é apresentada como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, p.96, 2004)

Figura 10: Sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 64)

No esquema da sequência didática acima, observamos as seguintes etapas: apresentação da situação, em que o professor define a modalidade a ser trabalhada, se oral ou escrita, para quem o aluno escreverá, qual o gênero a ser trabalhado e a forma da produção; a produção inicial, em que o aluno faz a primeira formulação do texto, que pode ser individual ou em grupo; os módulos, em que o professor aplicará diferentes atividades e de níveis variados tanto lexical, sintático, semântica, etc. para dar instrumentos ao aluno no intuito de sanar as dificuldades encontradas na primeira produção; produção final, momento em que o aluno coloca em prática o que aprendeu durante os módulos.

De acordo com a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o professor precisa realizar um trabalho sistemático, modular e reflexivo para que o aluno se aproprie dos conhecimentos. Os módulos podem ser diversificados a partir do gênero que se deseja trabalhar e constituem-se de um número variado de etapas, de acordo com os objetivos traçados. As atividades devem ser diversificadas, principalmente diante do mesmo problema.

Sobre os conhecimentos linguísticos obtidos por intermédio dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que devem ser organizados de modo a construir, progressivamente, o conhecimento para a construção do gênero em foco. Desta forma, apresenta-se a possibilidade de realização de reflexões sobre a língua, ou seja, a possibilidades de ações epilinguísticas.

Contudo, o objetivo desta pesquisa é apresentar uma proposta de trabalho com a gramática, com aspecto verbal, e não um gênero específico, por isso as atividades serão organizadas com base em diversos gêneros textuais, visto que se propõe a uma investigação linguística sem vislumbrar de imediato a produção textual. Portanto, chamaremos nossa sequência de sequência de atividades.

Para nortear a sequência, além de utilizar os resultados do questionário aplicados aos alunos quando ainda estavam no 8º ano, realizamos uma atividade diagnóstica sobre aspecto verbal, que está descrita a seguir.

5.1.1 Sequência de Atividades

ATIVIDADE 1 – DIAGNÓSTICO

Nossa jornada investigativa, iniciou-se, então, em 2020 durante o período de pandemia, por isso foi realizada uma webconferência com a participação de 27 (vinte e sete) estudantes via *Google Meet*, aplicativo utilizado pela rede estadual de ensino do Espírito Santo. Nessa oportunidade conversamos sobre as dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa, a noção de verbo e de aspecto verbal. Observamos que houve uma boa receptividade dos alunos, sempre amistosos e abertos à participação. No entanto, alguns desses alunos demonstraram certo receio em relação à produção de texto e ao ensino de verbo. Notamos isso pela repetição de falas como: aulas cansativas, atividades chatas, além de fazerem expressões faciais no momento de interação, que remetiam ao desinteresse.

Após o momento inicial, a fim de compreendermos a compreensão do que é o aspecto verbal pelos alunos, que até então só ouviram falar de tempo e modo verbal, aplicamos uma atividade adaptada de Travaglia (2006, p. 269-274). As questões buscaram verificar se os alunos distinguem “[...] a constituição temporal interna de uma situação”, conforme Comrie (1976, p. 3)¹⁰; ou seja, o tempo interno da situação em relação ao enunciador como ponto de referência.

Quadro 08: Atividade Diagnóstica

(Exercícios adaptados de Travaglia (2006, p. 269-274) para diagnóstico)

Responda aos itens dos exercícios abaixo seguindo as instruções. Preste bastante atenção para desenvolver as atividades da melhor maneira possível, pois o que mais nos interessa é perceber a sua capacidade de analisar os fatos da língua

1 - Em cada par de frases abaixo assinale com um círculo naquela que expressa a ideia de **algo acabado, algo que não está mais em realização no momento em que se fala**. Se em algum caso você achar que ambas as frases podem dar essa noção de algo concluído, circule a que mais se ajusta a resposta e sublinhe a outra. Se nenhuma se enquadra nessas exigências, não faça marca alguma.

- I. a - Meu tio encerava o carro.
b - Meu tio encerou o carro.
- II. a - Pedro comia a maçã.

¹⁰ “...the internal temporal constituency of a situation” (COMRIE, 1976, p. 3).

- b - Pedro comia a maçã, quando entrei na cozinha.
- III. a - Lucas encontrava Priscila à tarde.
b - Lucas sempre encontrava Priscila à tarde.
- IV. a - José vendia livros
b - Roberto vendeu os livros.

2 - Assinale a frase que melhor corresponde a informação indicada em cada número. Se nenhuma servir como resposta, não assinale nenhuma. Se as duas frases estiverem de acordo com a informação, então assinale ambas. Lembre-se de que você só deve marcar quando tiver certeza da(s) resposta(s).

- I. **Que a pessoa não mais canta bem.**
a) Ana cantava bem.
b) Ana cantou bem.
- II. **Que a pessoa não mais está fazendo um bolo.**
a) André fazia um bolo.
b) André fez um bolo.
- III. **Que a pessoa não mais corre mais pela manhã.**
a) Jessica corria pela manhã.
b) Jessica sempre corria pela manhã.
- IV. **Que os jogadores não vencem mais partidas.**
a) Os jogadores venciam partidas.
b) Os jogadores venceram partidas.
- 3 - Marque a alternativa que melhor se ajusta à informação que se pode dizer a partir da frase apresentada.
- I. **Amanda dançou.**
a) Amanda não dança mais.
b) Amanda ainda dança.
c) A frase não dá elementos para se dizer se Amanda ainda dança ou se não dança mais.
- II. **Rodrigo limpava a casa aos sábados.**
a) Rodrigo não limpa mais a casa aos sábados.
b) Rodrigo ainda limpa a casa aos sábados.
c) A frase não dá elementos para se dizer se Rodrigo ainda limpa a casa aos sábados ou que não limpa mais.
- III. **Fernanda viajou para São Paulo.**
a) Fernanda não está mais viajando para São Paulo.
b) Fernanda ainda está viajando para São Paulo.
c) A frase não dá elementos para se dizer se Fernanda ainda está viajando para São Paulo ou se não está mais.
- IV. **José Geraldo comprava comida.**
a) José Geraldo não está mais comprando comida.
b) José Geraldo ainda está comprando comida.
c) A frase não dá elementos para se dizer se José Geraldo ainda está comprando comida ou que não está mais comprando comida.
- V. **Guto pintou o quarto.**
a) Guto não está mais pintando o quarto.
b) Guto ainda está pintando o quarto.
c) A frase não dá elementos para se dizer se Guto ainda está pintando o quarto ou que não está mais pintando o quarto.

Responda aos itens abaixo seguindo as instruções e sem se preocupar com questões de certo ou errado, pois o que interessa aqui é saber como você, falante da Língua Portuguesa, compreende determinados fatos da língua.

4 - Em cada par de frases abaixo assinale, colocando um círculo, aquela em que a situação expressa é apresentada como inacabada. Se você achar que nenhuma das frases do par se enquadra nas especificações acima, não assinale nenhuma. Se você achar que ambas se enquadram nas especificações, assinale a que mais expressa o que especificamos e sublinhe a outra.

- I. a - Igor lia o livro.
b - Igor lia o livro, quando sua mãe chegou em casa.
- II. a - Sandra pegou meu caderno emprestado.
b - Sandra sempre pegava meu caderno emprestado.
- III. a - Antônio encontrou um amigo.
b - Antônio sempre encontrava um amigo.
- IV. a - Lucas comia com pressa.
b - Lucas sempre comia com pressa.
- V. a - Rafael viajava nas férias.
b - Rafael sempre viajava nas férias.

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Antes da encaminhar a atividade, foi proporcionado um novo momento de orientação por vídeo, para que ficasse claro para os alunos o propósito da tarefa. Após a aplicação da atividade, provocamos uma conversa com os estudantes para saber sobre as dificuldades em realizar cada questão e colher impressões deles, para conhecermos o posicionamento do grupo em relação ao trabalho sobre o nosso tema de pesquisa.

A questão 1 trabalhou com a noção do aspecto perfectivo. Nela, os alunos precisavam assinalar uma opção supostamente correta, ou mais de uma opção, em que o aspecto perfectivo fosse marcado. A maioria dos alunos conseguiu identificar a resposta adequada ao aspecto, porém afirmaram, durante o momento de diálogo posterior, que tiveram que pensar muito. Toda atividade necessita de reflexão, por isso conversamos com os alunos, para entendermos melhor. Notamos que houve dificuldade de estabelecer diferença entre a noção do aspecto perfectivo e de imperfectivo. Tal constatação é o cerne do problema para a falta de leitura, o que acarreta falta de pensamento crítico, de observação e reflexão sobre a realidade.

A questão 2 e 3 também abordaram a noção do aspecto perfectivo e imperfectivo. As atividades eram similares às anteriores, nessas questões apresentamos frases e possíveis informações/sentidos que se podiam inferir das sentenças lidas. Nessas atividades, os alunos demonstraram ter dificuldades. Ao serem questionados sobre as

razões para as dificuldades, os alunos relataram que o sentido era confuso, ou as ideias são muito parecidas.

Na última atividade também verificamos a noção do aspecto imperfectivo, aliada ao uso de expressões de tempo. Os alunos também demonstraram dificuldade para identificar o aspecto solicitado, de acordo com as respostas apresentadas. Ao serem questionados sobre a dificuldade de encontrar a resposta, os estudantes afirmaram que português é muito difícil, principalmente o estudo do verbo. Tal constatação mostra que a falta de instrumentalização para promover uma mudança significativa.

Quanto às atividades, os alunos afirmaram gostar deste tipo de tarefa, pois parecia não existir uma resposta correta. Eles sentiam que poderiam marcar mais de uma opção e estaria tudo bem. Notamos também que a proposta de atividade é diferente daquela que os alunos estão acostumados a fazer em sala de aula, principalmente em relação ao termo verbo, pois os estudantes, durante as conversas por vídeo, sempre relacionaram a palavra verbos com atividades como identificar tempos, modos ou conjugar o verbo.

Com base no interesse dos alunos; compreensão e dificuldades na resolução das atividades; percepção dos aspectos verbais pelos estudantes e questionário inicial, elaboramos uma sequência de mais seis atividades totalizando sete, trabalhando nelas a leitura e as noções de aspecto por meio das operações de linguagem. A sequência foi estruturada da seguinte forma:

Unidade 1 – “Conhecendo aspectos verbais” – constituída pelas atividades diagnósticas, adaptada de Travaglia (2006, p. 269-274). Nela a intenção foi trabalhar a noção de aspecto, para observar como os alunos apreendiam a noção de verbo e de aspecto, bem como verificar a respectividade de atividades que exigem reflexão.

Unidade 2 - “E se fosse com você?” – nela propusemos o desenvolvimento da competência leitora, e trabalha a noção do aspecto verbal, por meio de atividades epilinguísticas. A unidade apresenta o texto “Aprenda a chamar a polícia” de Luis Fernando Veríssimo como mote para análise, reflexão e desenvolvimento das operações com a linguagem.

Unidade 3 – “A vida em versos” – nesta unidade promovemos o diálogo entre os poemas “Retrato” de Cecília Meireles e “O tempo” de Mário Quintana. O intuito é buscar uma reflexão sobre os valores da vida e a noção aspectual, trabalhando o gênero poema. Além disso, as atividades visam ampliar a compreensão leitora e trabalhar operações de epilinguagem.

Unidade 4 – “Era uma vez...” – aqui trabalhamos o gênero conto, focado em fabulas e conto de fadas com os textos “A raposa e as uvas” de Esopo, “A raposa e as uvas” de Millôr Fernandes e “Conto de fadas da mulher moderna” de Luis Fernando Veríssimo. Os textos selecionados acionam conhecimentos prévios, no intuito de promover a competência leitora, trabalhar a noção de aspecto, por meio de atividades epilinguísticas e possibilitar a formação do leitor crítico.

Unidade 5 - “Não tira a tira da cabeça” – com esta atividade promovemos um trabalho com o gênero “tirinhas” ou “história em quadrinhos”, apresentando exercícios de operações de linguagem no intuito de ampliar a noção de aspecto e aprimorar as habilidades básicas de leitura.

Unidade 6 – “Aumentando um ponto no conto” – nesta unidade apresentamos novamente o gênero conto, com foco no conto de amor, visando trabalhar a noção aspectual, exercitar a leitura e a escrita, por meio de atividades de operações de linguagem.

Unidade 7 – “A raposa e o príncipe” – nesta unidade trabalhamos o gênero conto com foco da promoção da leitura de fruição. Utilizamos o fragmento de um conto/fábula visando desenvolver atividades de operações de linguagem, reforçar a noção de aspecto verbal e propor uma reflexão sobre a vida.

A proposta inicial era trabalhar pelo menos quatro dessas atividades com os alunos a fim de produzir dados para nossa pesquisa. No entanto, as circunstâncias impostas pela Pandemia do Covid 19 fez com que trabalhássemos apenas a unidade 2.

5.2 ANÁLISE DE RESULTADOS

Dando continuidade à nossa pesquisa empírica, trabalhamos uma unidade da sequência com alunos do 9º ano. Nosso segundo momento teve a participação de 30 estudantes e ocorreu via webconferência pelo aplicativo *Google Meet*. No começo da aula, o professor pesquisador conversou com os alunos sobre os objetivos e o conteúdo e aplicou as atividades da unidade 2.

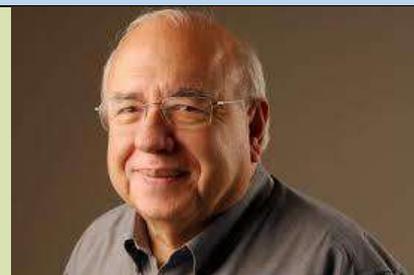
Quadro 08: Unidade 2

Aprenda a chamar a polícia

Luis Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente. Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço. Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível. Um minuto depois liguei de novo e disse com a voz calma: - Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara! Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo. Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia. No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse: - Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão. Eu respondi: - Pensei que tivesse dito que não havia nenhuma viatura disponível.

Fonte: <https://www.itatiaia.com.br/blog/jose-lino-souza-barros/aprenda-a-chamar-a-policia-texto-de-luis-fernando-verissimo>. Acesso em 15 de agosto de 2020.



Luis Fernando Veríssimo nasceu em 26 de setembro de 1936 em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. É o escritor que mais vende livros no Brasil.

O trabalho do autor também é conhecido na TV, que adaptou para minissérie o livro *Comédias da Vida Privada*. O programa recebeu o prêmio da crítica como o melhor da TV brasileira.

É filho do escritor Érico Veríssimo e Mafalda Veríssimo. De 1943 a 45, Érico morou com a família nos Estados Unidos, onde lecionou na Universidade de Berkeley, na Califórnia.

Ao retornar ao Brasil, em 1956, começou a trabalhar na editora Globo de Porto Alegre. Em 1962 transferiu-se para o Rio de Janeiro onde exerceu as atividades de tradutor e redator de publicações comerciais.

De volta a Porto Alegre em 1967, Luis Fernando começou a trabalhar como copydesk do jornal Zero Hora e como redator de publicidade.

Em pouco tempo já mantinha uma coluna diária, que o consagrou por seu estilo humorístico e uma série de cartuns e histórias em quadrinhos. O primeiro livro, "O Popular", de crônicas e cartuns, foi publicado em 1973.

Atualmente, o autor escreve para os jornais Zero Hora, O Estado de São Paulo e O Globo. Criou personagens "As Cobras", cujas tiras de quadrinhos são publicadas em diversos jornais.

1. O texto de Veríssimo traz algum problema da sociedade atual? Qual?
2. Observando o fragmento:

“Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara! Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo. Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia”.

Não é possível afirmar que:

- a) O autor é um homem muito prevenido em relação a roubo.
 - b) A polícia protege igualmente a todos os cidadãos.
 - c) A televisão se importa mais com os mortos do que com os vivos.
 - d) Faltaram com a verdade tanto o autor quanto a polícia.
3. No texto, o autor mentiu para a polícia. Na visão dele, a mentira é uma atitude positiva? Explique sua resposta.
 4. A resposta dele ao comandante denota que a polícia falou a verdade o tempo todo? Por quê?
 5. Qual é o papel da “turma dos direitos humanos” em nossa sociedade?`
 6. Caso o ladrão tivesse sido morto, que direito humano estaria sendo violado?
 7. Um recurso linguístico bastante utilizado pelos jornalistas é ambiguidade nas manchetes. Imagine que o homem tivesse matado o ladrão e escreva um título para a notícia ou reportagem que tratasse do ocorrido.
 8. As ações expressas pelos aspectos verbais ajudam a compreender e interpretar o texto. Observando o texto e a afirmativa em cada item, assinale a passagem que melhor corresponde à descrição:
 - I. **Um fato que não esteja acontecendo durante algum tempo, ou seja, que não tenha um aspecto durativo.**
 - a. Eu tenho o sono muito leve
 - b. Levantei em silêncio.
 - c. fiquei acompanhando os leves ruídos.
 - II. **Uma ação com aspecto iterativo, ou seja, que acabou e voltou a ocorrer, acabou e voltou a ocorrer.**
 - a. eu não ia deixar um ladrão ali
 - b. Um minuto depois liguei de novo
 - c. Eu já matei o ladrão
 - III. **Uma ação totalmente concluída, ou seja, com aspecto acabado.**
 - a. um tenente se aproximou de mim
 - b. não havia nenhuma viatura disponível
 - c. que não perderiam isso por nada
 9. Observe as frases:
 - A) **“Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.”**
 - B) **“Perguntavam-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.”.**
 Agora, explique a alteração de sentido da frase A para a frase B.

10. Observe a frase: “O tiro fez um estrago danado no cara!”. Agora diga qual das frases a seguir informa que a ação do tiro de fato mudou ao longo do tempo.
- a) O tiro faz um estrago danado no cara!
 - b) O tiro fará um estrago danado no cara!
 - c) O tiro fazia um estrago danado no cara!
 - d) O tiro faria um estrago danado no cara!
 - e) O tiro fizera um estrago danado no cara!

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

A unidade 2 estabelece a noção do aspecto durativo, iterativo e acabado, por meio de atividades de operações com linguagem e de reflexão sobre a sociedade atual, visando também à formação do leitor crítico.

O trabalho com foco na leitura, em consonância com Franchi (1991), responde às diversas críticas aos professores em relação ao ensino centrado na gramática. Geralmente, há ainda muitos professores de língua portuguesa que trabalham com atividades centradas na metalinguagem gramatical, desvinculadas do ensino de leitura e produção de texto.

A turma desenvolveu bem as atividades, praticamente sem dúvidas. Na atividade 1, todos reconheceram a problemática apresentada e comentaram a situação. Recortamos dois depoimentos de alunos:

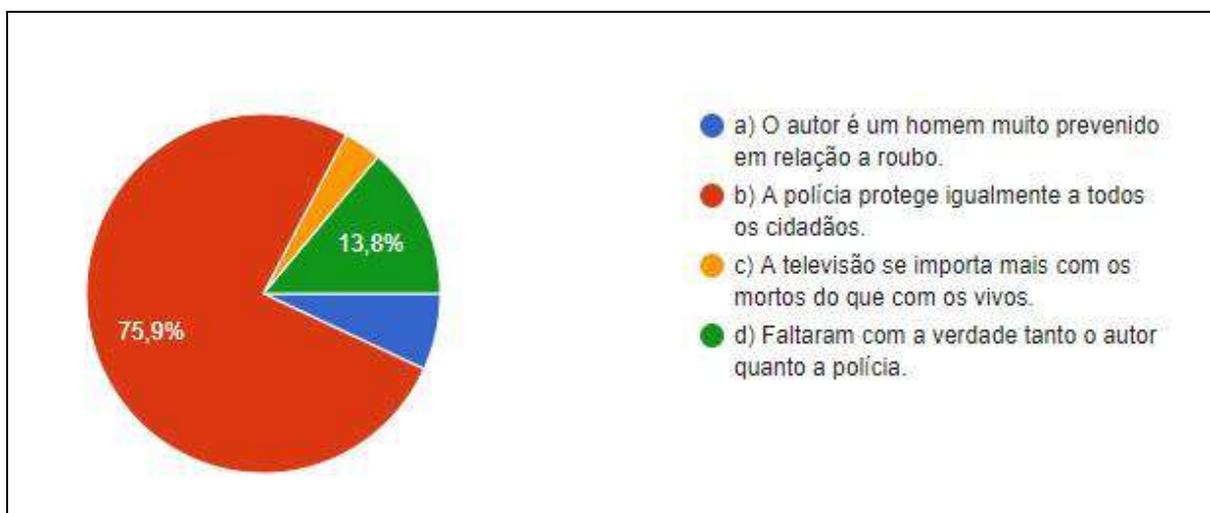
- a. “Sim. O problema é que pedem para casos de emergência ligarem para a polícia, mas quando ligamos acontece exatamente isso que fala no texto, eles não chegam na hora o que acaba muito das vezes prejudicando pessoas que necessitam do atendimento na hora do crime.”
- b. “O problema da sociedade atual citado é a polícia atender mais rápido a homicídios do que a roubos. Pois percebemos que a polícia não seria tão rápida se não pensasse que o ladrão tinha sido morto.”

As atividades de 2 a 6 também desenvolvem a competência leitora dos alunos, de modo que, ao responder as questões, fosse necessário uma justificativa para as respostas sobre passagens do texto, emitindo opiniões ancoradas nas suas visões de mundo a partir da leitura. Eles responderam sem demonstrar ou manifestar dúvidas.

Como podemos observar na figura 11, a maioria dos alunos entendeu que a opção “a polícia protege igualmente a todos os cidadãos” era a melhor resposta. Nenhuma das

alternativas para a questão estava explícito no texto. Isso nos mostrou o quanto grande parte dos alunos estavam atentos aos detalhes da narrativa durante a leitura.

Figura 11: questão 2



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Nas respostas às questões de 03 a 06, perguntas que pediam respostas para além da inteligência do texto, todos os alunos apresentaram opiniões sobre as ações dos personagens da narrativa. Nesse sentido, ao posicionarem-se, os alunos produziram contrapalavras e isso, na dimensão de linguagem assumida pelo Círculo de Bakhtin, mostra que os enunciadores e suas práticas comunicativas estão em constante interação (ANGELO/MENEGASSI, 2014).

Provocados a falar sobre o ensino da gramática aliado ao trabalho com o texto, como sugere Franchi (1991), os estudantes pontuaram que as atividades produziram reflexão sobre a sociedade e possibilitou a construção de conhecimentos, como aparece no registro de alguns depoimentos a seguir reproduzidos:

- a. "A atividade foi construtiva, ajudou-me a obter mais conhecimentos sobre nossa sociedade atual."
- b. "As atividades têm aspectos muito criativo e apresentam também a problemática social, que foi outro aspecto relevante e interessante."
- c. "Foi uma atividade que fez com que aumentasse mais conhecimentos sobre nossa sociedade"

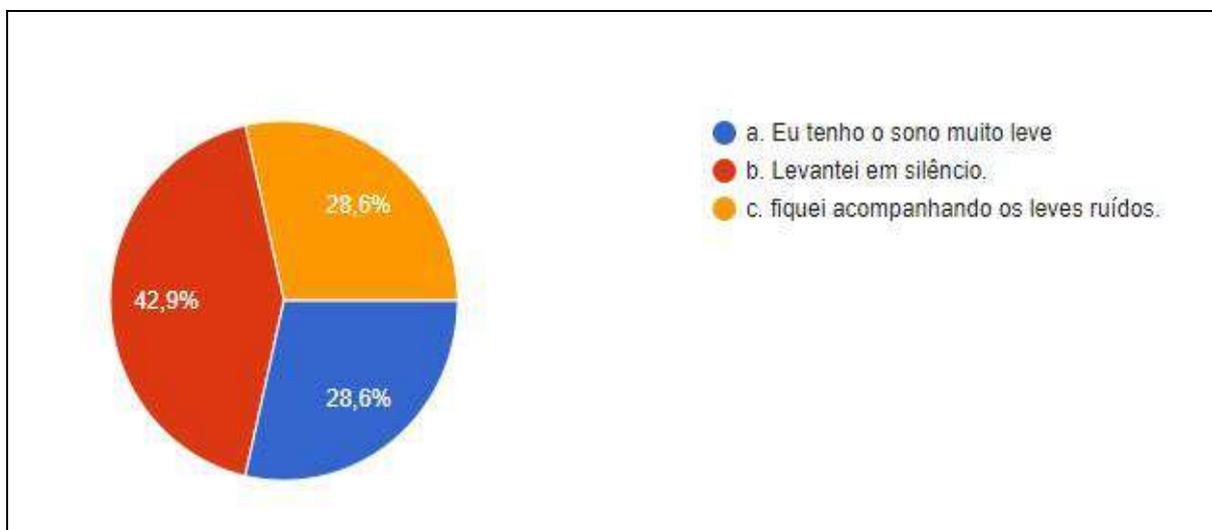
O propósito da questão 7 incitava os alunos a manipular criativamente a linguagem, pois nas operações os estudantes precisavam escrever, ou reescrever o título,

atribuindo-lhe um novo significado, explorando a ambiguidade constitutiva de cada palavra escolhida, a fim de predicar uma nova representação para ser o título da narrativa. Sobre tal questão, os estudantes afirmaram gostar de atividades de produção ou reescrita livre, porque lhes permite autonomia na escolha do que escrever. Eles produziram respostas, como:

- a. A morte causada pelo ladrão
- b. Morador assassino baleia invasor

A atividade 8, por sua vez, verificou as noções do aspecto durativo, iterativo e acabado. Sobre tal questão os alunos afirmaram que necessitaram de atenção e reflexão. Isso nos mostra o quanto o aspecto é importante para as atividades de leitura. As respostas dos alunos foram quantificadas nas figuras 12, 13 e 14. Na figura 12, temos o resultado sobre o aspecto durativo e notamos que apenas 42% dos alunos identificou a resposta que não tinha essa noção aspectual.

Figura 12: questão 8 – I



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Na figura 13, a seguir, podemos perceber que todos os alunos identificaram a noção de aspecto iterativo, como podemos observar:

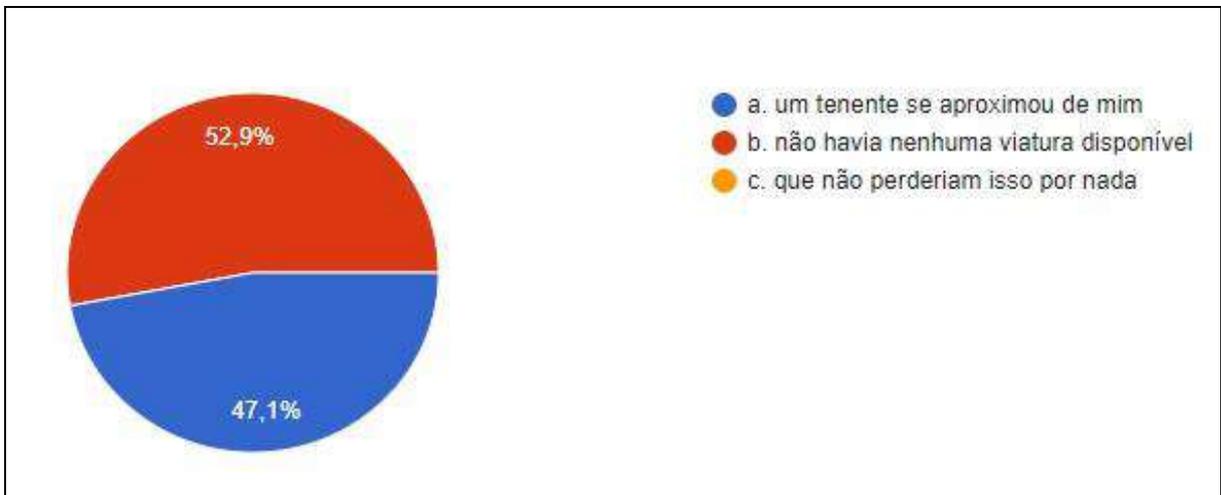
Figura 13: questão 8 – II



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Na figura 14, a seguir, podemos perceber que os estudantes ficaram divididos em relação à noção de acabado.

Figura 14: questão 8 – III



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Como podemos observar pelas figuras relacionadas à questão 08, os alunos têm dificuldade para identificar o tempo que recobre o aspecto, sobretudo a noção do aspecto acabado. Certamente, as noções de perfectivo e imperfectivo ainda continuavam mal esclarecidas para eles, constituindo-se uma dificuldade real de compreensão.

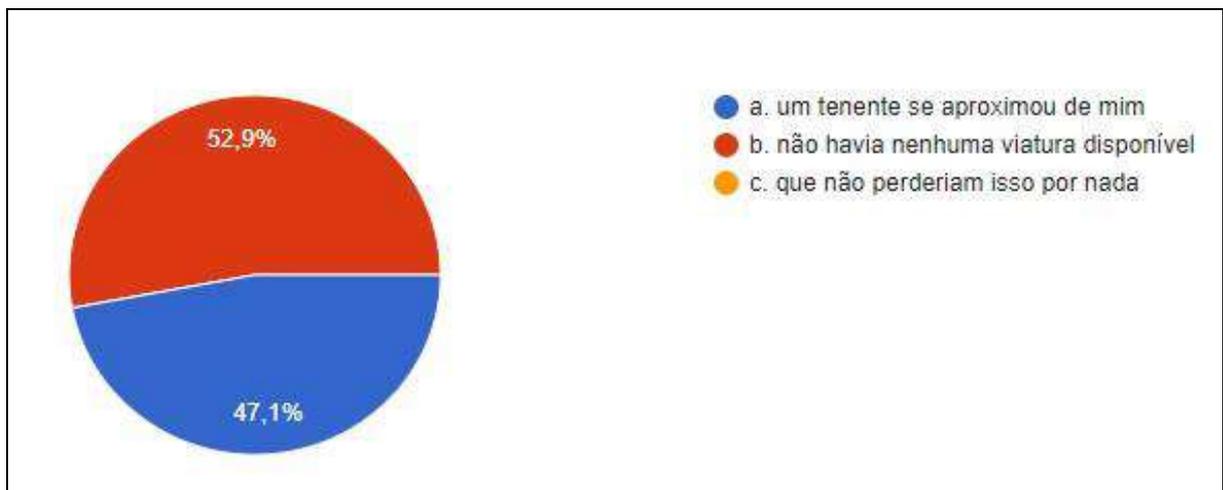
Na atividade 9, os estudantes refletiram sobre a diferença de sentido provocada pela alteração de uma palavra por outra dentro do mesmo contexto. Desta forma, o ensino de língua focou a montagens e desmontagens de significados e valores (REZENDE, 2008). Tal ação de pensar se mostra nas respostas dadas pelos alunos, das quais destacamos:

- a. “A expressão "Perguntaram-se" indica uma ação que já foi realizada e, a expressão "Perguntavam-me" demonstra uma indagação que poderia está sendo realizada naquele momento.”
- b. “Aparentemente, na frase B, quem o questionava sobre o ladrão, questionou por um espaço maior de tempo.”
- c. “A alteração de sentido é que a frase A está no pretérito perfeito, com sentido de uma vez somente, e a frase B está no pretérito imperfeito, com o sentido de várias vezes.”

Em “c, o estudante busca na metalinguagem explicações para o sentido das frases, o que corrobora mais uma vez com o que Franchi (1991) alerta, ou seja, o ensino ainda é pautado na nomenclatura, ao invés de um trabalho criativo com a linguagem.

Por fim, a atividade 10 evidenciou as dificuldades dos alunos em diferenciar algumas noções aspectuais, visto que eles apresentam maior diversidade de respostas.

Figura 15: questão 10



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

De modo geral, o resultado da aplicação da unidade com os alunos teve um retorno positivo, pois os alunos gostaram dos temas trabalhados, consideraram as atividades reflexivas, construtivas e diferentes do tipo de atividades até então trabalhadas em sala de aula. Isso se comprova nas opiniões, como:

- a. “Gostei da atividade apesar de tratar de uns assuntos de gramática que não lembro mais muito bem”
- b. “Achei bem divertida trouxe muitos assuntos que poderiam entrar em debate. Algumas perguntas traziam reflexões profundas e respostas bem elaboradas. O texto de Veríssimo trouxe uma pegada mais séria e também algumas citações filosóficas quando se interpreta de forma mais aprofundada.”
- c. “Atividade importante para proporcionar nos alunos o pensamento e conhecimento dos direitos humanos e de como ele reflete na nossa sociedade.”

Quanto ao aspecto verbal, notamos que os alunos assimilaram bem a maior parte dos aspectos apresentados, no entanto identificamos que houve certa dificuldade para realizar as questões que exigiram maior concentração e análise reflexiva. Acreditamos que as circunstâncias em que foram trabalhadas e falta de costume com essa forma abordagem também contribuíram para a dificuldade.

5.3 MUDANÇAS NO PERCURSO METODOLÓGICO

Devido à pandemia, à dificuldade de aplicação online das atividades e às incertezas quanto à retomada das aulas presenciais, optamos por modificar a metodologia da pesquisa. Sabemos que conhecimento e ação na pesquisa em ciências sociais se articulam na medida em que a produção do conhecimento sobre o fenômeno existe em função de uma demanda social. “[...] temos que fazer isso ou aquilo para alterar a situação [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 40). Conforme esse autor,

Na relação entre obtenção do conhecimento e direcionamento da ação há espaço para um desdobramento do controle metodológico em controle ético. Os pesquisadores discutem, avaliam e retificam o envolvimento normativo da investigação e as propostas de ação dela decorrentes (THIOLLENT, 2011, p. 40).

Gil aponta ainda que

A análise e interpretação dos dados na pesquisa-ação constitui tema bastante controvertido. Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, porém, pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Dessa discussão participam pesquisadores, participantes e especialistas convidados (GIL, 2002, p.146).

Neste sentido, propomos a criação de um grupo focal com os professores. O grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de coleta de dados, originalmente proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton, utilizando uma “entrevista focalizada”, com roteiros de questões e respostas de um grupo de indivíduos selecionados pelos investigadores, tendo em vista um tópico de pesquisa. O propósito desse método é extrair das atitudes e respostas dos envolvidos posicionamentos, reações e impressões que resultariam em um novo saber, um novo conhecimento (GIL, 1999, p.114-115).

As reuniões do grupo focal são direcionadas pelo pesquisador, que age como moderador, em grupos de 6 a 12 participantes, com duração entre 2 a 3 horas. O pesquisador/moderador apresenta os objetivos da pesquisa e as regras de participação. O assunto é introduzido de forma genérica até que moderador perceba que os dados necessários foram obtidos (GIL, 1999, p.115).

Depois de cada reunião, o pesquisador elabora relatórios com o resumo das informações coletadas e impressões obtidas pelo grupo focal. Para análise dos dados, é preciso atenção as palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi obtida, a concordância e/ou discordância de opinião dos participantes, reações, sentimentos, etc.

5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO GRUPO FOCAL

Dando continuidade na nossa investigação empírica, optamos por submeter a proposta de sequência de atividades à apreciação de um grupo focal, afim de validarmos o trabalho e coletar dados que a qualificasse. Elaboramos dois momentos online, via webconferência e convidamos 10 (dez) professores como participantes.

Todos os professores residem no município de Mantenópolis e atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da rede pública de ensino. Dos dez convidados 06 (seis) aceitaram participar da pesquisa.

No primeiro encontro, via *Google Meet*, os professores participantes foram receptivos à proposta da criação do grupo para os encontros virtuais. Os membros já se conheciam, visto que o município é muito pequeno e todos são, ou já foram em algum momento, colegas de trabalho. O professor pesquisador iniciou a reunião com uma conversa informal e fez provocações para observar as considerações dos informantes:

- a. O ensino do aspecto verbal está inserido currículo de Língua Portuguesa?
- b. O livro didático aborda o aspecto verbal dentro do tema verbo?
- c. Vocês trabalham o aspecto verbal ao tratar do tema verbo em sala de aula?
- d. Vocês conhecem uma abordagem que proponha fazer operações com ou sobre linguagem?

Após analisarmos os diálogos, as expressões mais recorrentes, as repetições e opiniões dos professores, fizemos considerações em relação aos pontos observados.

Quando proposição “a”, professores afirmaram que a nova proposta curricular do Espírito Santo para o Ensino Fundamental, que é pautada nos paradigmas trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda o tema aspecto verbal ao longo das séries do finais do Fundamental, com maior ênfase para algumas delas. De acordo com os informantes, toda, ou quase toda, perspectiva morfosintática trazida pelos documentos curriculares, nos últimos anos, é construída com base no contexto de produção. Assim, há instrução para o uso-ensino gramatical da língua numa esfera situacional em detrimento apenas do estudo normativo e de nomenclatura da língua, porém a prática deles é diferente. A preocupação fica em torno somente da classificação morfológica das palavras e isso engloba a parte de classificação verbal de forma contundente.

Em relação ao que se apresenta em “b”, os professores alegaram que é possível encontrar o aspecto verbal presente no livro didático. Entretanto, por mais que haja uma preocupação que aponte para uma importância de se entender, por exemplo, qual a diferença entre uma ação pontual e uma ação que sempre ocorria num passado

distante, exemplos abordados no pretérito perfeito e imperfeito, tudo é muito superficial e o foco está na nomenclatura e classificação de tempos e modos do verbo.

O ensino do verbo em sala de aula, apontado na proposição de observação “c”, segundo eles, é desenvolvido com base na metalinguagem, com classificações, do mesmo modo que aprenderam. Por isso, os professores fazem um trabalho extenso, para que os estudantes compreendam o que é verbo e a diferença entre os tempos e modos. Afirmaram, ainda, que procuram trabalhar com o aspecto, porém de forma superficial, pois eles também não têm muita segurança para tratar do tema. Algumas vezes, elaboram algumas atividades para mostrar a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, porque os alunos pensam que por se tratar de tempo passado possui o mesmo sentido.

Quanto a uma abordagem que versa sobre operações com a linguagem, observado em “d”, os professores afirmaram que não conheciam. A maioria afirmou não ter estudado a teoria da epilinguagem durante sua formação acadêmica (graduação e especialização). Alguns disseram ouvir a respeito, porém não a dominam. É importante salientar aqui a necessidade de que o currículo da formação do professor de língua portuguesa seja sempre atualizado.

Como os professores se mostraram abertos a discutirem e queriam mais informações sobre a temática, propomos a leitura do artigo “Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental”¹¹ (2019) para análise, sugerimos que assistissem uma aula do Gomes (2019) sobre epilinguagem¹² e encaminhamos as atividades elaboradas durante a pesquisa, para que, após contato com a teoria por meio do artigo e do vídeo, refletissem sobre as questões duas questões seguintes, para o próximo encontro online.

a. Você aplicaria as atividades para a sua turma?

¹¹ DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/42812>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

¹² Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=6IWOxKTJGrw>

b. Você faria alguma alteração nas atividades? Quais?

As considerações acerca das falas dos professores apontam para o que os alunos apresentaram e também o que Franchi (1991) afirma sobre o ensino de gramática com ênfase na metalinguagem, distante da produção e interpretação de texto. Entendemos pelas falas que, mesmo que surjam caminhos para um trabalho diferente, o governo disponibiliza ainda livros didáticos com foco no ensino tradicional e o professor, por mais que se esforce para diferenciar, com muita frequência retoma práticas tradicionalistas.

Vale destacar que Rezende (2008) e Cumpri (2012) defendem o ensino de língua(gem) com base na Teoria das Operações Enunciativas, a abordagem epilinguística, por meio de atividades de parafraseagem e desambiguação para compreender como as pequenas mudanças podem alterar valores e significados dos enunciados. Franchi (1991) também aponta que o trabalho com a linguagem, compreendido aqui como o ensino de gramática, deve ser criativo. A criatividade no uso da linguagem possibilita a apropriação da produção verbal, escrita ou oral. Tal autor observa ainda que

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perguntinhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos [...]" (FRANCHI, 1991, p.35)

Acreditamos que boa parte das práticas tradicionais ainda ocorrem em sala de aula devido a algumas heranças da formação inicial dos docentes, à falta de condições de trabalho para os professores, aos recursos escassos nas escolas, ao excesso de aulas nas jornadas docentes e a nenhum incentivo à formação continuada por parte dos gestores do processo educacional. Isso, além de questões que envolvem alunos e outras tantas razões.

No segundo encontro, também via *Google Meet*, os professores conversaram sobre o artigo lido e considerações sobre o epilinguismo. Quanto à sequência de atividades, os professores gostaram das atividades e destacaram como positiva a forma como os gêneros, a leitura, a interpretação e o aspecto aparecem entrelaçados. Outro ponto ressaltado com ênfase nas conversas, foi o fato de que nas atividades não há preocupação em memorizar os tipos de aspectos, mas provocar reflexão sobre o seu uso e sentido nos enunciados, fazendo o aluno pensar muito. Os participantes consideraram ainda que as questões sobre aspecto são bastante diferentes das que aplicam em sala de aula, visto que quando trabalham o conteúdo verbo, o foco é sempre na nomenclatura. O que não ocorre, segundo eles, nas atividades, ao contrário, as atividades sempre procuram articular a análise linguística ao texto, à escrita e à formação do leitor.

Questionamos ainda se havia alguma sugestão de mudanças para as atividades propostas. Os professores participantes responderam que não, que apenas se sentiram muito tentados a responder os exercícios e acreditam que, certamente, tais atividades também despertariam o interesse dos alunos.

Diante do exposto, entendemos ser necessário aprimorar o trabalho com a gramática no intuito de diminuir a distância entre os estudos linguísticos e as práticas escolares, pois o ensino da gramática, baseando-se apenas no estudo da metalinguagem como frequentemente tem ocorrido, não apresenta formas de oportunizar a aprendizagem significativa do aspecto verbal, uma vez que estudar a gramática pela gramática não há espaço para considerar a interação e os elementos extralinguísticos que também compõem atividade de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste trabalho, por isso é preciso analisarmos o percurso percorrido com alunos e professores para que reconheçamos nossos possíveis êxitos e percalços que ainda necessitam ser trilhados para um trabalho com o *aspecto*, enquanto categoria verbal, no Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa surgiu da inquietação diante da dificuldade de os alunos do Ensino Fundamental II apreenderem as noções aspectuais básicas, referentes às formas verbais, durante a leitura e produção de texto. Além disso, outra preocupação é que, mesmo com a progressão dos estudos, muitos alunos apresentam o mesmo problema no Ensino Médio no município de Mantenópolis. Por isso nos propusemos a estudar as noções que envolvem o aspecto verbal no português e propor operações de linguagem para alunos do Ensino Fundamental II, objetivo esse que na nossa visão foi alcançado.

Para descrever estudos linguísticos e gramaticais sobre o aspecto verbal buscamos abordar os estudos de Comrie (1976), Costa(1990), Travaglia (2006) e as gramáticas de Mateus *et al* (1983), Bechara (2003), Neves (2011) e Castilho (2019) para obter subsídios teóricos e compreendermos o aspecto verbal. Também utilizamos Franchi (1991) Gomes (2007), Romero (2011), Cumpri (2012) e Rezende (2008) para refletir sobre o ensino de aspecto verbal com foco na sala de aula, por meio das operações de linguagem, o epilinguismo, que serviu de suporte teórico metodológico para a elaboração das atividades.

Nessa perspectiva, com a finalidade de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que diz respeito ao ensino de aspecto verbal, realizamos um questionário para conhecer a turma alvo da pesquisa e verificamos as noções aspectuais, por meio de uma atividade diagnóstica. Com base nos resultados, propormos uma sequência de atividades no intuito de aprimorarmos a leitura e as noções de aspecto verbal do português, por meio de atividades de operações com e sobre a linguagem.

Com base na pesquisa-ação, promovemos momentos de interação com os alunos após aplicação da primeira atividade e implantamos um grupo focal de professores de Língua Portuguesa, devido à pandemia do COVID-19, para promover momentos de reflexão sobre o ensino de aspecto e validar a sequência de atividades propostas.

Após analisar os resultados das atividades dos alunos e as interações do grupo focal, notamos a necessidade de um trabalho direcionado quanto ao ensino de aspecto verbal, o que justifica o objetivo geral desta pesquisa, visto que nas práticas metodológica de ensino, ainda há muitas raízes de um tradicionalismo gramatical, ao passo que defendemos um trabalho criativo com a linguagem de modo a contribuir significativamente para a construção de sentido na leitura e na produção de texto dos alunos.

Acreditamos que o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem é fundamental, pois ele conhece o estudante e pode propiciar momentos de interação do aluno com a linguagem e isso valoriza a elaboração do conhecimento linguístico sem o auxílio, em princípio, da metalinguagem, tão presente nas aulas de língua portuguesa. Isto significa que o ensino de aspecto verbal precisa ser foco nas aulas de língua portuguesa, entretanto utilizando uma abordagem baseada nas operações com a linguagem.

Entendemos com a pesquisa que os alunos apreciam atividades de leitura e produção que englobem situações do cotidiano, desenvolvendo a formação do leitor crítico e um trabalho com a linguagem que não seja cansativo, nem focado na nomenclatura, um trabalho tão tradicional. Por isso, há necessidade de mais formação continuada para os professores aprenderem novas abordagens de ensino de linguagem, inclusive de aspectos da gramática, de modo que se tenha uma prática mais articulada ao trabalho de leitura e produção, para que haja significado nos momentos de aprendizagem.

Destacamos também que esta pesquisa deu origem a um produto educacional, um e-book, reunindo uma sequência de atividades sobre as noções de aspecto verbal, aliadas ao desenvolvimento da leitura e produção escrita. Esse produto focado em operações com e sobre a linguagem, será disponibilizado para outros pesquisadores,

docentes e estudiosos em repositório com acesso público, devendo cada leitor fazer adequações para os diferentes contextos em que for utilizado.

Por fim entendi que esta pesquisa foi apenas um trecho da minha caminhada e que, certamente, ficaram muitos pontos a serem investigados. Com nos diz o poeta Vinicius de Moraes “Que o operário faz a coisa / E a coisa faz o operário” e nesse percurso ao construir o trabalho também me construía como docente, sabendo que há muito o que aprender e ensinar pelo caminho, há muito o que se transformar.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, Set. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 out. 2018

ARAUJO. Thais da Silveira Neves. **Aquisição do aspecto no português brasileiro**. Tese (Doutora em Linguística), 2015. Disponível em: < <http://poslinguistica-letras-ufrj-br.umbler.net/images/Linguistica/2-Mestrado/dissertacao/12-AraujoTSN.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Juliana Bertucci; SILVA, Nayara Maria da. Uma análise dos valores semânticos do presente do indicativo em textos escolares. **Revista (con)textos linguísticos**. v.10, n.17. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14794>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRAIT, Beth. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem/*The Emergence of a Dialogic Perspective on Language on the Boundary between Language and Literature*. *Bakhtiniana*. **Revista de estudos do discurso**, v.12, n. 2, p. 5-23 / 6-24, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/31725/22640>>. Acesso em 08 jun. 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CASTILHO, Atalaia T. de. **Gramática do português brasileiro**. 1 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. London: Cambridge University Press, 1976.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em português**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CUMPRI, M. L.; A contribuição da teoria das operações predicativas e enunciativas para o estudo da produção textual. **Diálogo das letras**. Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 8–25, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/219/144> >. Acesso em 12 de out. de 2018.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira; GOMES, Antônio Carlos. Reescrita de textos: operações de linguagem no Ensino Fundamental. **Intercâmbio**. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/42812>>. Acesso em agosto de 2020.

DUBOIS, Jean. et. al. **Dicionário de linguística**. Editora Cultrix, São Paulo, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

FREITAS, Marcela Martins de. **Tempo gramatical e aspecto**: descrição e ensino. 2019 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de São Paulo- USP, São Paulo-SP, 2019

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a marca “quando”**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Curso de Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara – SP, 2007.

GOMES, Antônio Carlos. **Atividades epilinguísticas**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6lWOxKTJGrw>. Acesso em 23 de agosto de 2020

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos**. 7. ed. Vitória: Ifes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Adriana Leitão. **Conhecimento linguístico de aspecto no português do Brasil**. 2006 229 f. Dissertação (Mestrado em LINGÜÍSTICA) Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro – RJ, 2006.

MATEUS, Maria Helena Mira et ali. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra, Almedina, 1983.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1996.

RAFAEL, Giovanna Cristina Rodrigues Alves. **Estudo comparativo sobre o uso de construções aspectuais inceptivas no português brasileiro e no português europeu**. 2016 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal De Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte- MG, 2016

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**. São Paulo, v.5, n. 1, p. 95-108, 2008. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/136/116>>. Acesso em 12 de out. de 2018.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso em fevereiro de 2020.

SILVA, Gezenira Rodrigues da. **O aspecto verbal no português falado: uma abordagem semântico-discursiva**. 2007 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza- CE, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 4 ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Daniela Balduino de Souza. **Uma prática reflexiva no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental II: O ensino da categoria aspectual do verbo**. 2014 149 f. Mestrado em Cognição e Linguagem) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes - RJ, 2014

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do aluno

Este formulário tem o objetivo de coletar dados para posterior diagramação dos resultados de alunos do 8º ano, para o projeto de pesquisa de Mestrado em Letras, aplicado pelo professor pesquisador Alexandre da Silva Barros André.

Bloco de identificação

1. Quantos anos você tem?
 12
 13
 14
 15
 16
 17

2. Qual é seu gênero?
 Masculino
 Feminino

3. Com qual Cor/etnia você se identifica?
 Branco
 Pardo
 Mulato
 Negro
 Amarelo
 Indígena

Bloco de dados econômicos

4. Você trabalha?
 Sim
 Não

5. Qual é a sua carga horária diária de trabalho
 Não trabalho
 4 horas
 6 horas
 8 horas

6. Qual é a renda aproximada da sua família?
 Menos de 1 salário mínimo.
 1 ou 2 salários mínimos
 3 ou 4 salários mínimos
 Mais de 4 salários mínimos
7. Contando com você, quantas pessoas moram em sua casa?
 1 a 3

- 4 a 6
 7 a 10
8. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?
- Não lê ou não escreve
 - Lê e escreve sem ter frequentado a escola
 - Ensino Fundamental incompleto
 - Ensino fundamental completo
 - Ensino médio incompleto
 - Ensino médio completo
 - Nível superior incompleto
 - Nível superior completo
9. Qual é o nível de escolaridade de seu pai?
- Marcar apenas uma oval.
 - Não lê ou não escreve
 - Lê e escreve sem ter frequentado a escola
 - Ensino fundamental incompleto
 - Ensino fundamental completo
 - Ensino médio incompleto
 - Ensino médio completo
 - Nível superior incompleto
 - Nível superior completo
10. Qual é o seu principal meio de transporte?
- A pé
 - Bicicleta
 - Transporte próprio (carro ou moto)
 - Transporte público (ônibus)
11. A casa em que você mora é:
- Própria
 - Alugada
 - Cedida
12. Quais recursos eletrônicos você possui? Marque todas que se aplicam.
- Tablet
 - Computador/ notebook
 - Internet em casa
 - Celular
 - Impressora

Bloco de dados culturais

13. Além dos livros escolares, em média, você lê anualmente:
- Nenhum livro
 - De 1 a 2 livros
 - De 3 a 4 livros
 - Mais de 4 livros

14. Que tipo de leitura você mais gosta? Marque todas que se aplicam.

- Suspense
- Ciência e tecnologia
- Literatura
- Atualidades
- Assuntos locais
- Esporte
- Outros
- Nenhuma

15. Você usa o computador?

- Sim, diariamente
- Sim, às vezes
- Nunca

16. O que você mais usa para se informar? Marque todas que se aplicam.

- Revista
- Televisão
- Internet
- Rádio
- Jornal
- Livro
- Outros

17. Quais recursos da internet você mais usa? Marque todas que se aplicam.

- Músicas
- Redes sociais
- Jogos
- E-mail
- Vídeos
- Blog
- Sites

18. Exceto o trabalho e o estudo, em que você ocupa seu tempo? Marque todas que se aplicam.

- Televisão
- Internet
- Atividades físicas
- Músicas
- Leitura
- Cinema
- Festas
- Conversas
- Dança

Bloco sobre dados da escola

19. Você concluiu o Ensino Fundamental I (5º ano) com quantos anos?

- 9 anos

- 10 anos
 - 11 anos
 - 12 anos ou mais
20. Você repetiu algum ano?
- Nunca repeti
 - Sim, uma vez
 - Sim, mais de uma vez
21. O conhecimento que os professores têm sobre as matérias é:
- Insuficiente
 - Regular
 - Bom
 - Ótimo
22. O modo como os professores transmitem os conteúdos é:
- Insuficiente
 - Regular
 - Bom
 - Ótimo
23. O seu interesse pelas aulas é:
- Insuficiente
 - Regular
 - Bom
 - Ótimo
24. A biblioteca escolar é:
- Insuficiente
 - Regular
 - Boa
 - Ótima
25. O laboratório de informática é:
- Insuficiente
 - Regular
 - Bom
 - Ótimo
26. O acesso à internet na escola é:
- Insuficiente
 - Regular
 - Bom
 - Ótimo
27. As práticas esportivas são:
- Insuficientes
 - Regulares

- Boas
- Ótimas

28. Os trabalhos em grupo são:

- Insuficientes
- Regulares
- Bons
- Ótimos

29. Projetos, gincanas e festas são:

- Insuficientes
- Regulares
- Bons
- Ótimos

30. A relação do conteúdo das matérias com o cotidiano é:

- Insuficiente
- Regular
- Bom
- Ótimo

Bloco sobre as aulas de língua portuguesa

31. Você gosta da disciplina de Língua Portuguesa?

- Sim
- Não
- Um pouco

32. O que você mais gosta nas aulas de português? Marque todas que se aplicam.

- Leitura/Literatura
- Produção de textos
- Práticas orais Gramática
- Outras atividades

33. Que tipo de atividade você gosta mais?

- Individual
- Em dupla
- Grupo

34. Você tem facilidade de produzir textos

- Sim
- Não
- Às vezes

35. Em quais contextos você tem mais facilidade de se expressar oralmente? Marque todas que se aplicam.

- Na sala de aula
- Na igreja
- Com amigos

- Com a família
 - Com seus professores
 - Nenhum lugar
36. Você entende textos com facilidade?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
37. Você participa de discussões orais em sala de aula?
- Sim, quanto solicitado
 - Sim, espontaneamente
 - Não
38. Você gosta de estudar gramática?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
39. Você consegue aplicar o conhecimento de gramática na produção de texto?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
 - Não tenho certeza
40. Você consegue aplicar o conhecimento de gramática na comunicação oral?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
 - Não tenho certeza
41. O conhecimento gramatical te ajuda interpretar texto?.
- Sim
 - Não
 - Às vezes
 - Não sei