

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

REGINA CÉLIA PECCINI FONSECA SILVA

**O ESTUDO DOS VERBOS COMO AÇÃO COGNITIVA PARA CONSTRUÇÃO
TEXTUAL**

Vitória

2018

REGINA CÉLIA PECCINI FONSECA SILVA

**O ESTUDO DOS VERBOS COMO AÇÃO COGNITIVA PARA CONSTRUÇÃO
TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Orientador: Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586e Silva, Regina Célia Peccini Fonseca .

O estudo dos verbos como ação cognitiva para a construção textual / Regina Célia Peccini Fonseca Silva. – 2018.

120 : il. ; 30 cm

Orientador: Etelvo Ramos Filho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Língua portuguesa - Verbos. 2. Ensino. 3. Dialogismo (análise literária). 4. Aprendizagem. 5. Ensino fundamental. I. Ramos Filho, Etelvo . II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 469



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

REGINA CÉLIA PECCINI FONSECA SILVA

O ESTUDO DOS VERBOS COMO AÇÃO COGNITIVA PARA CONSTRUÇÃO TEXTUAL.

Trabalho Final de Curso apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 04 de abril de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Orientador

Prof.^a Dr.^a Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Interno

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Membro Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

REGINA CÉLIA PECCINI FONSECA SILVA

O ESTUDO DOS VERBOS COMO AÇÃO COGNITIVA PARA CONSTRUÇÃO TEXTUAL.

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 04 de abril de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Orientador

Prof. Dr.ª. Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Interno

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Membro Externo

Dedico este trabalho ao meu marido, José
Carlos, pelo apoio incondicional.
Aos meus filhos Mariane, Vinícius e Beatriz,
pela compreensão e amor em todos os
momentos de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e princípio de tudo em minha vida. Fortaleza em minhas inseguranças, ânimo no meu cansaço e luz no meu caminho.

Aos meus pais, pelo amor, sacrifício e empenho na minha educação. Aos meus irmãos e sobrinhos, pela união, entusiasmo e pela alegria com minhas conquistas.

A José Carlos, amor da minha vida, companheiro fiel, pela ajuda de todas as horas. Aos meus filhos, alegria do meu viver, pela compreensão e paciência nas muitas horas ausentes para estudo e trabalho.

Aos professores do Profletras do IFES, por tanto ensinamento, pela dedicação, entusiasmo, cobranças e principalmente pelo exemplo de profissionais competentes e que nos ajudam a ampliar nossos horizontes.

Ao meu querido orientador, professor doutor Etelvo, pelo acolhimento, paciência, estímulo e confiança, todo meu carinho e admiração. Concluir este trabalho com sua ajuda foi mais tranquilo.

Aos professores, doutor Alexandro e doutora Letícia, que gentilmente dedicaram o seu tempo para a leitura e a tão preciosa orientação na elaboração deste trabalho. Muito obrigada!

Ao professor doutor Antônio Carlos Gomes, pela dedicação e empenho com este curso que nos possibilita o crescimento pessoal e profissional. À Capes, pela visão de futuro e oportunidade aos professores da Educação Básica.

A todos os companheiros de curso. Colegas que a vida uniu ao acaso, mas que o estudo transformou em amigos, nas alegrias, esperanças, esforços, cansaços, tristezas, conhecimentos, partilhas, enfim uma pequena família que se amparou em todos os momentos.

Toda gratidão ao 6º M1, a turminha do "barulho", que ensinou que é possível mudar, é possível ajudá-los a gostar de estudar a sua própria língua. À equipe de profissionais da escola "Profª Inah Werneck", pelo acolhimento, troca de experiências e apoio.

Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram os meus dias menos difíceis nesta travessia cansativa e intensa, mas muito feliz e edificante.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida no programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória, sob a linha de pesquisa I: Teorias da Linguagem e Ensino, com questões relacionadas ao estudo de verbos, sua prática tradicional memorizada e propostas para um ensino que considere a aprendizagem como processo de interação. O objetivo é refletir e apresentar propostas de ensino dos verbos regulares para discentes do 6º ano do Ensino Fundamental. A metodologia qualitativa servirá de apoio teórico, na condução da pesquisa em ambiente natural de uma turma de alunos do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Prof.^a Inah Werneck”, no município de Cachoeiro de Itapemirim. O aporte teórico considera o autor Oliveira (2008) como embasamento na pesquisa qualitativa, no assunto específico deste trabalho autores como: Antunes (2009), Faraco (2009), Franchi (1991), Neves (2014) e outros deram o suporte necessário. Após diálogo com autores que trataram de temas relacionados à gramática, apresentamos, como produto educacional, uma sequência de atividades que consideram a reflexão e a não memorização dos alunos.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Verbos. Dialogismo.

ABSTRACT

This dissertation presents the research developed in the Graduate Program of the Professional Master's Degree in Letters - Profletras, of the Vitória campus, under the research line I: Theories of Language and Teaching, with questions related to the study of verbs, its traditional practice memorized and proposals for a teaching that considers learning as an interaction process. The objective is to reflect and present teaching proposals of the regular verbs for students of the 6th grade of Elementary School. The qualitative methodology will serve as theoretical support in conducting research in the natural environment of a group of 6th grade students from the State School of Elementary and Middle Education "Prof^a Inah Werneck", in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim. The theoretical contribution considers the author Oliveira (2008) as a base in the qualitative research, in the specific subject of this work authors like: Antunes (2009), Faraco (2009), Franchi (1991), Neves (2014) and others gave the necessary support. After dialogue with authors who dealt with themes related to grammar, we present, as an educational product, a sequence of activities that consider students' reflection and non-memorization.

Keywords: Teaching. Portuguese Language. Verbs. Dialogism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matérias que os alunos mais gostam.....	60
Figura 2 – Matérias que os alunos menos gostam.....	60
Figura 3 – Matérias que os alunos lembram de ter estudado.....	61
Figura 4 – Como os alunos estudaram os verbos.....	62
Figura 5 – O que os alunos gostam de estudar no Livro Didático.....	63
Figura 6 – Interpretação do texto: Benefícios do Ovo.....	73
Figura 7 - Loteria Verbal.....	74
Figura 8 – Interpretação do texto: O Homem Trocado.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	TEORIAS AUXILIARES NO PROCESSO.....	19
3	LINGUAGEM E ENSINO	23
3.1	LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE GRAMÁTICA	23
3.2	A LINGUISTICA E O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA.....	30
3.2.1	Um Breve Histórico da Linguística.....	30
3.2.2	Contribuições da Linguística	31
3.2.3	Algumas Concepções de Linguagem.....	33
3.3	REPENSANDO O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA.....	36
3.3.1	Novas Perspectivas para o Ensino da Língua Portuguesa.....	38
3.3.2	O Sujeito e a sua Linguagem.....	39
3.3.3	O Ensino da Língua Portuguesa e a Proposta Sociointeracionista....	40
3.4	O ESTUDO DOS VERBOS COMO UMA PRÁTICA SOCIOINTERATIVA	42
3.4.1	Atividades Linguísticas, Epilinguísticas e Metalinguísticas.....	45
3.5	O VERBO COM A PALAVRA EM SALA DE AULA.....	47
3.5.1	A Sequência de Atividades.....	47
3.5.2	A Sequência de Atividades em Recortes: os Módulos.....	48
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
4.1	PERFIL DA ESCOLA	58
4.2	PERFIL DOS ALUNOS E PROFESSORES PESQUISADOS	59
4.2.1	Resultado dos Questionários dos Alunos	59
4.2.2	Resultado dos Questionários dos Professores.....	64
5	PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	67
5.1	O VERBO COM A PALAVRA EM SALA DE AULA.....	67
5.1.1	Módulo 1 – Reconhecendo verbos em textos narrativos.....	67
5.1.2	Módulo 2 – Empregando ações verbais em textos narrativos.....	70
5.1.3	Módulo 3 – Estudando os verbos em textos narrativos.....	70
5.1.4	Módulo 4 – Aprendendo as conjugações verbais.....	73
5.1.5	Módulo 5 – Estudando os tempos do indicativo.....	77

5.1.6	Módulo 6 – Estudando os tempos do pretérito.....	78
5.1.7	Módulo 7 – Estudando os tempos do futuro.....	80
5.1.8	Módulo 8 – Avaliação Sistemática de Aprendizagem.....	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES	91
	APÊNDICE A – Questionário do Aluno.....	92
	APÊNDICE B – Questionário do Professor.....	94
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento.....	96
	APÊNDICE D – Termo de consentimento Livre e Esclarecido.....	97
	APÊNDICE E – Slides de Verbos – noções conceituais.....	98
	APÊNDICE F – Atividades dos alunos.....	100
	APÊNDICE G – Textos produzidos por alunos	101
	APÊNDICE H – Atividades verbais diversas.....	103
	APÊNDICE I – Atividade em grupo: conjugação verbal.....	104
	APÊNDICE J – Gincana e Bingo Verbal.....	105
	APÊNDICE K – Modelo da Cartela Verbal.....	106
	APÊNDICE L – Estudando as Pessoas do Discurso.....	107
	APÊNDICE M – Encerrando as Atividades.....	108
	ANEXOS.....	109
	ANEXO A – Texto do Módulo 1.....	110
	ANEXO B – Texto do Módulo 2	111
	ANEXO C – Textos do Módulo 3	112
	ANEXO D – Texto do Módulo 4	113
	ANEXO E – Textos do Módulo 5	114
	ANEXO F – Texto do Módulo 6	116
	ANEXO G – Textos do Módulo 7	117
	ANEXO H – Textos de Avaliação Complementar	118
	ANEXO I – Textos de Avaliação Sistemática	120

1 INTRODUÇÃO

Lembranças não são marcas de algo que se foi, mas são marcas daquilo que ficou incrustado em nossa mente e que insistentemente bate à porta de nossa memória e nos faz reviver no tempo presente, com a clareza do que se viveu no passado, sonhando um futuro.

Quando fico ensimesmada, concentrada em minha vida, reconheço cada tempo vivido, cada sonho, desejo, experiências boas e também as ruins. Guardo da minha infância a alegria das brincadeiras singulares nos quintais da minha casa e de meus vizinhos; das tardes de verão que brincávamos de pique esconde, de rodas, de chicotinho queimado, de passa-anel, amarelinha, de pular cordas, subir em árvores e tantas brincadeiras tranquilas da minha geração. Meu pai e minha mãe, ambos sem muito estudo, souberam transmitir valores imprescindíveis na minha formação. Enquanto ele estava ausente por causa do trabalho, ela se encarregava da nossa educação. Em casa, aprendemos a respeitar o outro, principalmente os mais velhos. Bastava um olhar dos meus pais para que entendêssemos tudo o que era para ser feito: pedir desculpas, procurar alguma ocupação, estudar, enfim “mudar o rumo da conversa”. Como faz bem lembrar-nos de fatos corriqueiros da infância, ainda que não tenhamos tantas e maravilhosas histórias a recordar.

A partir da minha infância, vejo como pai e mãe são importantíssimos na formação do ser, do cidadão. Como a família é importante! Seja constituída de estrutura tradicional ou estruturada diversamente, como vemos hoje na realidade de muitos alunos, na sociedade, não importa, ela é fundamental na vida de cada um, na sua forma especial e única de viver o amor diariamente. Muito do que somos quando adultos é um reflexo do que vivemos na infância, dos valores que aprendemos para viver bem conosco e com o próximo.

Venho de uma família desprovida de recursos financeiros, por isso sempre estudei em escolas públicas. Tive ótimos professores; o incentivo dos meus pais (que queriam ter os filhos formados) e o apoio dos irmãos mais velhos nas tarefas de casa. Todos me ajudaram muito.

Quando iniciei o ensino médio, queria ter feito o Curso Normal, mas fiz o curso de Auxiliar Técnico de Contabilidade, porque precisava fazer companhia à minha irmã, no noturno, pois ela trabalhava fora, mas não havia o Curso Normal à noite. Estudávamos juntas e foi um tempo especial para nós! O curso foi bom, no entanto uma semana de estágio em um escritório de contabilidade foi o suficiente para eu perceber que não gostaria de ficar presa em uma sala, rodeada de pessoas cabisbaixas, silenciosas, só calculando, conferindo notas, acertando balancetes... definitivamente, não era o que sonhava quando levava para casa os pedaços de giz ganhados da professora e escrevia palavras na porta do quarto para ensinar a separar sílabas...

Decidi tentar o vestibular para fazer Letras, queria ser professora, como aquelas que tive e que amava. Neste tempo, a situação financeira estava um pouco melhor e meus pais puderam pagar minha faculdade e assim o fizeram com dificuldade, mas com muito amor. No ano em que terminara a faculdade, o Governo do Estado realizou um concurso público para o magistério. Era minha chance! Estudei, fiz o concurso, fui aprovada, mas só fui nomeada quatro anos depois.

Então, concluída a faculdade fui trabalhar em escola particular. Ali aprendi muito! Tive apoio de colegas mais experientes, de pedagogas preocupadas com a aprendizagem dos alunos e fui conquistando meu espaço com seriedade e compromisso. Foi um tempo fértil em minha vida. As turmas eram pequenas e o trabalho rendia, pois era possível acompanhar um por um dos meus pequenos da 5ª série. À noite, trabalhava com jovens do Ensino Médio; outra realidade: salas cheias, pouco interesse e muito trabalho. Realidades diferentes que me ajudaram muito.

Em 1992, assim que o governo estadual nomeou os professores aprovados, eu deixei as escolas particulares, por incompatibilidade de horários e dediquei-me exclusivamente à rede estadual desde então. Assumi como professora de Língua Portuguesa em uma escola litorânea onde fiquei responsável por cinco turmas com aproximadamente 50 alunos cada uma. Saía de casa às cinco da manhã e retornava às quinze horas por conta da distância e do transporte coletivo. As salas de aula eram cheias, sem ventilação (apesar de estar no litoral), poucas carteiras, alguns professores mal-humorados e todos mal remunerados. Após um ano nesta escola,

pedi remoção para uma escola mais próxima, em um distrito rural e, em seguida, para outra no bairro vizinho ao meu.

Em todas as escolas estaduais por onde passei (até hoje cinco), sempre trabalhei com as turmas iniciantes, 5ª e 6ª séries; raramente ficava com as séries finais porque os professores que já trabalhavam antes de mim escolhiam as turmas primeiro. Mas eu sempre gostei de estar ao lado dos meus pequenos, alguns na verdade eram maiores que eu, mas havia respeito entre nós.

Ao final da década de 90, tive turmas que eram tidas como as “problemáticas”, pois eram em sua maioria de repetentes e muitos estavam fora da faixa etária. Já não eram tão meus pequenos porque não eram crianças. Eram, em sua maioria, jovens que viviam nas ruas no horário contrário aos das aulas, ali alguns passaram a usar drogas, prostituíam-se; raramente a família cujos responsáveis trabalhavam podia comparecer à escola, não se podia contar com a sua parceria e assim muitos deles paravam de estudar sem explicações e depois retornavam para cursar a mesma série, um círculo interminável de recomeços e desistências.

Contudo tive também excelentes alunos, os quais muitos eu encontro trabalhando como profissionais liberais, autônomos, representantes comerciais, vendedores, enfermeiras, contadores, professores, advogados, mecânicos e outras tantas profissões em diversos pontos da cidade. Mas confesso que o destino de alguns deles me entristece porque morreram muito jovens, entre 16 anos e 24 anos; uns assassinados por envolvimento com o tráfico de drogas, outros em decorrência de acidentes no trânsito; alguns presos por homicídios, roubos e tantas outras situações mal elaboradas na vida. Foram vítimas de uma sociedade que não soube agir aos primeiros sinais da entrada violenta de traficantes nos bairros de periferia. Vítimas de governos que não priorizaram a educação, a infância e a juventude da época. Não desenvolveram políticas sérias que vislumbrassem um presente e um futuro melhor para nossas crianças e jovens.

Nesta mesma época, eu me perguntava por que eles, alunos, não estavam nem aí para minhas explicações de substantivos, adjetivos, pronomes, numerais, verbos, advérbios e todas as outras classes de palavras, das acentuações e sílabas tônicas

que ensinava e cobrava em provas. Aos poucos percebia que aquelas matérias não estavam agradando a nenhum de nós. Não era prazeroso trabalhar, nem estudar!

Nossa realidade política e econômica estava difícil e não encontrávamos apoio ou vislumbrávamos mudanças na educação. Neste tempo parecia que nada do que ensinava era importante para eles. Minhas aulas se tornaram monótonas e sem vida! Assim, pouco a pouco, eu também me sentia sem vida! Triste com meus alunos, triste com a situação de descaso com os profissionais, com minha escola e principalmente com a educação. Não havia muitos investimentos nas escolas, na formação do profissional, no apoio aos estudantes. A sensação era a de estarmos sozinhos, distante até da informação diária pelos noticiários; não dava tempo para leituras e reflexões.

As poucas formações que participei foram para trabalharmos com o Programa de Aceleração de Aprendizagem, do Projeto Seninha. Sua metodologia foi muito útil no trabalho com as turmas mais defasadas, nas quais dava somente aulas de Educação Artística, mas nas demais turmas da escola seguíamos com metodologia mais tradicional: muito conteúdo a ser trabalhado, pouco tempo, e pouca inovação. As formações para a disciplina de Língua Portuguesa geralmente eram apenas para um representante de cada escola, o que dificultava nosso trabalho, pois não tínhamos horário de planejamento coletivo, nem infraestrutura para tal; os minutinhos que tínhamos para trocar ideias e informações era o horário de recreio, intervalo de aulas ou alguma outra eventualidade. Percebia em alguns colegas que as propostas de mudança no ensino de português, sem a cobrança rígida da gramática e das aulas conteudistas, era coisa de quem não queria, ou não sabia, preparar direito os alunos para o vestibular. E assim, também convencida disto, continuei com meu trabalho. Quanta perda de tempo! Posso contar quantos deles de fato ao menos fizeram o vestibular. Queria dar o melhor de mim àqueles que não podiam estudar em escolas melhores. Desejava vê-los bem na vida, encaminhados, felizes, com ideais de igualdade e tantos sonhos de uma vida melhor para todos. Uma visão bem utópica do meu trabalho!

Acreditei muito na educação, em mim, nos meus alunos e não via sinais de melhora. Não me dei conta de que poderia ter lutado mais, como profissional para que aquela

situação fosse transformada. Achava que o que fazia era suficiente; voltei-me para os problemas que vivíamos no interior da escola e não atuei como cidadã desejosa de mudanças, além dos muros da escola. Hoje percebo que todo o trabalho que desenvolvi em prol da educação apenas na sala de aula foi pouco! Na época a escola estava um caos: sem carteiras para todos os alunos, sem mesas para os professores, dividíamos espaço em suas carteiras para colocarmos o nosso material; banheiros precaríssimos, diretor licenciado para campanha política, professores aborrecidos e inquietos e muitas reclamações da comunidade de que a escola era ruim.

Cansada de reclamar, e ouvir reclamações, em 2003 senti que precisava mudar algo em mim e aceitei o desafio de assumir a direção da escola. O desejo de fazer o melhor por nossos alunos sempre me motivou a ajudá-los a serem pessoas que lutariam por seus sonhos, seus direitos, seus desejos, e que enfim construiriam uma sociedade melhor; assim, estava na hora de eu também assumir outra postura na educação. Deixar de só criticar e mudar o foco do trabalho.

Apoiada por colegas e alunos, assumi a direção da unidade escolar. O trabalho como gestora não foi fácil, mas na direção da escola eu tive a oportunidade de realizar uma especialização em Gestão Escolar, pela parceria MEC/SEDU/UFES, que muito me ajudou a melhorar algumas questões administrativas e pedagógicas da escola com a colaboração dos segmentos da comunidade escolar a partir do Conselho de Escola. Posteriormente fui convocada a participar de uma formação para melhorar os índices do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Era preciso reverter o quadro de evasão e reprovações. Novamente, com o apoio do Conselho de Escola, fizemos tudo o que era possível e necessário para melhorar a situação da nossa escola, tanto em questões de estrutura física, pedagógica, quanto de relacionamentos; recebemos verbas especificamente para reformas e adequações de acessibilidade, para desenvolvimento de projetos que viabilizassem a participação dos alunos e do corpo docente; trabalhamos em conjunto, de forma sistemática e orientados pelos cadernos de implementação para uma gestão democrática e então, reconstruímos a Proposta Político Pedagógica da escola (PPP). Neste período ainda, após incansáveis solicitações, propostas e ofícios, nossa escola iniciou a oferta de ensino médio. Passamos a ser reconhecidos

pela comunidade, cujo representante também fazia parte do Conselho de Escola e mobilizou uma campanha para pintura da mesma.

Fiquei por quase oito anos na direção desta unidade escolar. Saí em 2010 desgastada pelo trabalho, mas com a sensação de dever cumprido e consciente do muito ainda a se fazer. Estava sem forças para continuar, já não tinha mais o mesmo ânimo, precisava cuidar da minha saúde e da minha mãe que havia se tornado como minha filha, tão dependente estava de mim por conta do Alzheimer. Além disso, nunca achei produtivo ficar muito tempo exercendo a liderança. Depois de um tempo, acostumamo-nos com os problemas e a rotina e, aí, é preciso renovar. Tive uma ótima experiência, mas tudo tem seu prazo de validade e o meu estava vencendo, então pedi dispensa da direção e retornei para a sala de aula em outra escola.

Neste período, entre professora e diretora, fiz três especializações *latu sensu* e mantive aceso o desejo de cursar um mestrado, de dedicar-me ao estudo. Em 2012, participei de um novo processo seletivo e ingressei novamente na rede estadual. Apesar de estar quase aposentando em um vínculo, decidi continuar na sala de aula para tentar fazer diferente o ensino da Língua Portuguesa. Hoje vejo que o caminho que escolherei para trabalhar com a linguagem não foi o melhor. Estudando, aprendi, com Geraldini (2007) que a escolha que fizera, por anos, com o ensino da linguagem baseada na gramática tradicional, com atividades metalinguísticas, constituiu-se em um trabalho distante do aluno, onde ele e eu não fomos sujeitos na nossa língua. Hoje vejo com maior clareza que a evasão e a repetência que combatemos (ou tentamos combater) foram resultados de práticas ineficazes na condução do ensino tanto de Língua Portuguesa como das demais disciplinas curriculares.

“Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei” (Almir Sater, 1992)¹. Sempre é tempo para reaprender! Pude aproveitar a oportunidade deste mestrado para refletir, aprofundar, estudar e ajudar, quem sabe, a outros que também desejem melhorar a sua prática em sala de aula.

¹ Letra da música: Tocando em frente, de Renato Teixeira e Almir Sater, 1992.

Tendo em vista as dificuldades que enfrentei e (ainda) enfrento em sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa e entendendo a necessidade de mudança em sua metodologia é que me propus a uma maior investigação quanto ao ensino de questões gramaticais, reconhecendo a sua importância e necessidade de adequação. Desta forma, selecionei um assunto da gramática para refletir e buscar soluções, estudar formas de como ensinar a gramática normativa no Ensino Fundamental, enfocando o estudo de verbos por meio de atividades reflexivas e produções textuais. Acredita-se que trabalhando questões verbais através de leitura e produção de textos, em diferentes suportes e de diferentes gêneros, o aluno aprenderá como usar os verbos de forma dinâmica e autônoma.

Assim, escolhemos como nosso objetivo geral estudar formas de ensinar verbos regulares da gramática normativa no Ensino Fundamental, enfocando-os por meio de atividades reflexivas. Para tal, propusemo-nos a desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Analisar problemas de uso verbal frequentes na produção escrita e atividades atuais relacionadas ao ensino de verbos.
- Elaborar estratégias para o ensino de verbos (como sequência didática) e aplicar em turma de 6º ano como forma de laboratório em material de apoio educativo que possa ser compartilhado com demais docentes da Língua Portuguesa que assim o desejarem.

Este Trabalho de Conclusão Final está disposto em seis capítulos distribuídos da seguinte maneira: a introdução, já como o primeiro capítulo, onde registramos aspectos gerais deste trabalho, com um relato de vivências pessoais e profissionais (revelando as inquietações quanto ao ensino dos verbos) e os objetivos específicos para esta pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos algumas pesquisas, nas quais são descritos trabalhos atuais que tratam de questões que envolvem a temática verbal e dialogam com nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, apontamos o arcabouço teórico que nos embasa, em tópicos sequenciados onde intensificamos o estudo da Linguística, refletimos sobre o ensino

da Língua Portuguesa e as novas perspectivas que temos, as quais valorizam o processo dialógico.

Todo o percurso metodológico está no quarto capítulo, onde discorremos sobre a metodologia usada, os resultados da pesquisa realizada e os procedimentos do trabalho dialógico realizado na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, onde a pesquisa foi desenvolvida. No quinto capítulo, apresentamos a sequência de atividades proposta como intermediação ao trabalho pedagógico com o ensino de verbos, bem como as reflexões advindas com a prática da mesma.

Por fim, expomos como fruto deste mestrado, um produto educativo complementar a esta pesquisa, o qual seguirá a título de colaboração aos profissionais que desejarem trabalhar com verbos de forma diversificada. Não pretendemos, de forma alguma, que o mesmo seja tomado como um manual de usos, mas que entendendo toda a proposta de mudança no trabalho interativo e dialógico com os verbos possa contribuir como inspiração para outras propostas.

Muito ainda se pode acrescentar, quem sabe em estudos posteriores, quanto ao modo verbal do subjuntivo e imperativo, também tão presentes em nosso dia a dia.

2 TEORIAS AUXILIARES NO PROCESSO

Apresentamos neste capítulo algumas pesquisas, realizadas nos últimos cinco anos (como representação mais atualizada) e disponibilizadas em sites de busca como Google Acadêmico e Scielo Acadêmico, que abordam assunto semelhante ao que pesquisamos, isto é: verbos. São textos, dissertações e teses, que dialogam com nossa temática e ampliam nosso referencial de estudo, embora não tratem especificamente do processo de ensino e aprendizagem dos verbos na Educação Básica como nossa proposta de trabalho, mas refletem o papel do ensino de gramática nas escolas, especificamente quanto aos verbos.

Dentre as pesquisas analisadas apresentamos a dissertação de Pereira, 2014, da Universidade Católica de Pelotas, que trata do tema “O processo de gramaticalização do verbo “viver”: uma perspectiva sincrônica”, onde a autora conceitua o verbo como uma classe rica e complexa, e também amplamente reconhecida e ratificada por pesquisas de diferentes vertentes linguísticas. Pereira (2014) mapeia os usos do verbo viver, identificando os contextos em que ele ocorre como verbo pleno, funcional e auxiliar e apresenta o conceito de gramaticalização, de estudos sobre verbos e seus aspectos, delineando um breve estudo histórico diacrônico e sincrônico do processo. Sua metodologia seguiu a Linguística baseada em Corpus, com o armazenamento eletrônico de grande quantidade de dados da linguagem em situações de uso. Embora a autora tenha realizado ampla pesquisa tendo em vista a gramaticalização verbal, o que nos aproxima é apenas o estudo que ela faz especificamente sobre verbo, apoiada em autores comuns à nossa pesquisa como Neves (2000) e Travaglia (2003). Entretanto, notamos a condução do seu trabalho com um viés mais gramatical, o que difere da nossa pretensão no trabalho com o verbo.

O estudo de Pereira (2014) nos dá pistas para trabalhar com a linguagem em situações de uso a partir da leitura e produção textual. Seu trabalho é um bom referente para nós quanto ao *corpus* de sua pesquisa.

Outro texto analisado foi o de Lopes, 2013: “Os tempos do verbo e a organização do texto: uma análise de crônicas de Rubem Braga”, em que autora analisa a

organização do texto à luz da articulação dos tempos do verbo, utilizando dez crônicas de Rubem Braga, como corpus principal de análise. Lopes (2013) explica os conceitos de verbo, tempo e modo segundo a gramática tradicional, representada por obras da autoria de Rocha Lima (Gramática Normativa da Língua Portuguesa, 1997), Celso Cunha (Nova gramática do Português Contemporâneo, 2013) e Evanildo Bechara (Moderna Gramática Portuguesa, 2009), utiliza também, para uma visão atual, a gramática de José Carlos de Azeredo (2010).

Nossa pesquisa dialoga com Lopes, 2013, sobretudo no que se refere às variações temporais do verbo:

A escolha de variações temporais do verbo não se limita a distinguir o agora, o antes e o depois do ato enunciativo. Ela segue a lógica de todas as demais escolhas linguísticas que fazemos no ato de construir o texto: ser parte da forma pela qual o pensamento organiza o conteúdo de um texto e, na interação comunicativa, atuar a serviço dos propósitos e interesses de quem o enuncia (LOPES, 2013, p.14).

A autora focaliza o conceito de modalização de enunciação, que, segundo Pinto (1994), trata-se de uma relação da ordem do fazer, isto é, de um tipo de ação (“ato”), que se exerce em nível comunicacional (“fala”), que corresponde também à realização de um fazer de natureza cognitiva-operações mentais. Esta pesquisa abre um horizonte para a compreensão do estudo do verbo, para além da perspectiva formal, entendendo-o no discurso, o que também permite um diálogo em nossa pesquisa visto que nossa perspectiva de estudo também está centrada na teoria da enunciação. Desta forma, o estudo de Lopes (2013) nos auxilia no trabalho com o verbo considerando a comunicação, os atos enunciativos, que valorizam as operações mentais. Isto lança luzes sobre o nosso trabalho.

O texto de Christien (2015), “O tratamento do verbo nos livros didáticos de Ensino Fundamental II”, apresenta uma pesquisa documental com livros didáticos de Língua Portuguesa, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais foram disponibilizados para escolha em escolas públicas. A autora analisa o primeiro e o último lugar, (no caso, o décimo segundo) na lista dos selecionados para escolha no PNLD, no triênio 2014-2016. Christien (2015) referencia a perspectiva de Travaglia (2011) sobre o ensino/aprendizagem de gramática visando à competência comunicativa dos alunos com foco na análise linguística e significação de produção

de sentidos e domínio dessas condições de significação, o que nos aproxima uma vez que o autor referenciado é também um dos autores que embasam nossa pesquisa. Além disso, sua análise nas quatro categorias semânticas do verbo (modo, tempo, aspecto e voz), e na apreensão das diferenças no trabalho com o verbo corrobora com nosso estudo.

Christien (2015) é de nacionalidade franco-brasileira e possui experiência no ensino de FLE – Francês Língua Estrangeira, adquirida na rede de ensino da língua e de difusão da cultura francesa – Alliance Française. Este contato (pesquisa e análise de material, e trabalho em sala de aula) com manuais didáticos (*méthodes de français*), e formação contínua oferecida nos seus locais de trabalho, a fez perceber o lugar e o papel da gramática – e, especialmente, do verbo na educação linguística dos aprendizes. Razão pela qual seu foco está no fato de o verbo ser uma das classes mais recorrentes estudadas nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (sua língua materna). Baseando-se em Câmara, Christien (2015) afirma ser o ensino de língua materna brasileira semelhante ao da língua materna francesa, “o verbo é em português o vocábulo flexional por excelência, dada a complexidade e a multiplicidade de suas flexões” (2013 p.104). Segundo ela, os professores raramente vão além do livro didático (seu *corpus* de pesquisa) por consideram-no um norteador, um modelo e um planejamento completo e adequado para o trabalho em sala de aula. Sua teoria é apoiada em autores como Neves (2010a, 2010b), Soares (2006) e Travaglia (2009, 2011), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ela apresenta reflexões acerca do livro didático de Língua Portuguesa, embasadas em Rojo (2003), Batista (2003), Bunzen (2005), Bunzen e Rojo (2005), Bräkling (2003) e Neves (2010b). Em seu estudo, Christien (2015), trata da definição da constância e da variabilidade no ensino do verbo – tendo como objetivo geral buscar novas possibilidades analíticas de se pensar e se ensinar a sintaxe numa correlação mais estreita com a Semântica, refletindo acerca do que tem sido privilegiado nos livros didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O estudo realizado por Christien (2015) nos ajuda a trabalhar a sintaxe e a semântica, considerando a forma verbal flexionada no tempo e modo da atividade comunicativa.

Christien (2015), em sua pesquisa, especifica o uso do livro didático em sala de aula, o que nos aproxima de reflexões quanto ao trabalho mais tradicional com nosso tema de estudo. Quanto aos teóricos que embasam o seu trabalho temos Castilho (2002, 2014), Ilari (2013), Ilari e Basso (2014), Mattoso Câmara (2013), Neves (2002), Perini (1996) e Travaglia (2006). O levantamento dos autores citados é decorrente de pesquisa em dissertações sobre o ensino de verbos, nos últimos cinco anos, e muitos também figuram em nosso trabalho.

A pesquisa realizada com os autores, acima referenciados, que tratam da mesma temática deste estudo confirma a necessidade de analisarmos ainda mais as questões relativas a verbos em situações de aprendizagem, ou seja na sala de aula, visto ser um assunto muito importante nas aulas da língua materna e muitas vezes pouco estudado. E, embora tenhamos encontrado pesquisas variadas relativas à gramática normativa da Língua Portuguesa e pesquisas sobre específicos tipos de verbos, não foram encontradas muitas pesquisas relacionadas com a nossa temática: o ensino de verbos numa perspectiva reflexiva para alunos do Ensino Fundamental nas séries finais, o que demonstra a importância desta pesquisa que ora apresentamos.

3 LINGUAGEM E ENSINO

A fim de melhor contextualizar nosso estudo abordamos, neste capítulo, o ensino da Língua Portuguesa, a gramática e a linguística dispostos nos seguintes subtítulos: Língua Portuguesa e Ensino de Gramática; A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa; Um breve histórico da Linguística; Contribuições da Linguística; Algumas concepções de linguagem; Repensando o Ensino da Língua Portuguesa; Novas Perspectivas para o Ensino da Língua Portuguesa; O sujeito e a sua Linguagem; O ensino da Língua Portuguesa com uma proposta sociointeracionista; O estudo dos verbos como uma prática sociointerativa; Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; O Verbo com a palavra em sala de aula e a Sequência de Atividades.

3.1 LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE GRAMÁTICA

Por muito tempo o ensino da Língua Portuguesa, sob influência dos estudos de gramática normativa greco-latina, esteve orientado para o aprendizado da gramática da língua materna, a partir de normas e regras, na intenção de assemelhar-se aos estudos tidos por eles como: “a arte de falar e escrever corretamente”, Câmara Jr.(2013).

Para este importante pesquisador, Câmara Jr., a língua se subdivide em dialetos regionais, sociais e registros, tendo cada um deles uma gramática descritiva específica; razão pela qual seria necessário descrever a Língua Portuguesa tal como era usada pelas classes ditas “cultas” num registro formal, adequado às situações sociais mais importantes.

E, assim, a língua usada pela classe tida “cultas” serviu como “ponto de partida para a gramática normativa no ensino escolar” (Câmara Jr. 2013, p.18), sustentando a tese de que o ensino de gramática e de norma culta deveriam permanecer nas escolas para diminuir o estigma social do estudante facilitando sua inserção no mercado de trabalho, pois ele teria maior domínio linguístico e maior capacidade de raciocínio. Esta tese ainda permanece em algumas unidades escolares mais tradicionais que insistem em preparar os alunos para falar e escrever bem, segundo

os moldes da linguagem culta, aqui expressa como a linguagem social de maior prestígio.

Conforme Faraco (2009), o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como as pessoas falam, incluindo os fenômenos em variação, são designados como norma. Logo, um falante domina mais de uma norma conforme suas redes de atividades e relacionamentos.

Os diferentes grupos sociais se distinguem, portanto, pelas formas de língua que lhes são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como por exemplo, normas características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante (FARACO, 2009, p.40).

Confirmando Faraco (2009), não podemos, pois, desconsiderar que como a linguagem não é estática, ela não terá uma norma “pura”. Então dizer que a norma de prestígio da elite letrada é a única que se deve ser estudada nas escolas representa um fator de discriminação social, cultural e econômico, por excluir os muitos brasileiros que usam outras normas linguísticas.

Ainda hoje preparamos nossas aulas de português baseados na gramática normativa, embora na melhor intenção de ensinar o uso dito “correto” e incorremos também na discriminação linguística social dado que veladamente ensinamos como incorretos os usos da linguagem familiar, do dia a dia, que nossos alunos trazem para as salas de aula. Pensando bem, as aulas de português estão ainda repletas de discriminações! São resquícios de uma educação tradicionalista que perpetuamos inconscientemente.

No entanto, entendemos que as aulas de português associadas à gramática normativa só serão meios de exclusão, se colocarmos a gramática dos livros bem acima da gramática natural de todo falante, como meta de aprendizagem e seguimento linguístico. Não podemos nos esquivar do trabalho com os verbos em sala de aula, apenas para não ferir a gramática natural do falante. Ao contrário, devemos ensinar o que a língua culta propõe sem estigmatizar e excluir o que nosso

aluno traz em sua fala natural. Não resolverá substituímos temas mais ou menos gramaticais se não mudarmos nossa postura em sala de aula, na escola.

Como professores fomos instruídos a ensinar a norma da gramática, posto que ali estava registrado tudo que precisávamos conhecer sobre o funcionamento da nossa língua e, como bons alunos, apegamo-nos às normas, aos padrões e nos esquecemos da linguagem em si. Não trabalhamos, muitas vezes, com a perspectiva de que todos os alunos já têm a gramática da língua materna internalizada e que deveríamos ampliar seus usos linguísticos sem enchê-los com regras e conceituações desnecessárias; o que é por si um comportamento que pode excluir nosso aluno.

Neves (2014, p. 79) afirma que “Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural”. Assim, naturalmente o falante vai compreendendo a própria língua. Por isso, ensinarmos atualmente a gramática, repetindo o que foi bom em determinado momento histórico em que se estudava a “arte da gramática”, de fato, não faz sentido, como bem nos pontua Neves

À força de irmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (NEVES, 2014, p.81)

Também, no dizer de Faraco (1999), a grande crítica dos linguistas ao ensino tradicional é decorrência de uma forma desproporcional na transmissão de regras e conceitos presentes na gramática tradicional como objeto essencial do ensino confundindo-se ensino de língua com o ensino de gramática. Uma prática excessivamente gramatical em detrimento da leitura e produção textual, temas relevantes no ensino da língua materna.

Para ele, não se trata de excluir a gramática da escola, mas dar a ela o espaço necessário para o entendimento da normatização da linguagem sem, contudo, repassar aos alunos os conteúdos de regras e normas que não serão úteis no dia a

dia de cada um. Não se trata de desvalorizar a gramática, pois como este linguista mesmo diz: “ela ainda é a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país”. Usando suas palavras

É preciso, sim, reinstaurar o trabalho formal com a gramática tradicional dentro de nossas salas de aula, mas de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que o nosso aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas – embora arcaica em boa parte de suas observações empíricas – como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita (FARACO, 1999, p. 109-117)

Os dados do INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – a partir de 2015 são reconfigurados e os níveis da escala de alfabetismo organizados em cinco grupos: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. Este agrupamento distribui melhor a população anteriormente classificada nos níveis Básico e Pleno de alfabetismo e permite discriminar o grupo dos alfabetizados funcionalmente. Assim, em 2016, o INAF apresenta um estudo realizado, no intuito de compreender a relação entre alfabetismo e mundo do trabalho reconhecendo este espaço como propício a múltiplas práticas de letramento e numeramento, e expõe como resultado de escolaridade o índice de 53% dos indivíduos ingressantes ou concluintes dos anos finais do ensino fundamental no grupo Elementar; e o pior: 34% deste grupo ainda podendo ser classificado na condição de analfabeto funcional, ou seja, com o mínimo de instrução necessária.

Através do exposto acima, podemos confirmar, ao menos na nossa disciplina, que urge mudarmos o ensino do português a fim de garantirmos não só uma população maior de alfabetizados em nossa sociedade como, principalmente, de alfabetizados que sejam capazes de ultrapassar o domínio elementar, incipiente e passando pelo intermediário atinjam a proficiência, nível superior na escala do nivelamento do alfabetismo. Isto é nosso dever e deveria ser também um compromisso!

Da mesma forma, o espaço escolar também merece ser reorganizado. Encontramos em Britto (2008, p. 14) que “O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Não faz sentido para ele insistir que o objetivo da escola seja o de ensinar apenas o português

padrão; o que depois deste estudo não faz sentido, também para nós: mantermos um ensino formatado por conteúdos gramaticais e verificar um resultado tão pequeno no índice de alfabetizados plenos. É bem verdade que não conseguiremos modificar tudo, mas precisamos de fato repensar nossas ações educativas. Para isto, devemos conhecer algumas teorias que têm implicações em nosso trabalho.

Ao longo de muitas décadas surgiram teorias diversas na tentativa de explicar o fenômeno linguístico. Filósofos e cientistas apresentavam o que acreditavam ser o processo de aquisição da linguagem conforme a visão que possuíam. E o resultado de seus estudos figura entre nós como teorias que nos ajudam a compreender o fenômeno da linguagem. Dentre as muitas teorias, quatro correntes importantes se destacam, são elas: o behaviorismo com Skinner, o inatismo com Chomsky, o cognitivismo construtivista com Piaget e o socioconstrutivismo ou sociointeracionismo com Vygotsky, conforme especifica Gomes (2009).

Encontramos na corrente teórica sociointeracionista o pensamento do psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vygotsky (a partir de agora apenas Vigotski, seu nome traduzido em português), que a nosso ver, mais se aproxima da visão de linguagem que ora analisamos e defendemos, visto que ele associa o outro, o interlocutor, como peça importante no desenvolvimento linguístico. Ou seja, a linguagem é apresentada com uma função social que nos remete ao outro, permite-nos interagir, relacionar, conhecer, enfim desenvolver potencialidades.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) apresentado por Vigotski 2003, principal ponto de sua teoria, prega sobre a interação entre o desenvolvimento e o aprendizado, destacando o papel do adulto no desenvolvimento potencial da criança, bem como os fatores sociais e culturais envolvidos no processo. É um conceito amplo e pertinente a todo educador.

A partir deste conceito, o professor é visto como mediador. Ele vai acompanhar o desenvolvimento e o aprendizado do aluno, considerando o conhecimento real que o aluno possui sobre determinado assunto, ou conteúdo, e gradativamente vai ampliando o processo de aprendizagem do aluno, proporcionando atividades variadas que contemplem o assunto. Assim, aos poucos, o aluno vai aprendendo a desenvolver, com a mediação do professor, certa autonomia no estudo, aumentando

o domínio sobre ele. Este processo é a ZDP que Vigotski destaca. Ou seja, é a “zona de desenvolvimento proximal” que o aluno atinge, posto que seu aprendizado pode ser potencialmente desenvolvido quando ele conseguir realizar sozinho, autonomamente, o que aprendeu na ZDP chegando então à zona de desenvolvimento real, que é nosso objetivo último como mediadores.

Atualmente também, bons e competentes estudiosos tratam de questões relacionadas à linguagem e auxiliam o profissional da educação a ampliar seus horizontes. Destacamos Geraldi (2007) que ao tratar das questões relativas ao ensino da língua materna reforça a opção política que perpassa por toda e qualquer metodologia de ensino. Ele aponta três concepções de linguagem, as quais possuem um veio político que influenciam as correntes linguísticas de ensino. São elas: a linguagem como expressão do pensamento (gramática tradicional), a linguagem como instrumento de comunicação (estruturalismo e transformacionalismo) e a linguagem como forma de interação (linguística da enunciação). Esta última é a que melhor nos representa posto “[...] que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2007, p.41).

Acordamos com esta proposição do autor porque também entendemos que a linguagem como interação permite ao falante, ao aluno, ser visto e se ver como sujeito na relação com o outro e da mesma forma a nós professores.

Ainda segundo Geraldi (2007), se a língua serve para bloquear o acesso ao poder, também serve para romper o bloqueio a ele. Isto nos assegura que o trabalho em sala de aula, a partir da interação pode “[...] oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão” (GERALDI, 2007, p.45), e considerando atividades reflexivas, pode ainda favorecer o domínio de habilidades de uso da linguagem em situações concretas da interação.

Entendendo que nossa postura profissional precisa oportunizar aos alunos diferentes formas de acesso à linguagem associada ao poder (linguagem padrão culta), torna-se necessário que a linguagem que usamos como instrumento primordial de ação seja próxima do aluno sem limitar-se a ela, mas que transpondo-

a possa dominar a linguagem usada nos diferentes espaços onde ele atuar; assim, não estaremos isentos ideologicamente, não seremos vozes neutras, ao contrário, estaremos assegurando o direito ao uso e domínio da linguagem na variedade que seja coerente e necessária.

Ao pensarmos em ideologia e o quanto ela é reforçada através da nossa concepção de linguagem não podemos ignorar a relevância de Bakhtin para quem “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...) é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2009, p. 36); segundo ele, a palavra acompanha toda a criação ideológica, seja qual for.

Os estudos de Bakhtin sobre a psicologia do corpo social que se materializa na interação verbal, “nos mais diversos aspectos da enunciação” e de onde se encontram as produções ideológicas inacabadas, levam-nos à reflexão quanto às formas de comunicação através da palavra, do processo de interação verbal, uma vez que signo linguístico e signo ideológico se relacionam e se constituem socialmente.

As concepções que apresentamos reforçam nosso entendimento da necessária e urgente mudança no ensino da língua materna. Considerando nosso objeto de pesquisa: o estudo do verbo como ação cognitiva para a construção textual, vemos quão significativas são as considerações de tantos e bons estudiosos que nos precederam no estudo da linguagem, da palavra, que reforçam nosso trabalho a partir da concepção de linguagem como forma de interação, como propõe Geraldi, uma linguagem que muda o ambiente e é mudada por ele, que é social, como indica Vigotski, e é dialógica como especifica Bakhtin. Esta é a visão de linguagem que acreditamos e que servirá de base para nossa pesquisa.

Assim como vimos o quanto a linguagem foi e é estudada, torna-se importante vermos também as contribuições dos estudos linguísticos para o ensino da nossa língua. Por isso, recordaremos brevemente o histórico da Linguística e sua contribuição para o ensino da Língua Portuguesa a partir do próximo item.

3.2 A LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em meados da década de oitenta, quando iniciávamos os estudos na faculdade, tivemos contato com a disciplina 'Linguística' de forma muito superficial e pouco produtiva. No entanto, revirando a memória e o armário, deparamo-nos com o livro: "*Curso de Linguística Geral – Ferdinand de Saussure*" do qual exporemos um pequeno panorama histórico, por considera-lo um importante precursor linguístico.

3.2.1 Um breve histórico da Linguística

Esta ciência que se constituiu em volta dos fatos da língua passou por três momentos sucessivos, antes de reconhecer o seu verdadeiro e único objeto.

Inicialmente com os gregos e depois com os franceses, fez-se o que se chamava "gramática", um estudo assentado na lógica e desprovido de visão científica da própria língua e que pretendia estabelecer regras para distinguir as formas corretas das incorretas; tem-se uma disciplina normativa.

Em Alexandria existia uma escola "filológica", mas este termo será associado ao movimento científico criado por Friedrich August Wolf a partir de 1777. Na filologia a língua não é o único objeto de estudo, visto que o que se pretende é fixar, interpretar e comentar os textos, debruçando-se sobre a história literária, os costumes, instituições com um método próprio que é a crítica. Tal forma de estudo preparava a linguística histórica.

Em seguida, descobriu-se que era possível comparar as línguas entre si. Foi a origem da filologia comparativa ou gramática comparativa. Em 1816, Franz Bopp estudou as relações que uniam o sânscrito ao germânico, ao grego, ao latim etc. Ele não foi o primeiro a verificar as afinidades das línguas, mas foi quem compreendeu que as relações poderiam ser matéria para uma ciência autônoma. Ao lado de Bopp, surgem outros linguistas como: Jacob Grimm, fundador dos estudos germânicos; Pott com investigações etimológicas; Kuhn que focou a linguística e a mitologia comparada; os indianistas Benfey e Aufrecht, etc (SAUSSURE, 1978).

A partir de 1870, a gramática comparada tomou nova orientação; abandonaram-se as concepções sobre a pureza da língua 'primitiva' e renunciou-se à análise genética das formas gramaticais; reconheceu-se que a gramática comparada não consistia em confrontar as línguas atestadas com um sistema original ideal, embora ela permitisse traçar a história de línguas de uma mesma família. Em 1878, o genebrês Ferdinand de Saussure publicou, em Leipzig, o *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*². Saussure iniciava a teoria da raiz que iria servir de base a todos os estudos ulteriores: o esquema consoante + vogal + consoante.

A partir de Saussure, a Linguística ganhava novo impulso, pois seu pensamento era claramente expresso e seus sucessores ainda hoje buscam compreender sempre mais os seus princípios.

A matéria da linguística é constituída em primeiro lugar por todas as manifestações da linguagem humana, dos povos selvagens como das nações civilizadas, das épocas arcaicas como das clássicas ou das decadentes, dando importância em cada período não só à linguagem correta e à linguagem literária, mas a todas as formas de expressão (SAUSSURE, p.29).

Não pretendemos estender este breve histórico com linguistas posteriores a Saussure porque extrapolaria nosso objetivo, no entanto no decorrer deste trabalho poderemos situá-los. Precisamos reconhecer o papel da Linguística em nossas salas de aula e para tanto, aprofundemos no ponto seguinte.

3.2.2 Contribuições da Linguística

Pudemos conferir que a Linguística tem sido objeto de estudo desde há muito tempo. No decorrer destes séculos certamente muitos linguistas se opuseram entre si, outros aperfeiçoaram teses de seus antecessores, mas o que é importante perceber é que houve um caminho e que até hoje percorremos na intenção de aprofundar os conhecimentos advindos da Linguística.

² Métodos sobre o sistema primário das línguas indo-europeias.

Como estudo científico da linguagem, ela se volta para a explicação de como a linguagem humana funciona e como são as línguas em particular, seja fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, seja usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que utilizam a linguagem falada ou escrita (CAGLIARI, 2010).

Usamos a definição de Cagliari (2010) por estar mais próxima da visão que desenvolvemos nesta pesquisa. Segundo ele existem várias áreas de interesse conforme a linguagem é observada, podendo ser dividida em: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise do discurso, pragmática, sociolinguística, psicolinguística entre outras.

Estas áreas estão muito ligadas ao ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas. Umas mais exploradas que outras, é verdade, mas na maioria das vezes estudadas como algo dissociado da prática, ou melhor dizendo, estudadas a partir da gramática normativa, sem muitos aprofundamentos ou até mesmo questionamentos.

É inegável a importância da linguística para o ensino da Língua Portuguesa, visto que o nosso objeto principal de trabalho é a linguagem; e retomando Saussure, ela está relacionada a “todas as manifestações da linguagem humana”.

Ter a Linguística como auxiliar no nosso trabalho, como professores de Língua Portuguesa a falantes desta língua, requer aprofundamento teórico desta ciência, posto que é imprescindível que tenhamos bem claro qual é a nossa concepção de linguagem. Quando não sabemos ou não temos uma concepção formada, nós seguimos qualquer teoria e conseqüentemente não questionamos nada, e pior: não permitimos questionamentos.

Na maioria das vezes, reitero, transformamos nossas salas de aulas em espaços de aprendizado das normas e regras da língua, por acreditarmos que esta é a melhor forma de trabalharmos com a linguagem. Não trabalhamos com nossos alunos como funciona a nossa língua, que eles já sabem falar, porque talvez desconheçamos a natureza fundamental da língua, como expressa Travaglia: A concepção de

linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Baseados nesta afirmativa, trazemos a seguir três concepções de linguagem apresentadas por ele, que servirão como apoio para nós.

3.2.3 Algumas concepções de linguagem

A fim de desenvolvermos um bom trabalho em sala de aula é importante repensarmos a nossa prática, termos clareza do que defendemos na educação e em especial na Língua Portuguesa. Nesta tarefa, muito nos ajudam os pesquisadores que iluminam o nosso trabalho a partir de seus conhecimentos e principalmente de suas experiências e estudos relatados em diferentes momentos.

Exemplo disto é a diversa concepção de linguagem apresentada por Geraldi (2007), para quem "[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade" (GERALDI, 2007, p. 40) e onde a decisão do "para que" se ensina a língua portuguesa envolve tanto uma concepção de linguagem como uma postura relativa à educação.

Geraldi (2007) aponta três concepções de linguagem. Na primeira concepção a *linguagem é a expressão do pensamento*, que se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Aqui, a maneira como o falante usa a linguagem em cada situação de interação comunicativa constitui o que está em sua mente. Esta é uma forma preconceituosa de lidar com linguagem, por induzir que somente os falantes com melhor desenvolvimento comunicativo, melhor argumentação ou elaboração da linguagem, frente a um pensamento moldado a partir de regras e normas, estariam em livre condição de expressar seu pensamento. É uma visão a partir da gramática normativa, a qual privilegia o estudo das normas e regras da língua, desconsiderando-se o contexto de uso da mesma linguagem.

Na segunda concepção a linguagem é vista como *instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação* onde a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e enunciam uma mensagem de um emissor a um receptor. Esta visão privilegia o código, numa perspectiva formalista, onde o foco se dá a partir do trio emissor-mensagem-receptor, e não

considera o falante em um processo social e histórico da língua, distanciando a linguagem do sujeito falante e seu contexto, ignorando o processo de produção e significação do falante e do ouvinte respectivamente. Seu estudo é formalista, limita o funcionamento interno da língua e separa o homem no seu contexto social.

A terceira concepção é a que analisa *a linguagem como forma ou processo de interação*. Para esta concepção o uso que o falante faz da língua ultrapassa a exteriorização do pensamento e a transmissão de informações para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. Assim sendo, ela é um lugar de interação humana, onde a comunicação realizada produz sentido entre seus interlocutores, em diferentes situações comunicativas no contexto sócio-histórico e ideológico.

A partir desta visão vislumbramos uma interação dialógica que pode e deve ser mais estudada em nosso cotidiano, tornando mais dinâmico o ensino da língua materna. Não veremos apenas a expressão e transmissão do pensamento, mas a sua intencionalidade, visto que a linguagem também realizará ações podendo "atuar sobre o interlocutor" o que por si só aumenta o poder da linguagem.

O diálogo aparece, então, como um fenômeno social de interação verbal, onde o efeito de sentido do que se expressa necessita da interação. Esta concepção é também conhecida como linguística da enunciação, que para Travaglia (1996) inclui também as correntes e teorias que tratam do discurso, como: Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e estudos ligados à Pragmática.

Britto (2008) aponta alguns estudiosos que tratam questões de linguística e de filosofia da linguagem, em diferentes perspectivas de uso das palavras, como: Jakobson (1972) que trata das funções da linguagem; Austin e Searle (1962/1969 respectivamente) tratam da teoria dos atos de fala; Benveniste (1970) e Ducrot (1972) com a teoria da enunciação, os quais com metodologias diversas assinalam que a compreensão do funcionamento pleno da linguagem considera as circunstâncias em que os enunciados acontecem. Ou seja, a interação é fundamental para a linguagem, como ato de fala (ação x reação), visto considerar a capacidade dialógica dos sujeitos falantes.

O teórico russo Bakhtin ilustra de forma intensa o caráter social da linguagem quando afirma que a 'verdadeira substância da língua' é constituída "[...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*" (BAKHTIN, 2009, p. 127). Para ele, a interação verbal é a realidade fundamental da língua; e o diálogo (o qual é uma das formas mais importantes desta interação) não se restringe à comunicação face a face, mas abarca toda forma de comunicação, incluindo a escrita, pois o tema da enunciação é determinado pelas formas linguísticas e ou elementos não verbais da situação.

Deste modo, pensar na capacidade dialógica do falante é também pensar em sua capacidade compreensiva da enunciação realizada, uma vez que "[...] todo dialogismo são relações entre enunciados (FIORIN, 2017, p. 36). A compreensão do enunciado do outro é que orienta a nossa posição favorável ou contrária a ele. É o que Bakhtin propõe como diálogo e responsividade:

(...) cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como a uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Diante do exposto, avaliamos, pois, que a terceira concepção de linguagem é a que melhor expressa, melhor dialoga com o estudo que devemos realizar com a linguagem, porque o sujeito e suas ações estão incluídos no processo. Concordamos e defendemos tal concepção, pautados na visão interacionista. Trabalhamos com o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva dialógica da linguagem, conforme pontuamos anteriormente, quando nos reportamos a Vigotski, Geraldi, Bakhtin e demais teóricos citados.

Todo fazer humano deve ser continuamente repensado. As experiências que adquirimos ao longo da vida ganham sentido se dela soubermos analisar, rever, pontuar, contrabalançar pontos positivos e negativos para enfim optarmos pelo que melhor nos represente ontologicamente como ser em busca de perfeição. Desta forma, apresentamos o item a seguir como uma forma de pontuarmos e refletirmos o nosso fazer profissional no ensino da Língua Portuguesa.

3.3 REPENSANDO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Repensar o ensino da língua portuguesa implica repensar nossa prática como professores desta língua. É bem verdade que muitas vezes, devido à correria diária, excesso de trabalho e falta de apoio pedagógico (aqui entendido como todo o necessário para bem planejarmos nossas atividades e estudo), acomodamo-nos na experiência ditada pela prática, pelo livro didático ou pelos modelos de aulas que trocamos com colegas de trabalho e automaticamente damos sequência ao nosso "fazer diário" e não fazemos da nossa ação um momento privilegiado de transformação na vida da escola, do aluno, da sociedade e nossa principalmente.

Antunes (2009), cujo trabalho permite rever nossa prática, traz importante contribuição para nós a partir da exposição objetiva em que apresenta duas tendências teóricas nos estudos linguísticos que marcam a percepção dos fatos da linguagem; quais sejam: a) a tendência centrada na língua como sistema em potencial, (conjuntos de signos e regras) desvinculado da realização e b) a tendência centrada na língua como atuação social (interação verbal de dois ou mais interlocutores) vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas de atualização. Antunes reforça então que

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2009, p. 41).

Um ensino da língua que seja 'individual e socialmente produtivo e relevante' deve ser o objetivo de todo profissional da língua portuguesa. Podemos dizer que "produção e relevância" ganham, pois, contornos de significância, reflexão, preparo e objetividade à medida que nos dispomos a ensinar sob a perspectiva da concepção da linguagem como interação, visto que assim se evidencia a necessidade de trabalharmos não só com a língua como código individual e social, mas também como expressão dialógica, onde estão implicadas questões que envolvem toda a sociedade.

Desta forma, nosso trabalho implicará em questões sociais, na medida em que nosso olhar não estará apenas nas regras da nossa língua, mas nos sujeitos que a utilizam, bem como o lugar social de onde falam. Franchi (1991) expressara seu pensamento a esse respeito

(...) a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos. (...) na interação social que se estende pela história, é que se 'dicionariza' o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar a determinadas situações de fato (FRANCHI, 1991, p. 12).

Importante esclarecer que para nós a compreensão de que o caminho trilhado até o momento na direção da concepção de linguagem, que privilegie a interação e o diálogo e que se dá individual e socialmente, não ultrapassa o entendimento de que o ensino da estrutura da língua portuguesa seja também fundamental, necessário e representa um direito de cada falante brasileiro. Assim sendo, concordamos com Possenti, 1996, p. 13, ao dizer que "[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido". Reforçamos, entretanto, que não entendemos este 'português padrão' citado por ele como o português da gramática pura e simples, mas como o português culto, mais elaborado na escrita e estudado a partir de textos e atividades interativas.

De fato, precisamos criar condições para que o português considerado culto seja aprendido e apreendido por todos os alunos, porém revendo nossas estratégias e rompendo com o ensino tradicional gramaticalista em que se exigem classificações, regras e conceituações desnecessárias ao domínio da própria língua, posto que "[...] o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas", como também propõe Possenti (1996, p. 47).

Ao lançarmos o olhar para a prática do ensino da língua portuguesa como reflexo de uma postura consciente no trato da linguagem, reconhecendo-a como processo

interativo e dialógico que envolve a todos o tempo todo, não podemos deixar de reconhecer o pensamento de importantes linguistas do nosso tempo que comungam desta postura interacionista da linguagem e que nos indicam novas possibilidades para o ensino da língua portuguesa como veremos a seguir.

3.3.1 Novas perspectivas para o ensino da língua portuguesa

A necessidade de mudarmos a perspectiva tradicional do trabalho com o ensino da língua pode ser vinculada também às mudanças contínuas a que estamos expostos diariamente. Para Bauman (2010), a fluidez do tempo precisa ser considerada na educação ou não daremos conta de uma boa convivência intergeracional. Segundo Bauman (2010)

Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos e sólidos e as preferências por valores estáveis – objetivos últimos da educação ortodoxa – transformam-se em desvantagens (BAUMAN, 2010, p. 47).

É inegável a velocidade com que as mudanças ocorrem a nosso redor. Mudanças de todas as formas e situações e que nos afetam em todos os sentidos. Logo, urge abandonarmos a forma ultrapassada de ensinar e aprendemos a conviver com a geração que temos a nossa frente. Ou seja, uma geração que já nasce numa sociedade informatizada, avessa ao apego do passado, com pressa de viver e conquistar o que quer, que possui informações do seu interesse com facilidade e que não tem nem de longe um contexto semelhante ao que outrora vivenciamos.

Retomando Bauman (2010): precisamos aprender a "[...] arte de viver num mundo hipersaturado de informação". Por isso, acreditamos que "a fluidez do tempo" é propícia para visualizarmos o ensino da língua portuguesa sob outro ângulo (o tradicionalismo há muito não tem proporcionado bons resultados na educação). E, trabalharmos o ensino da língua portuguesa sob outro ângulo passa pelo entendimento da linguagem a partir do interacionismo, reconhecendo a importância do outro no processo enunciativo e do meio social como interação. Desta forma, trazemos a seguir alguns pontos que consideramos importantes para ampliar nossa reflexão.

3.3.2 O sujeito e a sua linguagem

Acreditamos que todo professor de língua portuguesa tem ciência da variedade linguística existente em nosso meio. Temos ciência principalmente que nosso país é extenso e culturalmente muito rico. Podemos dizer que é um país pluricultural, conforme estudamos com nossos alunos. No entanto, trabalhamos a língua portuguesa sob a perspectiva de unidade linguística e incorremos na atitude centralizadora do certo e errado, focando-nos somente no seu aspecto formal, escrito, ignorando, na prática, a pluralidade da nossa própria língua.

Não precisamos e nem devemos ignorar a gramática instituída, a gramática que 'normatiza' a nossa língua, porém não podemos segui-la como se fosse intocável; muito menos ensiná-la tal qual disposta nos manuais normativos. Ao contrário, orientando-nos nos preceitos e normas gramaticais, mas centrando nossas ações no funcionamento e uso da linguagem, poderemos abordar a gramática partindo de como nosso aluno compreende o fato gramatical em estudo. Como bem disse Neves

Mais uma vez insisto no fato de que a escola, em todos os seus níveis, descuida de assentar o tratamento da gramática na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, ignorando as relações naturais entre as diversas modalidades de desempenho linguístico, sejam elas produzidas em um ou outro veículo (oral ou escrito), sejam elas vazadas em um ou em outro nível de tensão (culto ou coloquial, e com todas as nuances), sejam elas vistas em um ou em outro dos polos em que se distribuem (no falar e no ouvir, no escrever e no ler) (NEVES, 2014, p. 115).

Quando a linguagem como livre expressão do falante, como exercício individual e social é valorizada, a forma de trabalhar com ela será diferente. O falante passa a ser visto como sujeito de sua voz, da sua expressão, do seu tempo. E, é respeitando o falante como sujeito que começamos a entender o quanto a questão social está presente em nossas salas de aula e deve ser refletida no meio escolar.

Não podemos desconsiderar o fator social, uma vez que nós estamos imersos na sociedade e participamos de diversos ambientes de linguagem e não podemos, principalmente ainda, esquecer que o nosso aluno é 'sujeito de sua voz'. Faraco (2009) pontua que o sujeito falante vive em 'comunidades de prática' na medida em que partilha experiências coletivas no trabalho, escola, igreja, sindicato, associações, no lazer, no cotidiano da rua, bairro, cidade, enfim, uma mesma

pessoa simultaneamente pertence a diferentes comunidades de prática. Em decorrência deste fato temos situações de usos da linguagem que acabam por estabelecer padrões sociolinguísticos também diferenciados e que precisam ser considerados no seu respectivo espaço de abrangência.

Conseqüentemente, o reconhecimento do sujeito como usuário da língua e de sua condição de cidadão que merece respeito, seja qual for a sua situação, deve nos instigar a trabalharmos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social sem discriminações por conta do uso linguístico que venha a apresentar. E o espaço de nossas salas de aula, um espaço coletivo e social também, precisa favorecer a interação das diferentes linguagens e permitir amplo desenvolvimento educativo e social a nossos alunos a partir de uma nova postura nossa como profissional do ensino de língua. Uma postura que supere a visão tradicional do ensino da língua como veremos a seguir.

3.3.3 O ensino da língua portuguesa e a proposta sociointeracionista

Iniciamos nossa reflexão, neste item, a partir de um pensamento tardio de Bakhtin que, a nosso ver além de intenso, amplia as relações dialógicas como a essência do ser, uma vez que apresenta vida e diálogo em mútua nutrição:

Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe o seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1961 – apud FARACO, 2017, p.76).

Partindo deste pensamento que vê a pessoa inteira, com todo o seu ser, envolvida no diálogo, onde o "discurso penetra no tecido dialógico da vida humana", não podemos ignorar a força da interação sob a perspectiva desta relação dialógica profunda pensada por Bakhtin.

Em Bakhtin (1997) encontramos apoio básico quanto à relação dialógica, cujo princípio se dá a partir dos gêneros do discurso primário (os diferentes tipos de diálogo oral: familiar, social, política, filosófica) o e secundário (literários, científicos, ideológicos). Apesar de deixar claro que gramática e estilística são distintas,

pondera o fato de que ambas também podem ser associadas ou distanciadas dependendo do ponto de vista em questão (da língua ou do enunciado)

Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato lingüístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Ainda segundo Bakhtin, os dois pontos de vista não devem se excluir mutuamente, mas combinarem-se organicamente, mantendo metodologicamente a sua diferença sobre a base real do fato lingüístico. Assim,

[...] o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações (BAKHTIN, 1997, p. 287).

Com esta posição frente aos estudos lingüísticos, Bakhtin reconhece a seriedade dos estudos dos linguistas, inclusive de Saussure, mas discorda que haja tão somente na comunicação verbal os parceiros ativos (falantes) e os passivos (ouvintes) como acreditavam tais linguistas. Seu posicionamento ultrapassa este entendimento e propõe que o parceiro ouvinte que compreende o falante (locutor) não é passivo, uma vez que sua compreensão demanda uma elaboração daquilo que ouve, podendo ser discordante ou não, respondendo no ato da comunicação ou posterior a ele; a isto ele chama de *atitude responsiva*.

Acordamos com esta proposição de Bakhtin e reconhecemos a atitude responsiva no contexto enunciativo da sala de aula, a partir das conversas informais, dos textos lidos e analisados e do envolvimento que se pretende interativo entre os atores deste espaço (alunos e professor). Para Bakhtin a compreensão que se traduz em atitude responsiva sempre é dialógica. E é com este viés que pretendemos trabalhar com o ensino da língua portuguesa.

Da mesma forma, pensar no ensino da língua portuguesa a partir da assertiva de Antunes (2009), com a qual também concordamos, de que "[...] as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas" (p. 41), fez-nos refletir mais

acentuadamente na concepção interacionista da linguagem, "[...] eminentemente funcional e contextualizada" (p. 41), conforme Antunes (2009).

Ora, se consideramos que a língua promove a interação não podemos tratá-la a partir de um ensino que não promova esta mesma interação, isto é, não podemos ensiná-la abdicando de interagir com nossos alunos e de promover também a interação entre eles, numa relação essencialmente dialógica (o que normalmente não acontece em aulas tradicionais de gramática!).

O fato de a interação da língua que ensinamos acontecer no ambiente escolar, espaço profícuo de relações dialógicas, onde deve acontecer o diálogo face a face "de caráter intrinsecamente social", portanto espaço social de aprendizagem, remete-nos Vigotski, o ilustre teórico da aprendizagem, o qual entende o homem e seu desenvolvimento na perspectiva sociocultural, ou seja, em interação com o meio e de forma dialética posto que internaliza as formas culturais, intervém e as transforma. Como podemos ver: a língua, a interação, o diálogo, a convivência, a mediação do professor, a partir da teoria vigotskiana, não são termos apenas teóricos para nós, mas palavras que refletidas devem modificar a nossa prática.

Assim, evidenciamos que a perspectiva sociointeracionista é a que melhor nos auxilia neste processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, por considerar a interação e principalmente a presença do adulto como mediador. E, considerando todo o exposto meditado até o momento, apresentamos a seguir nossa pesquisa construída nesta base, como reflexão teórica e prática no ensino da língua portuguesa.

3.4 O ESTUDO DE VERBOS COMO UMA PRÁTICA SOCIOINTERATIVA

De acordo com a concepção interacionista de linguagem e as análises dos teóricos pesquisados no decorrer deste estudo, os quais muito contribuíram (e contribuem) para um aprofundamento das questões que a envolvem, elaboramos a sequência didática a seguir, considerando também o construto de referência nacional ao processo educativo brasileiro, conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), cuja orientação ainda vigora e o Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) da rede estadual do Espírito Santo que também nos assevera um norte.

Encontramos no item sobre "*Organização do trabalho escolar*" do PCN, a seguinte reflexão: "Também é importante que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto." (PCN, Introdução, 1998, p. 94).

E no caderno específico da Língua Portuguesa, no item sobre "*Organizações Didáticas Especiais*", baseamo-nos na orientação quanto aos "Módulos didáticos":

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. (PCN, Língua Portuguesa, 1998, p. 88).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que para haver plena participação social do indivíduo, é necessário o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico empregado por uma comunidade linguística (BRASIL, 1998). Desta forma, reafirmamos os pressupostos teóricos de Bakhtin, Antunes, Geraldi, Travaglia e outros, quanto a importância do discurso, da fala, do texto, contexto e todos os aspectos pertinentes aos gêneros textuais, e a necessidade de ensinarmos verbos como ação cognitiva para a construção textual, motivo desta pesquisa.

O Currículo Básico da Escola Estadual apresenta, no item "*Principais alternativas metodológicas*", o seguinte:

Propõe-se um ensino de Língua Portuguesa sustentado no desenvolvimento: da expressão oral, da expressão escrita e das habilidades leitora e escritora, considerando o texto o ponto de partida e de chegada, verdadeiro objeto de estudo da língua, para análise de seus usos (estudo linguístico e epilinguístico), explorando-lhe os múltiplos sentidos, analisando-lhe a estrutura gramatical e a construção de seus sentidos. Ou seja, o texto conduz as análises em função do qual se recorre às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento e aos sentidos produzidos em seu interior (CBEE, 2009, p.69).

O Currículo Básico, das escolas estaduais do nosso estado, traz considerações importantes quanto ao processo de interação, postura reflexiva, formação humana, entre outros, em consonância com o estudo desenvolvido até o momento. Além disso, apresenta o trabalho com a língua portuguesa a partir dos eixos: linguagem, conhecimento linguístico e, cultura, sociedade e educação, valorizando competências e habilidades ampliando assim a visão e atuação do professor de língua portuguesa, a partir de quadros sistematizados com os eixos, as competências e habilidades necessárias a cada série/ano do ensino fundamental.

Após o estudo dos documentos e das teorias que nos embasam, procuramos em diversos sites de buscas e alguns livros didáticos um apoio para elaborarmos uma sequência que estivesse em consonância com a nossa realidade. Assim, sentimos a necessidade de entender mais sobre como elaborar uma sequência didática e buscamos alguns autores, os quais trazemos para nosso trabalho.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), nomes importantes neste assunto, destacam que as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão centradas principalmente na aquisição de procedimentos e de práticas. Para eles uma sequência didática possui objetivos delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecerem, interagirem e produzirem o gênero que estiverem estudando, percebendo, assim as regularidades de elementos linguísticos.

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) é de se organizar uma sequência didática considerando os procedimentos como: apresentação inicial da situação de produção (o que, para quem, como etc); uma produção inicial para verificação das dificuldades; organização de módulos para trabalhar as dificuldades apresentadas (lexicais, sintáticas, semânticas), com atividades variadas e por fim uma produção final, onde o aluno colocará em prática o seu aprendizado.

Amaral (2017), em Currículo Interativo, proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU) explica que é preciso conhecer o gênero a ser ensinado e o grau de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero. Segundo ela, isso é necessário para que a sequência didática não seja organizada de forma fácil, para não desestimular os alunos "porque não encontrarão desafios", nem muito difícil,

para não desestimulá-los antes mesmo de iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades.

Entendemos a importância da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e Amaral (2017) para se trabalhar com gêneros textuais, concordamos com os autores, no entanto nossa proposta neste momento não é exclusivamente com o gênero textual, na finalidade de ensiná-lo aos alunos. Por isso, optamos por seguir o modelo proposto pelo PCN (1998). Assim, a sequenciação modular de atividades que propomos parte do texto para uma compreensão oral e escrita, atividades reflexivas do conteúdo explorado e produção textual. Nosso objetivo é que os alunos se apropriem da leitura e compreensão do texto e possam desenvolver satisfatoriamente a escrita dos verbos regulares no modo indicativo por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

3.4.1 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

A respeito destas atividades, trazemos um resumo de Franchi (1991) e Travaglia (1996) por considerarmos estes autores mais específicos quanto à conceituação das atividades propostas e citadas acima. Embora sejam questões que mereçam uma pesquisa minuciosa, realizá-la por ora fugiria ao nosso objetivo.

Franchi (1991) ao tratar de *Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais* especifica ao longo do capítulo que a "[...] atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (p. 35). Reiterando o autor, esta atividade já acontece no cotidiano da comunicação familiar e comunitária dos alunos e será reproduzida na escola se ela se tornar espaço de interação social, onde se pressupõe diálogo, conversa, permuta, contradição, apoio recíproco que constituem professor e alunos e os alunos entre si, ou seja, é criar condições para o exercício do "saber linguístico", da "gramática" que as crianças interiorizam na interação verbal com os adultos e colegas.

Quanto às atividades epilinguísticas, Franchi (1991) propõe que o professor diversifique bem cedo os recursos expressivos de fala e escrita para que o aluno possa "[...] operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua" (p. 36).

Chamamos de atividade epilinguísticas 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 linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

Ainda, conforme este autor, esta atividade é a que principia um trabalho inteligente de sistematização gramatical, "[...] na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos" (p. 37). Segundo ele, desta forma "[...] o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas" (p. 37). Portanto, realizar a atividade metalinguística é construir hipótese, falar e descrever a linguagem em um quadro nocional intuitivo ou teórico.

Travaglia (1996) ao tratar de "*Concepção de Gramática*" especifica estas atividades a partir da gramática reflexiva, que se refere mais ao processo que aos resultados, e faz a seguinte distinção dos termos:

As atividades linguísticas são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos objetivos comunicacionais (...) são, pois as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Podemos relacioná-las com a gramática de uso, pois ocorre quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada, a gramática que ele internalizou em sua história de vida (TRAVAGLIA, 1996, p. 33/34).

Definindo as atividades epilinguísticas o mesmo autor pontua que são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo, para na interação comunicativa tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, podendo ser consciente ou inconsciente; sendo consciente se aproxima da gramática reflexiva e sendo inconsciente se aproxima da gramática de uso, mas "[...] de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa" (p. 34).

Travaglia (1996) conceitua as atividades metalinguísticas assim:

As atividades metalinguísticas são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua (TRAVAGLIA, 1996, p. 34/35).

Isto posto, podemos apresentar nossa proposta de atividades sequenciadas para o estudo com verbos do modo indicativo.

3.5 O VERBO COM A PALAVRA EM SALA DE AULA

A proposta do estudo de verbos regulares do modo indicativo no aspecto temporal, apresentando as conjugações e tempo verbais, surgiu como resposta a dificuldade em aliarmos a experiência tradicional de alguns anos com a gramática normativa, aos estudos linguísticos realizados e às mudanças que vivenciamos no nosso dia a dia, conforme vimos com Bauman (2010). Assim, analisando todos os dados teóricos e práticos que dispúnhamos do ensino do verbo, chegamos a uma sequência de atividades que acreditamos atender aos nossos objetivos.

Apresentamos nossa sequência a partir dos módulos e atividades contidas conforme os objetivos a serem alcançados em cada um deles.

3.5.1 A sequência de atividades

Conforme dissemos em item anterior, nossa sequência de atividades não trará especificamente um gênero textual e não trabalhará verbos na perspectiva dos autores ligados à teoria textual, também não trabalharemos o texto como pretexto para ensinar gramática, mas apoiaremos nosso estudo a partir deles a fim de o contextualizarmos, pois como diz Antunes (2007): "[...] a gramática sozinha é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos" (p. 52).

Usaremos, pois o texto para ampliarmos as atividades de leitura, oralidade, compreensão, linguística e exercícios reflexivos para a aprendizagem de nosso

conteúdo, bem como produção de texto, sem levarmos os alunos a decorarem conceitos e conjugações verbais. A cada módulo de ensino seguiremos esta sequência inserindo um tempo verbal. Devido ao fato de não estarmos trabalhando uma sequência didática nos moldes dos estudos dos gêneros do texto, achamos por bem chamar nossa sequência de "sequência de atividades".

Assim, temos nossa sequência de atividades divididas em oito módulos, os quais apresentamos abaixo com seus objetivos, atividades, duração, recursos e avaliação. Os textos e os exercícios propostos estarão no caderno pedagógico ³ "O VERBO COM A PALAVRA EM SALA DE AULA", que faz parte deste trabalho e representa o estudo, a pesquisa e a aplicação na sala de aula. É a parte prática do nosso trabalho e deve impactar na sala de aula de tantas outras escolas da rede estadual, em especial, assim como impactou na nossa unidade escolar. Apresentamos ao final deste trabalho, na seção de apêndices e anexos, parte de atividades desenvolvidas.

3.5.2 A sequência de atividades em recortes: os módulos

MÓDULO 1 – RECONHECENDO O VERBO EM TEXTOS NARRATIVOS

Objetivos: Identificar as ações verbais presente no texto.

Reconhecer o seu referente na construção textual.

Atividade 1

Leitura silenciosa e oral do texto: O pulo do gato.

Análise oral do texto.

Identificação do verbo no texto.

Atividade 2

Separação das ações dos personagens do texto.

³ O produto educacional, fruto deste Mestrado Profissional – PROFLETRAS, apresenta-se como um "caderno pedagógico", e é onde apresentamos sugestões práticas de estudo verbal a partir das atividades desenvolvidas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em 2017.

Compreensão de fatos anteriores, do momento e posteriores.

Identificação dos fatos no texto.

Produção de fatos anteriores, do momento e posteriores a partir de gravuras.

Duração: 02 aulas

Recursos: Xerox das gravuras, quadro e pincel.

Avaliação: Acompanhamento individual das tarefas e anotações pertinentes a elas.

MÓDULO 2– EMPREGANDO AÇÕES VERBAIS NOS TEXTOS NARRATIVOS

Objetivo: Utilizar a ação verbal conforme entendimento da sequência narrativa.

Atividade 1

Leitura da fábula "O Leão e o Rato" feita pelo professor.

Compreensão oral da mesma.

Preenchimento de lacunas com verbos retirados do texto.

Correção oral da atividade.

Atividade 2

Criação de Texto.

Sequência de ações.

Adaptação do verbo ao tempo pretendido.

Duração: 02 aulas.

Recursos: Folha xerocopiada, quadro e pincel.

Avaliação: Acompanhamento individual na tessitura no texto.

Registro das dificuldades e revisão dos pontos necessários.

MÓDULO 3 – ESTUDANDO OS VERBOS NOS TEXTOS

Objetivos: Reconhecer o verbo flexionado no texto.

Separar os verbos identificando as conjugações em: ar, er, ir e or.

Atividade 1

Reconhecer e destacar os verbos do texto no caça-palavras.

Separar os verbos conforme a conjugação verbal.

Produzir texto narrativo empregando o tempo passado.

Atividade 2

Ler e interpretar textos informativos, reconhecendo o tempo verbal.

Produzir texto narrativo empregando verbos no passado.

Duração: 3 aulas.

Recursos: Texto xerocado, quadro, pincel.

Avaliação: Acompanhamento individual das atividades propostas.

MÓDULO 4 – APRENDENDO AS CONJUGAÇÕES VERBAIS

Objetivos: Identificar a pessoa do discurso. / Identificar o tempo verbal.

Reconhecer as desinências verbais.

Atividade 1

Estudar as pessoas do discurso a partir do jogo dos 13 pontos (loteria).

Atividade 2

Compreensão do tempo verbal no texto poético: "Versos escritos n'água".

Atividade extra: **Leitura de folha explicativa das pessoas do discurso.**
Explicação verbal com slides em Power Point.
Trabalho em grupo – painel verbal.

Duração: 6 aulas.

Recursos: Texto e atividades impressas, cadernos, cartelas com verbos das quatro conjugações, aparelho multimídia e pendrive.

Avaliação: Acompanhamento individual, correção oral e coletiva.

MÓDULO 5 – ESTUDANDO OS TEMPOS DO INDICATIVO

Objetivos: Aprender as desinências do presente do indicativo.

Reconhecer o presente nos textos poéticos e de notícias.

Produzir textos usando o presente como referência.

Atividade 1

Leitura silenciosa da poesia: "Nota Social".

Analisar oralmente a sequência dos fatos poéticos narrados.

Propor os questionamentos: para você o que é o tempo presente?

Quando ele é mais usado?

Compreensão escrita da poesia.

Produção de texto considerando a sequência narrativa com ações no presente.

Atividade 2

Leitura da notícia "Lembra da Cuca do 'Sítio do Picapau Amarelo'?"

Análise oral e coletiva do texto acima referido.

Compreensão escrita do texto de notícia e uso do presente.

Produção de texto em dupla: criando manchetes para notícias.

Duração: 3 aulas

Recursos: Folha impressa, recortes de notícias, folha de ofício, lápis e canetas coloridas.

Avaliação: Acompanhamento individual, análise da tarefa em dupla.

MÓDULO 6 – ESTUDANDO OS TEMPOS DO PRETÉRITO

Objetivos: Aprender as desinências do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

Reconhecer o pretérito nos textos narrativos e jornalísticos.

Produzir textos usando pretérito como referência.

Atividade 1

Leitura circular do texto " O homem trocado".

Análise oral, coletiva do mesmo.

Atividade 2

Compreensão do texto anterior.

Identificação dos verbos no pretérito.

Atividade 3

Exercícios para compreensão do tempo pretérito com uso da cartela de verbos.

Atividade 4

Produção de texto – texto narrativo com verbos no passado.

Duração: 5 aulas

Recursos: Folhas impressas, pincel e quadro branco.

Avaliação: Acompanhamento individual no decorrer da atividade, correção individual.

MÓDULO 7 – ESTUDANDO OS TEMPOS DO FUTURO – EXERCITANDO A APRENDIZAGEM

Objetivos: Estudar as ações correspondentes ao futuro com verbos simples.

Transpor locuções verbais indicativas de futuro composto para o futuro simples.

Atividade 1

Leitura e análise da poesia "No ano 3000".

Atividade 2

Leitura de uma tirinha de Mafalda.

Análise oral e escrita da mesma.

Exercícios diversos de estudo dos verbos no futuro do presente e do pretérito.

Atividade extra: Gincana Verbal e Bingo Verbal.

Duração: 6 aulas

Recursos: Folhas com texto e exercícios impressos, cartela de verbos, pincel e quadro branco.

Avaliação: Acompanhamento e correção individual dos exercícios.

MÓDULO 8 – AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA DE APRENDIZAGEM

Objetivos: Avaliar as atividades desenvolvidas ao longo dos módulos.

Encerrar as atividades avaliativas do trimestre e fechar médias.

Avaliação 1

Atividades, em dupla, com os tempos estudados e com auxílio da cartela verbal.

Avaliação 2

Prova individual com exercícios estudados em sala, com valor 20.

Duração: 2 aulas cada avaliação; total do módulo: 4 aulas.

Recursos: folhas impressas.

- **Avaliação Sistemática Final Trimestral**

Necessária nas escolas onde há sistemas de notas numéricas para conceituação individual dos alunos. No nosso caso, fazer a estatística do trimestre com as notas da avaliação sistemática de valor total 20,0 e a estatística geral do trimestre valor 40,0, os quais envolvem as avaliações previstas para o terceiro e último trimestre.

Esta sequência não significa um guia a ser seguido rigorosamente, uma receita, mas pode ajudar a transformar a maneira de estudar os verbos, tão temidos, mas tão necessários.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Desenvolvemos nosso trabalho a partir da pesquisa qualitativa, conduzida em ambiente natural da escola pública da rede estadual de ensino no município de Cachoeiro de Itapemirim.

Encontramos o aporte teórico desta pesquisa nos autores Bogdan e Biklen (1982) em *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Para os quais, ainda que o pesquisador selecione questões específicas à medida que recolhe os dados, sua abordagem não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. O que se valoriza é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação.

Do mesmo modo, os autores Lüdke e André (2003) fundamentados em Bogdan e Biklen (1982) e seu conceito de investigação qualitativa, traduzem em seu estudo *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, algumas especificidades que confirmam o desenvolvimento da nossa pesquisa qualitativa. Eles apresentam como características o ambiente natural da pesquisa e o contato direto com a situação investigada; a riqueza dos dados coletados como descrições diversas e vários tipos de documentos; a preocupação com o processo e a interação diária; a atenção do pesquisador ao que acontece ao seu redor (ao significado que as pessoas dão às coisas) e a análise dos dados pelo processo indutivo.

Como já havíamos definido nosso foco de pesquisa, de como ensinar verbos sem cair no tradicionalismo da gramática normativa pura, e já trabalhando com a turma onde desenvolvemos nosso trabalho, formalizamos junto à direção da unidade escolar e ao pedagogo responsável pelo turno matutino a nossa intenção para esta pesquisa. Fomos muito bem recebidos e autorizados a iniciar nosso trabalho como pesquisadores.

A partir deste contato formal com o diretor e a pedagoga, no início do ano letivo, passamos a selecionar alguns materiais de estudos na biblioteca da escola, os quais muito ajudaram na parte teórica deste trabalho; trocamos ideia com demais

professores de língua portuguesa em reuniões de área, conversamos com os alunos sobre nosso estudo e pesquisa e, aproveitando uma reunião de pais no início do segundo trimestre, formalizamos também junto a eles a intenção da pesquisa a ser desenvolvida com a proposta para estudarmos verbos. Em seguida, elaboramos um questionário para os alunos do 6º M¹ e para os professores de língua portuguesa a fim de conhecer mais sobre os mesmos e alinharmos nossa proposta. Conforme Lüdke e André (2003) o grau de imersão na realidade nos permite detectar as situações que podem nos fornecer dados discordantes e ou dados que confirmem nossas hipóteses, pois confrontaremos as evidências positivas e negativas com as teorias existentes e vamos desenvolvendo nosso trabalho, o que de fato aconteceu.

Oliveira (2008) em *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características* apresenta uma linha de investigação onde insere a linguística aplicada e isto nos aproximou, posto que nossa base teórica se alia também à linguística. No entanto, sua metodologia e principais técnicas apresentam apenas dois tipos de pesquisa nessa área (etnográfico e estudo de casos), o que para nós não é viável, uma vez que a etnografia prevê um tempo posterior de acompanhamento da pesquisa, o que não nos será possível, e o estudo de caso prevê aprofundamento específico de um caso, o que também não se adequa a esta nossa pesquisa. Além disso, sua proposta de abordagem a partir da observação participante, a entrevista e o método da história de vida não atendem aos objetivos a que nos propusemos, como profissional docente em exercício com a turma pesquisada, bem como aos propósitos deste mestrado profissional – Profletras.

Entretanto, chamou-nos a atenção o seu embasamento teórico metodológico na linha investigativa interacionista mostrando sua importância e contribuição nos estudos que envolvem o ambiente educacional, tratando do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele reforça o estudo voltado para questões educacionais com a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo, para promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela.

A partir de todo o exposto confirmamos nosso percurso metodológico de pesquisa qualitativa, de contato direto e constante com o cotidiano do ambiente escolar, o que

nos permitiu ampliar as relações humanas de forma dinâmica, interativa e interpretativa, auxiliando-nos no desenvolvimento deste trabalho. As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, posto que retrata toda a riqueza do dia a dia escolar e nos ofereceu ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Consideramos os alunos como sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, analisamos a sua prática e participação para confirmarmos a realidade do ensino de verbo e sua aplicação prática no dia a dia dos estudantes, bem como a convivência e troca de experiências com os professores, conforme nos propusemos.

Em outras palavras, a partir da nossa visão metodológica de pesquisa, em sintonia com Oliveira (2008) e demais teóricos interacionistas e sociointeracionistas citados ao longo deste trabalho, que considera o homem/aluno como sujeito, agente ativo no processo, interpretamos os dados obtidos com o posicionamento, pois, interpretacionista, refletindo o processo de ensino aprendizagem, situando-o no contexto sociocultural e histórico, do assunto em questão, relacionando-o à contemporaneidade.

Adotamos como meio de interação, a técnica de produção de dados por meio da observação participante, pois imergimos “no mundo dos sujeitos observados”, enquanto professores regentes, o que nos auxiliou no direcionamento de atividades que nos permitiram compreender o comportamento dos alunos, a situação real de aprendizagem e seu envolvimento neste processo. Seguimos o processo indutivo e descritivo na análise dos dados do questionário realizado com alunos e professores de língua portuguesa, na perspectiva de extrair o máximo de informações quanto a aplicação desta proposta, a fim de que ela contribua com a aprendizagem dos nossos alunos.

4.1 PERFIL DA ESCOLA

Nosso *lócus* de pesquisa foi a escola estadual EEEFM Prof^a “Inah Werneck”, situada na periferia de Cachoeiro de Itapemirim, na rua Cariri, bairro Aquidabã. É uma escola de médio porte, com quinze salas de aulas (capacidade para quarenta alunos em cada uma), uma sala de laboratório de informática (atualmente desativada), uma sala de secretaria, salas de direção, coordenação, pedagogos e professores, sala de recursos para alunos com deficiências e transtornos globais e uma pequena sala para acomodação de livros paradidáticos, didáticos, pedagógicos e de literatura, não chega a ser uma biblioteca, no entanto funciona como tal, possui os banheiros masculinos e femininos para os alunos, também para os professores, com adequações para cadeirantes e ainda uma pequena quadra de esportes e pátio internos.

A escola atualmente possui cerca de 800 alunos, divididos em três turnos: matutino com as séries finais do ensino fundamental; vespertino com as turmas iniciantes do ensino fundamental e noturno com turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O ato de criação da escola consta no Diário Oficial, sob o Decreto Nº 892 de 11/06/1952. Partindo desta data oficial confirmamos sua ampla e rica história de existência, pois está presente no bairro, servindo à comunidade, por onde já passaram muitas gerações de alunos e servidores em geral. Seus objetivos específicos, bem como suas propostas de trabalho a cada modalidade de ensino, estão no documento de Plano Político Pedagógico (PPP), onde encontramos registros de todo o seu histórico e demais expectativas; os teóricos que norteiam o documento são Paulo Freire e Vigotski.

O perfil da comunidade escolar é de famílias numerosas, diversas etnias (africanos, italianos, portugueses, espanhóis e outros) e de classe econômica popular. O espaço geográfico compreendido pela maioria das comunidades atendidas pela escola é de periferia, possui muitas construções inacabadas e tem altos índices de violência. O bairro onde fica a escola é residencial, possui pequenos comércios, onde muitos trabalham, mas a renda per capita da população é baixa, o que exige a

entrada no mercado de trabalho ainda muito cedo e acentua a evasão no ensino médio. O nível de escolaridade das famílias é em média de ensino fundamental completo.

4.2 PERFIL DOS ALUNOS E PROFESSORES PESQUISADOS

No início do ano de 2017, antes de iniciarmos as atividades da nossa pesquisa, os alunos responderam a um questionário, contendo dezesseis perguntas, que nos ajudaram a conhecê-los um pouco mais. Os participantes respondentes do questionário foram os alunos da turma do 6º ano matutino e dois professores de língua portuguesa que trabalham com as demais turmas da escola.

4.2.1 Resultado dos questionários dos alunos

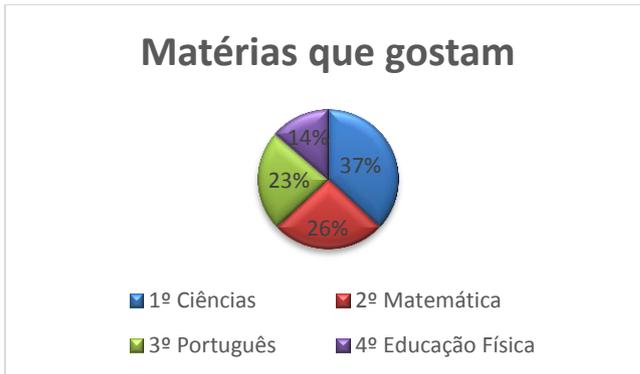
Os alunos do 6º M¹ formam uma classe composta de 38 alunos, com idade entre 11 e 14 anos. Em relação à idade temos: 36 alunos com idade entre 11/12 anos, 1 com 13 anos e 1 com 14 anos. É uma classe com 13 meninos e 25 meninas. A maioria da turma estuda junta, na mesma classe, desde a entrada na escola, aos cinco ou seis anos, portanto são muito conhecidos uns dos outros, o que não impede (ou até favorece) as brigas e abraços constantes; é paradoxal, mas é verdadeiro! É uma turma participativa, atenta, afetuosa, mas exageradamente falante e agitada.

Para facilitar a compreensão global das respostas dadas, apresentamos a seguir os números relativos às respostas objetivas, bem como a escrita da parte subjetiva em cada questão, a começar pela segunda pergunta visto que a primeira já nos auxiliou na confirmação dos dados que constam no parágrafo anterior.

A segunda pergunta embora parecesse sem sentido visto que perguntava sobre a escolaridade, mostrou que todos eles estavam atentos à pergunta e a responderam com seriedade, marcando o 6º ano.

Ao responderem sobre a matéria que mais gostavam, cinco foram citadas: Ciências, Matemática, Português, Educação Física e Artes.

Figura 1 - Matérias que os alunos mais gostam



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Com as respostas da matéria que menos gostam pudemos confirmar que é uma turma mais afeita a área de ciências. Considerando que poucos indicaram gostar de português, mas também poucos indicaram não gostar, apenas 8%, podemos dizer que a maioria da turma poderá ser conquistada! Eis mais um desafio!

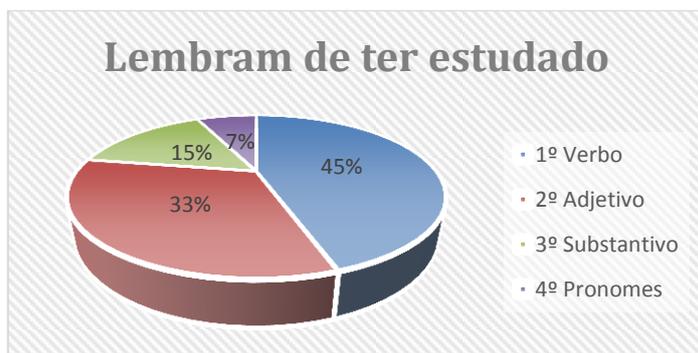
Figura 2 – Matérias que os alunos menos gostam



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Perguntados sobre a matéria mais lembrada de ter estudado em português as respostas variaram com maior incidência para: verbo, adjetivo, substantivo e pronome, demais matérias com uma ou duas indicações apenas. Isto confirma o fato de que a gramática ainda fala mais alto nas salas de aula do ensino fundamental.

Figura 3 – Matérias que os alunos lembram de ter estudado



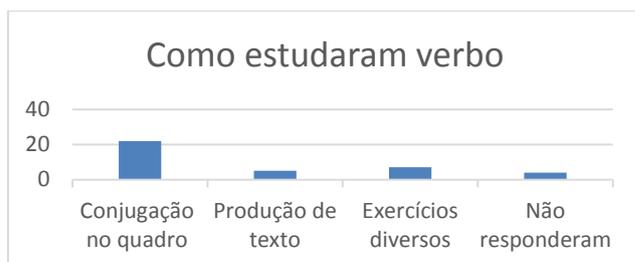
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Consideraram difícil estudar os conteúdos gramaticais em português, em especial, adjetivos, adjetivos pátrios, verbos, substantivos e pronomes. Portanto, os conteúdos mais lembrados e tidos como mais difíceis estão ligados ao estudo gramatical. Contraditoriamente, ao responderem o que mais gostavam de estudar, ainda surgiram questões gramaticais como adjetivo, substantivo, verbo, pronome e sílaba tônica, mas também surgiram leitura, produção de texto, interpretação de texto e quadrinhos, ainda que em menor expressividade. Quanto aos motivos das escolhas nem todos escreveram, mas os que responderam disseram apenas de seu gosto pessoal, da facilidade em aprender, do conhecimento de novas palavras e do gosto em ler e escrever.

Por outro lado, perguntados sobre o que menos gostavam de estudar em português, as respostas variaram muito, mas as mais expressivas foram: Verbos (**8** alunos), substantivos (**6** alunos), adjetivos e locuções (**6** alunos), mais uma vez confirmando a gramática, no entanto os outros **18** alunos deram respostas variadas indicando não lembrar, não saber dizer qual, não gostar de nada, enfim o que se destaca novamente são questões gramaticais. Entre as respostas de motivos por não gostar do conteúdo citado, apenas os 20 alunos que destacaram as questões gramaticais acima disseram achar difícil para aprender, de entender, complicado de gravar, muito confuso e tem que corrigir muito. Novamente se confirma o fato de que estudar gramática é mesmo muito ruim para eles.

Dos 38 alunos da turma, apenas dois disseram que não haviam estudado verbo, enquanto classe gramatical. E na sequência, os demais responderam que quando estudaram o professor realizava as conjugações no quadro, no livro didático ou no texto; isto é, o ensino mais tradicional do verbo.

Figura 4 – Como os alunos estudaram os verbos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Pudemos depreender que o modo em que "aprenderam" foi o tradicional, sem muitas estratégias. As respostas obtidas na décima primeira pergunta quanto ao que lembravam de ter estudado em verbos confirma a tese de que o ensino tradicional da gramática na verdade não ensina, pois os alunos não se lembram do que estudam, porque não é significativo para eles. **31** alunos disseram **não lembrar nada**, **3** lembraram os **pronomes pessoais**, **2** alunos não responderam, **1** aluno respondeu ter aprendido que toda frase tem um verbo e um substantivo e **1** aluno respondeu lembrar-se de conjugação; ou seja, de fato precisamos ensinar verbo de outra forma na tentativa de que eles aprendam sem decorar e esquecer no ano seguinte.

A respeito do material mais usado em sala de aula pelo professor, **36** alunos marcaram o **livro didático** como o material mais usado, **1** aluno marcou textos xerocados e **1** aluno não respondeu. Infelizmente, neste ponto de uso do livro didático estamos incluídos; embora não se justifique amplamente é ainda um dos poucos referenciais que temos no dia a dia. É bem verdade que a partir deste estudo estaremos mais cautelosos quanto ao seu uso, no entanto não podemos ignorá-lo como um instrumento inútil, posto que possui muitos e diferentes tipos de textos o que favorece também na interação a que buscamos continuamente em nossas aulas.

Apenas **28** alunos souberam o nome do **livro atual** "Português Linguagem", **9** escreveram que não lembravam e **1** aluno não respondeu. E quanto à pergunta do que mais gostavam de estudar no livro didático as respostas foram variadas, como podemos verificar no gráfico a seguir. Assim, a contagem não foi por número de alunos, mas pelo gosto expresso por eles.

Figura 5 – O que os alunos gostam de estudar no Livro Didático



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os conteúdos gramaticais citados foram: adjetivos (5 alunos), substantivos (3), verbos (2 alunos), fonema (1 aluno) e felizmente apenas **3** alunos disseram não gostar de nada.

Com estas respostas podemos ratificar a importância do livro para nossos alunos que por vezes só dispõem dele para ler e estudar. A metade deles prefere atividades do próprio livro, porque segundo eles: "dá para pensar mais"; "pesquisar no próprio livro"; "é bem melhor"; "não precisa copiar, só responder"; "se terminar a aula podemos acabar em casa"; "é mais legal"; "é melhor para aprender"; "é melhor para compreender"; "podemos terminar em casa"; "aprendemos mais coisas"; "é mais lazer".

Quase a metade prefere atividades no quadro e os motivos são: "entendo bem mais"; "entendo melhor as palavras"; "é mais fácil e legal fazer com a professora"; "parece que aprendemos mais"; "pra entender é melhor"; "no quadro é pouco e no livro é muito"; "é mais legal pra fazer"; "são mais fáceis"; "demora menos"; "praticamos muito no livro e enjoa"; "é melhor para copiar"; "no livro as perguntas são grandes". Apenas um aluno escreveu que gosta dos exercícios tanto no livro quanto no quadro; um outro não respondeu; e um aluno respondeu com toda sinceridade que nem no livro e nem no quadro: "nenhum, porque é chato".

No geral podemos visualizar uma turma participativa, que procuram no estudo da língua aprender a escrita formal das palavras, exercícios diversificados com exemplos para fixar os conteúdos, que gostam de atividades em grupos, de jogos e brincadeiras, mas que também tem uns poucos alunos que demonstram não querer, não gostar ou não estar animados com o ensino da própria língua.

Considerando tanto a teoria estudada quanto a vivência dos alunos, apreendida a partir do levantamento dos questionários, pudemos elaborar nossa sequência de atividade (apresentadas no capítulo anterior) na intenção de contribuir para uma aprendizagem significativa para eles, onde a interação e o equilíbrio entre as diversas atividades gramaticais pudessem refletir em bons resultados.

4.2.2 Resultado dos questionários dos professores

Duas professoras de língua portuguesa responderam ao questionário; ambas têm idade entre 31 e 45 anos; trabalham há mais de 10 anos como professoras e possuem especialização *lato sensu*. Uma leciona para as turmas de 6º, 7º e 8º anos matutinos e educação de jovens e adultos de ensino médio no noturno e a outra trabalha com as turmas de 7º e 9º anos do matutino na mesma escola da nossa pesquisa. Priorizam a leitura e produção textuais, gramáticas, exercícios ortográficos e gramaticais, descritores do PAEB (Programa de Avaliação da Educação Básica), livro didático, livros paradidáticos, músicas e filmes, na ordem mesmo desta enumeração de prioridades, além delas uma professora acrescentou dramatizações, fantoches, cartazes, slides entre outros.

Destacaram os aspectos semânticos, linguísticos e textuais, priorizando a língua padrão, passando pela pragmática, oralidade e a sociolinguística. Uma delas especificou as atividades como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, tomando-os como unidade de ensino.

Quanto aos conteúdos morfológicos, elas utilizam a gramática funcional de sentidos, nas perspectivas descritiva e reflexiva, pois permite a promoção do conhecimento, habilidades linguísticas que precisam ser avaliadas todos os dias. E em relação aos conteúdos morfossintáticos a prioridade é avaliar a partir de provas, produção textual, trabalhos e exercícios. Revelaram que os teóricos que dão suportes às suas aulas são Piaget, para uma e Vigotski, para a outra, por ser o pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais e condições de vida. O livro didático que utilizam é o livro escolhido pela escola: "Português Linguagens" de William Cereja e Thereza Cochar.

Consideram importante na escolha do livro didático a quantidade de textos para leitura e interpretação, textos curtos e atuais, clássicos de literatura, atividade de produção textual, exercícios gramaticais. Quanto ao jeito de ensinar verbos ambas partem de exercícios de identificação de tempos, pessoas e modos verbais e exercícios contextualizados para o aluno perceber a função deles em situações reais. Consideram ainda importante o uso formal da linguagem e os exercícios com exemplos para fixar.

Durante o ano pudemos interagir nos momentos de reuniões de área, trocando experiências, sugestões, e compartilhando algumas atividades, especialmente com a professora que também assumiu as demais turmas do 6º ano. Comungamos muitas angústias quanto à realidade da educação, as cobranças de cunho burocrático, de números, as dificuldades com o trabalho pedagógico com alguns alunos.

No decorrer do ano fizemos uma caminhada exaustiva, mas gratificante e pudemos elaborar e aplicar uma sequência de atividades. A aplicação da sequência de atividades, sua processualidade e implicação diária na participação e interação professor-aluno e aluno-aluno foram analisadas e os resultados apresentados a

seguir. As atividades pensadas e preparadas para atender nossos alunos do ensino fundamental, considerando o estudo de muitos teóricos que refletem a educação em nosso país, em especial aqueles que refletem sobre o ensino da língua portuguesa, revelou-se importante e de agradável estudo.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Conforme apresentamos em capítulo anterior, nossa sequência foi desenvolvida em módulos para facilitar a aprendizagem passo a passo; posto que a avaliação foi processual e diária e pudemos avançar a cada módulo, a partir do entendimento e resultado dos mesmos. Especificaremos no relatório a seguir, cada módulo estudado com os alunos.

5.1 O VERBO COM A PALAVRA EM SALA DE AULA

Lembramos que os módulos estão constituídos de uma série de exercícios afins para compreensão dos objetivos propostos. A esta série de exercícios demos o nome de: Atividade 1, Atividade 2, Atividade 3 e assim sucessivamente, conforme a necessidade de ampliação dos mesmos e as aulas a que estavam previstos.

Assim, apresentaremos abaixo o resultado, em forma de relatório, de cada módulo com suas atividades e seus exercícios. Antes, porém, convém destacar que o horário das aulas com esta turma não nos favoreceu. As quatro aulas semanais ficaram divididas nas segundas-feiras (duas aulas) e terças-feiras (duas aulas), entretanto não foram aulas geminadas, ou duplas. Na segunda-feira tínhamos uma aula antes do recreio (e após a educação física!) e a outra após o recreio, ou seja: na segunda-feira ficavam agitadíssimos. Na terça-feira a primeira aula era mais tranquila, chegavam um pouco atrasados, porém mais calmos, a aula seguinte era a quinta aula e de novo tumultuada, pois era a última do dia. Foi deste jeito que trabalhamos o ano todo.

5.1.1 Módulo 1 - Reconhecendo verbos em textos narrativos

Iniciamos com este módulo o estudo de verbos regulares do indicativo, no último trimestre letivo do ano corrente. Era a semana que antecedia ao feriado prolongado de 07 de setembro; última aula do dia, turma agitadíssima. Após conseguirmos um razoável silêncio, lembramos a todos do Projeto sobre Verbos, do qual já sabiam que iriam participar e então não ficou muito difícil conseguir a atenção deles. Fizemos a leitura silenciosa e depois a leitura oral, circular do texto “O pulo do gato”.

A maioria quis ler. Conversamos sobre o texto com questões orais previamente elaboradas (as quais constam na segunda parte do nosso produto educativo) e a partir das respostas foi perceptível a compreensão deles quanto ao texto.

A atividade oral, cuja proposta era que circulassem as palavras indicativas de ação ou movimento no próprio texto, foi realizada na intenção de fazermos um diagnóstico da turma, pois compreendemos que é difícil em meio a um texto encontrar palavras quando não se sabe direito do que se trata, no entanto especificamos o que seriam as palavras indicativas de ações. Ainda assim, não deve ter ficado claro, pois as palavras circuladas por eles incluíam substantivos e adjetivos já estudados.

Circularam as palavras: andava – pegar – agarrá-lo – rolou – correr – maluca – pulador – salto – cambalhotas – tonta – bote – queda – piruetas. Escrevemos as mesmas no quadro e perguntamos quais indicavam a ação dos personagens; assim eles concluíram que nem todas indicavam ações. Explicamos, então, quais eram verbos e quais eram as demais palavras e eles perceberam que haviam circulado muitos substantivos e adjetivos. Demos mais um tempo para refazerem a tarefa e as palavras circuladas desta vez foram: protestou – aceitou – adiantava – decidiu – praticava – fazer, apenas duas ainda ficaram fora do solicitado, foram “salto e círculo”. Explicamos a diferença da palavra “salto” substantivo (no texto) e salto de verbo no presente em “eu salto”, por exemplo. Demonstraram entendimento.

Conforme realizavam os exercícios, mostravam a compreensão do texto, a esperteza e a maldade da raposa presentes no mesmo. Conversamos sobre ser esperto e ser maldoso, e chegaram à conclusão de que é preciso equilíbrio entre um e outro, vendo o limite de cada um. Toda a atividade proposta para este dia foi realizada em uma aula.

No dia seguinte, a turma estava tranquila, pois era a primeira aula do dia, foi possível desenvolver a atividade 2, do referido módulo, dando atenção individual aos alunos e os acompanhando na realização dos exercícios. Inicialmente tiveram dificuldades em entender alguns comandos, mas após nossa intervenção conseguiram realizá-las. Apesar de terem circulado no texto as ações da raposa e

do gato, na aula anterior, demonstraram certa dificuldade em registrar separadamente as ações de cada um no espaço destinado aos personagens.

No exercício 2, onde foi proposto que escrevessem se o fato apresentado era anterior ou posterior ao momento da fala eles tiveram dificuldades, então percebemos que deveríamos explicar melhor o comando. Ao invés de: “Leia os fatos abaixo e escreva se é fato anterior ou posterior, considerando a narrativa” nós poderíamos ter especificado mais, por exemplo: Volte ao texto e veja a ordem dos fatos abaixo e escreva o que é anterior ou posterior, isto é, o que aconteceu antes ou depois dos fatos citados no exercício.

No exercício 3 eles foram mais assertivos e destacaram de fato o momento atual, demonstrando entendimento da questão; no entanto percebemos que o enunciado dela está muito longo e os confundiu um pouco, por isso sugerimos que o mesmo fosse corrigido e que se desse destaque a ação específica do exercício. Ou seja, em: "O diálogo (conversa) da raposa com o gato não apresenta fatos anteriores ou posteriores, mas apresenta os fatos no momento atual da conversa. Leia atentamente a fala da raposa abaixo e escreva a expressão que identifica este momento atual", seria melhor retirar todo o início da questão e destacar o que de fato era necessário. Assim ficando: *Leia atentamente a fala da raposa abaixo e escreva expressões que possam identificar este momento atual.* Mais objetivo o comando, facilita a compreensão do aluno.

Ao serem perguntados o que acharam das tarefas alguns disseram que estava fácil, outros disseram estar difícil. Nosso parâmetro foram os alunos com maior dificuldade e que inversamente acharam a tarefa fácil; mas no geral percebemos que eles demoraram um pouco mais nestes exercícios.

O exercício 5 foi realizado na aula posterior ao recreio e isto demandou mais tempo para acalmar a meninada, mas realizaram a tarefa adequadamente. Também aqui percebemos que teria ficado mais claro para eles se já tivéssemos definido, em cada linha deixada como espaço de escrita das frases, as expressões: anterior, momento atual e posterior, ou algo que determinasse melhor a questão, pois o fato de ter deixado todo o espaço livre dificultou um pouco o entendimento da tarefa e só após a explicação foram escrevendo as frases. A princípio não haviam colocado frases

para o momento da ação, mas depois da intervenção eles fizeram. Esta atividade foi recolhida para melhor e maior avaliação e devolvida posteriormente. Toda a atividade foi realizada em duas aulas. Sua correção confirmou o entendimento do módulo.

5.1.2 Módulo 2 – Empregando ações verbais nos textos narrativos

Este módulo foi desenvolvido sem grandes dificuldades. Grande parte dos alunos recordou a fábula do Leão e o Rato porque a estudaram no ano anterior, facilitando o preenchimento dos espaços nas lacunas com os verbos solicitados. Entre leitura, conversa sobre o texto e escrita dos verbos, apenas uma aula foi suficiente, conforme planejado. A correção individual e escrita da atividade no quadro demonstrou que o exercício lacunar é uma boa forma de levá-los a refletir sobre os usos do verbo nos textos narrativos.

Após a correção da atividade realizada coletivamente, de forma oral e escrita, os alunos criaram um texto narrativo onde as ações foram previamente dirigidas com verbos no infinitivo, ficando livre a criação da história e o tempo a ser empregado. O mesmo foi corrigido individualmente e confirmamos que a linguagem escrita como expressão interacionista é uma proposta que ajuda muito na elaboração mental do texto e na sua produção escrita. Muitos deles escreveram narrativas do tipo conto de fadas, (a maioria assim o fez) usaram os verbos no pretérito adequadamente; as inadequações foram apenas na escrita de dois textos, em que os alunos trocaram a terminação de pretérito pelo futuro (combinarão no lugar de combinaram) e de expressões de pretérito como presente (Era uma vez um cachorro que fala). Tais dificuldades foram retomadas oralmente com os alunos na intenção de mostrar-lhes a escrita adequada destes termos verbais.

5.1.3 Módulo 3 – Estudando os verbos nos textos narrativos

Na atividade¹ proposta para este módulo, os exercícios não foram difíceis. Lemos e discutimos o texto "A gansa de ovos de ouro" e em seguida fizeram o exercício de caça-palavras. Aqui alguns alunos tiveram um pouco mais de dificuldade e

demoraram para encontrar todos os verbos. Neste exercício foi possível ver pela primeira vez a turma em silêncio resolvendo uma questão. Eles disseram que esta foi a mais difícil. Antes de realizarem o exercício 3, de separação dos verbos conforme a conjugação de cada um, expliquei a todos, no quadro, quais eram as conjugações e como deveriam fazer para colocar o nome dos verbos do caça-palavras no espaço correto. Embora tivessem achado fácil, alguns alunos ainda escreveram incorretamente o infinitivo dos verbos como: ficarar – querear – penseir – andavar – pegavar, além de colocarem os verbos "estamos" e "levou" como sendo de 4ª conjugação. Um único aluno não entendeu a atividade e conjugou o verbo beber no espaço destinado aos verbos, fazendo a conjugação de todas as pessoas do discurso conforme aprendera no ano anterior.

Após nossa mediação foi possível confirmar o entendimento de que reconhecer a conjugação a que o verbo pertence a partir da vogal temática fica mais fácil; da mesma forma confirmamos o aprendizado de que a vogal o facilita o entendimento do verbo como pertencente a 4ª conjugação. Posto que no exercício mencionado, inserimos a quarta conjugação para os verbos pôr e seus análogos (tidos como derivados).

Embora sabendo a teoria da gramática tradicional a qual justifica tais verbos como de segunda conjugação a partir da expressão *poer – poner ou ponere conforme o autor* – (arcaica há tempos!) e que só dificulta o aprendizado dos alunos, posto que seguindo a vogal temática dos verbos a partir do que aprendem de vogais (a, e, i, o, u) é menos complicado seguir esta ordem e explicar para eles a quarta conjugação referente à quarta vogal (o) com os verbos que conhecem hoje.

Para ensinarmos esta estrutura do verbo a partir da desinência do infinitivo, forma nominal, apoiamo-nos em Ferrarezi Junior (2014), pois concordamos com ele. Sua proposta considera que a vogal temática do verbo indica sua conjugação e apresenta que "No PB (português brasileiro) são quatro as vogais temáticas verbais: 'a', 'e', 'i' e 'o', formando, portanto, quatro conjugações...". Na verdade, ele expressou o mesmo desejo de muitos alunos que tivemos e que já haviam dito para nós, quando ensinávamos que as conjugações eram apenas três, que seria melhor se fossem quatro. Ouvimos isto de alunos, entre 96 e 98, mais ou menos. Eles já

propunham essa mudança, que nós como profissionais nem ousávamos propor. Faltava-nos uma visão atualizada da língua portuguesa.

Desta vez, ensinando a quarta conjugação, como propõe Ferrarezi (2014), pudemos confirmar uma aprendizagem mais natural dos alunos. Apesar da simplificação da teoria, só nos foi possível desenvolver uma aula, entre realização das tarefas e correção das mesmas, pois houve muita interrupção: entrega de bilhetes aos pais, fala de coordenadores e pedagogo; porém, as aulas foram suficientes para os exercícios da atividade 1 deste módulo.

Na aula do dia seguinte fizemos uma revisão oral do que já havíamos estudado sobre verbos, deixando que eles dissessem o que íamos perguntando. Embora parecesse que ninguém havia estudado em casa, deu para ver que eles estavam atentos.

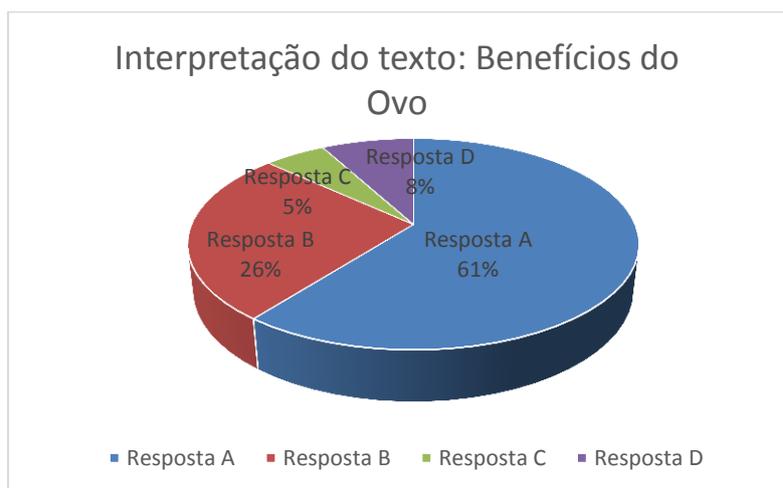
A leitura e compreensão do texto informativo "Benefícios do ovo" foram realizadas sem dificuldades. Conversamos sobre ele e deixamos tempo para realizarem a compreensão sozinhos; não foi preciso intervir no entendimento do texto e das questões. Do início desta aula ao seu término realizaram a atividade e foi possível iniciar a correção com eles a fim de verificar o nível de acertos nas questões; sugerimos antes da correção, das questões objetivas que eles levantassem o braço para cada letra conforme tivessem marcado na questão (antes de falarmos a resposta correta), desta forma foi possível saber quantos acertaram de fato as questões; e a maioria acertou bastante.

Conseguimos apurar o resultado acima, contando individualmente os alunos em cada item de resposta (A, B, C, D) em cada pergunta da questão 2, da atividade 2. A medida que contávamos e anotávamos o quantitativo de alunos em cada opção e falávamos a resposta, era uma gritaria porque a maioria acertava as questões. Paramos para o recreio e retornamos na última aula do dia, com as condições de sempre para acalmá-los e retomar a correção das questões.

Entretanto na questão 2d (na seguinte pergunta: De acordo com o texto o "que contribui na formação de novos neurônios" é), apenas **2** alunos acertaram a resposta

correspondente: letra C: *o elemento chamado colina*. Como eles estavam vibrando muito quando dizíamos a resposta certa e desta vez ficaram quietos, um aluno questionou a resposta dos colegas, o que nos levou de novo ao texto para que eles percebessem onde erraram. A resposta a esta questão dependia de uma leitura atenta e eles confirmaram isso ao lermos novamente o parágrafo.

Figura 6 – Interpretação do texto: Benefícios do Ovo



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

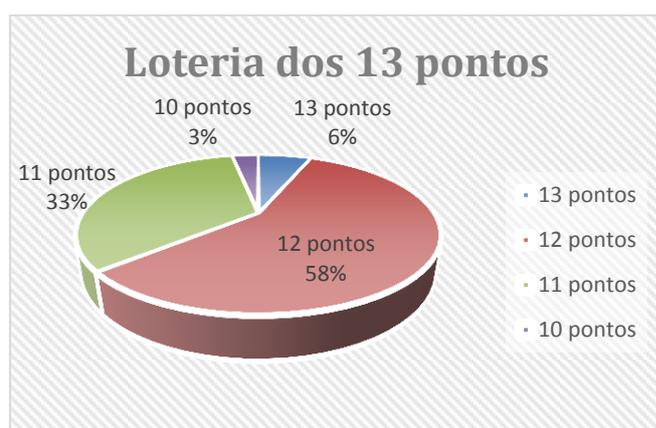
Terminada a correção oral da compreensão do texto, foi dado tempo para que produzissem seus textos conforme sugestão da folha de atividades. Como não demoraram em realizá-la foi possível corrigir individualmente, à medida que terminavam. Embora tivesse explicado cada sugestão, percebi que não compreenderam a moral da fábula da gansa dos ovos de ouro, pois não conseguiram vislumbrar outra situação para o emprego da mesma, restringindo seus textos à fábula, recontando-a ou modificando pouca coisa. A criatividade deles não acompanhou o comando dado (deveríamos ter explorado mais questão da moral nas fábulas), no entanto, o uso do verbo no passado foi empregado adequadamente. Usamos 3 aulas para desenvolver este módulo.

5.1.4 Módulo 4 – Aprendendo as conjugações verbais

O objetivo da atividade 1 era o de reconhecer as pessoas do discurso e identificar as terminações e tempos verbais empregados. Primeira aula do dia é sempre melhor

para conseguir a atenção deles, assim começamos explicando quais e quantas pessoas participam do discurso, da conversa. Pareciam ter compreendido as explicações; a proposta de ver quem acertaria os treze pontos da loteria os estimulou, porém no decorrer da questão percebemos que muitos alunos não estavam compreendendo o que deveria ser feito de fato. Acompanhando-os individualmente, demos o tempo necessário para realizar o exercício e para nossa surpresa eles demoraram bastante, apenas na questão do discurso, da loteria. Entretanto a dificuldade foi com a estratégia, pois a maioria não sabia como era o jogo de loteria, uma falha nossa. Assim que terminaram fizemos a correção coletiva perguntando e contando quantos marcavam quais respostas para depois dizer qual era a questão correta.

Figura 7 – Loteria Verbal



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Apenas duas alunas acertaram as 13 frases como podemos conferir no gráfico acima e uma acertou 10, foi a que menos acertou. A maioria ficou entre 11 e 12 acertos na atividade. No geral, consideramos que o resultado foi positivo, mas a atividade não deu conta de facilitar a compreensão desejada, foi preciso reforçar as pessoas do discurso em outro momento. Foi necessária mais uma aula para realizar os exercícios 2 e 3 desta atividade 1. As aulas após o recreio sempre ficam prejudicadas devido ao tempo que levamos para acalmar a turma e explicar o que precisamos. É sempre deste jeito! Novamente tiveram dificuldade em separar as pessoas e verbos relacionados e escrever nos espaços reservados para tal; foi preciso intervir acompanhando individualmente e explicando como deveriam fazer a

tarrafa. Assim que a concluíram, fizemos a correção e pudemos verificar que 80% dos alunos acertaram a segunda e terceira questões. Foram usadas duas aulas na atividade¹ deste módulo.

Antes de iniciarmos com o módulo 5, no dia seguinte, 25/09/17, fizemos uma revisão oral do que fora estudado. Como percebêramos que não haviam entendido muito bem quais eram as pessoas do discurso, elaboramos para eles um pequeno texto em forma de diálogo com o uso de balões, lemos juntos, explicamos e pedimos que colassem no caderno.

Em seguida, apresentamos uma série de slides que elaboramos no formato Power Point contendo gráficos e explicações mais conceituais sobre verbos, tendo a preocupação em facilitar a aprendizagem dos alunos e apresentar de forma objetiva o conteúdo da nossa pesquisa. Preparamos também uma cartela com a conjugação dos verbos: estudar, escrever, dividir e repor como modelo de verbos regulares e entregamos a cada aluno da turma para que pudessem estudar, conferir, pesquisar em casa ou no decorrer das aulas.

Apesar de o uso das cartelas recordar o estilo tradicional, tivemos o cuidado para que assim não o fosse. Separamos com cores diferentes as desinências verbais dos tempos do indicativo, bem como inserimos o pronome 'você' e 'vocês', na segunda pessoa do singular e do plural respectivamente.

Embora Bagno (em org. Neves, 2014) tenha argumentado que não se deve mais ensinar verbos com a segunda pessoa do plural (vós) por considerá-lo um arcaísmo; pensamos como Antunes (2014) e avaliamos que não se pode mesmo ensinar de forma descontextualizada, cobrando o que pouco se usa no dia a dia. Entretanto não podemos privar nossos alunos de tal conhecimento, pois ainda hoje encontramos a segunda pessoa do plural (vós) em textos bíblicos, nos quais muitos de nossos alunos têm contatos pois são de diferentes vertentes religiosas e certamente leem ou ouvem tais textos. Da mesma forma, os textos mais formais relacionados a determinadas autoridades também são importantes; não se trata de cobrar deles tais textos, mas não podemos deixar de ensinar, portanto, não podemos ignorá-lo. E não se trata tão somente de valor histórico como encontramos em Antunes (2014) que assim explica: "[...] é evidente que se deve fazer referência ao pronome 'vós', a seus

usos e a seus valores históricos na trajetória das relações interpessoais que existiram entre nós" (ANTUNES, 2014, p. 114).

Desta forma, ele figura em nosso modelo de conjugação, na cartela produzida por nós e entregue a cada aluno e foi explicado considerando seu contexto de uso.

Após a entrega e leitura do mesmo com os devidos esclarecimentos, retomamos o estudo do módulo 5, com o texto poético de Manuel Bandeira. Achamos melhor primeiro ler para eles e depois entregarmos a atividade 2 e os deixarmos ler, pois a poesia precisa ser bem lida, declamada. Todos os que gostam e quiseram ler, assim o fizeram. Conversamos sobre a poesia "Versos escritos n'água", sua linguagem, a época em que foi escrita e então demos o tempo para realizarem os exercícios. Embora não tenham tido dificuldades, não concluíram todas as atividades até o término desta aula. Na última aula deste dia concluíram as atividades e fizemos a correção. Novamente uma aula tumultuada, muita agitação, muitos avisos da escola para eles (sobre determinação estadual para a recuperação de estudos especiais aos alunos que não atingiram média de aprovação nos dois trimestres) e entrega de bilhetes aos pais. Conseguimos corrigir metade das atividades e percebemos que acertaram bastante. Foram desenvolvidas em duas aulas as questões da atividade 2, as quais trataram da compreensão oral e escrita da poesia com exercícios relacionados às pessoas do discurso.

Antes de prosseguirmos com o módulo seguinte, achamos melhor reforçar as desinências verbais. Então formamos grupos para apresentarem em cartaz um verbo conjugado (de forma tradicional mesmo). Sorteamos os verbos e começamos a montar o quadro com eles. Para facilitar, havíamos levado para a sala muitas letras recortadas em e.v.a. com cores variadas para que eles fizessem o destaque das terminações em seus trabalhos. Seria outra forma de reconhecerem e estudarem as desinências verbais. Até a completa feitura destes quadros verbais, levamos mais umas três aulas. Quase desistimos antes da conclusão, tamanho foi o tumulto. Porém deram conta do recado, uns com mais capricho, outros menos, outros nenhum, mas tiveram a oportunidade de se expressar, buscar, procurar as letras, conferir na cartela que receberam e enfim apresentar o resultado; o qual não ficou dos piores e eles demonstraram melhor compreensão.

A conclusão desta tarefa foi a formação de um painel com todos os tempos do indicativo, onde cada grupo ia expondo seu trabalho (o verbo conjugado e o tempo do mesmo). Neste momento eles mesmos chegaram à conclusão de que os trabalhos "mais feios" como eles disseram eram justamente aqueles dos grupos que mais atrapalharam com brincadeiras e conversas; ou seja, não levaram a sério.

5.1.5 Módulo 5 – Estudando os tempos do indicativo

Iniciamos a aula perguntando o que eles entendiam a respeito da expressão 'nota social' e os deixamos falar livremente. Em seguida, lemos a poesia de Drummond "Nota Social", conversamos a respeito do texto, recontamos a sequência dos fatos e depois deixamos o tempo para realizarem as questões da atividade 1. Embora tenham feito toda a compreensão do texto, foi preciso intervir individualmente muitas vezes até o completo entendimento do mesmo. Infelizmente, durante a correção da compreensão no quadro percebemos que houve, para eles, uma repetição da ideia das perguntas do exercício 1 no exercício 2 e acharam o número 4 confuso, isto refletiu no baixo índice de acertos. Isto pode ter gerado a dificuldade de entendimento ao comando das questões. Deveríamos ter sido mais claros.

O objetivo deste módulo era aprender as desinências do presente do indicativo, reconhecer o tempo presente nos textos poéticos e de notícias, bem como produzir textos usando o presente como referência. Embora não tenhamos trabalhado intensamente com a literatura em si, exploramos oralmente a beleza do texto poético com suas palavras, subjetividades e recursos da poesia empregados por Drummond. Em seguida, falamos do encadeamento temporal desta poesia a partir do reconhecimento do tempo presente na sequenciação dos fatos. O estudo da poesia de Drummond foi bom, eles demonstraram a compreensão, o valor do texto poético, o reconhecimento verbal e fizeram a produção textual proposta. A correção ocorreu individualmente na aula seguinte. Foram usadas duas aulas para a realização da atividade 1 deste módulo.

Na atividade 2 deste módulo estudamos um texto jornalístico, retirado da internet com o título "Lembra da Cuca do 'Sítio do Picapau Amarelo'? Agora ela é meme

internacional!" Antes de entregarmos o texto para leitura, conversamos sobre a Cuca, sobre o Sítio do Picapau Amarelo, falamos à vontade; conversamos também sobre memes, o que entendiam, se conheciam e em seguida fizemos a leitura silenciosa e oral circular do texto, falamos sobre o mesmo e deixamos que respondessem a compreensão para corrigi-la em seguida.

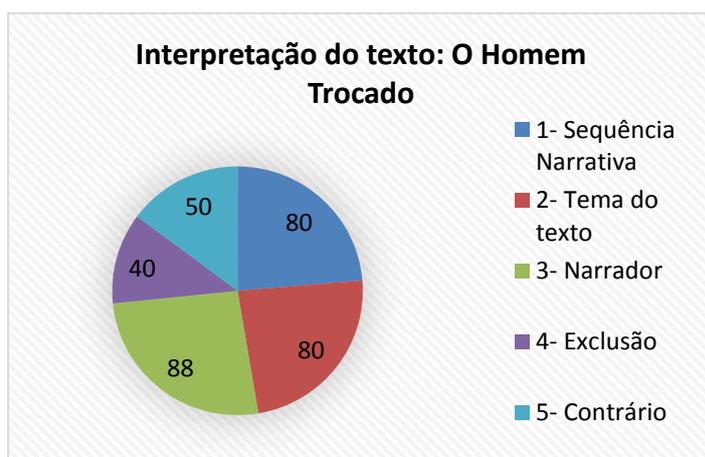
Como a produção de texto proposta neste módulo era a partir de textos jornalísticos para ser feita em dupla, explicamos o que são as manchetes de um jornal, recordamos fatos e criamos frases no quadro coletivamente e entregamos a cada dupla uma notícia diferente para que escrevessem manchete para ela, observando os comandos que havíamos dado.

Aqui tivemos de trabalhar novamente as questões como respeito ao outro, amizade, cooperação e outros valores, já discutidos em atividades de grupo realizadas anteriormente, pois a turma excluía alguns alunos e uma em especial não fazia trabalho com ninguém. Mas, no fim deu tudo certo. Entregaram suas produções e corrigimos separadamente o que fugia ao proposto como ausência de verbos, tempos incorretos e textos longos e depois entregamos os trabalhos aos grupos, mostrando-lhes as incoerências, inadequações, explicando e solicitando a correção.

5.1.6 Módulo 6 – Estudando os tempos do pretérito

Em seguida, iniciamos o módulo 6 com a leitura da crônica "O homem trocado". Lemos, analisamos oralmente e responderam as questões da atividade 2. Os exercícios de compreensão e uso dos verbos no pretérito foram realizados sem maiores dificuldades. Fizemos um gráfico para visualizarmos melhor a compreensão do texto.

Figura 8 – Interpretação do texto: O Homem Trocado



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os percentuais do gráfico acima indicam o índice de acertos nas questões de interpretação que consideraram: a sequência narrativa, o tema do texto lido, o tipo de narrador, o entendimento de itens que se excluem (exclusão) e de itens que contradizem parte do texto. Considerando o percentual de menor acerto na questão 4, que solicitava marcar a alternativa incorreta de acordo com o texto, percebemos que eles ainda têm certa dificuldade quanto a análise deste tipo de item. Mas, considerando que o texto não é tão simples, compreendemos este resultado e trabalhamos novamente com a turma, oralmente sobre o mesmo, com nova leitura da pergunta para não deixar dúvidas quanto à resposta.

A questão 6 que previa completar a cruzadinha com os verbos do pretérito-mais-que-perfeito, presentes no texto, também teve um acerto de 89% após intervenção individual, pois tiveram um pouco de dificuldade em transformar os verbos compostos em verbos simples do pretérito-mais-que-perfeito. A produção de texto deste módulo foi realizada como tarefa de casa e corrigida em aula posterior. Os problemas encontrados não estavam relacionados aos verbos na maioria deles, mas em questões de escrita (ortografia), marcação de parágrafos e uso do diálogo direto, os quais foram trabalhados individualmente, caso a caso.

5.1.7 Módulo 7 – Estudando os tempos do futuro

Para trabalharmos com o futuro do presente escolhemos a poesia "No ano 3000" de Roseana Murray. Procedemos com a leitura silenciosa e depois declamada por alguns alunos menos tímidos; depois de conversarmos sobre a poesia e o uso dos verbos no futuro, fomos oralmente fazendo o reconhecimento dos mesmos e seguidamente tiveram o tempo para realizar a compreensão do texto poético. A correção foi realizada coletivamente no quadro e apesar da agitação rotineira conferimos que os acertos foram consideráveis; segundo eles este tempo é mais fácil. Ainda assim, não perdemos a oportunidade de destacar a diferença das terminações da terceira pessoa do pretérito perfeito e futuro do presente.

Na aula seguinte, trabalhamos a atividade 2 com a tirinha de Mafalda. Apesar de gostarem das tirinhas, observamos um pouco de dificuldade para responder as questões interpretativas, dando sinais de pouca leitura. Retomamos o texto, contamos novamente a conversa de Susanita e fomos lendo pouco a pouco as perguntas, aí compreenderam e fizeram a atividade. Corrigimos acentuando as respostas e mostrando, perguntando, a impossibilidade das demais alternativas.

Com a atividade 3 pudemos retomar os verbos compostos da poesia "No ano 3000" e os verbos do texto da tirinha e realizarmos coletivamente a transposição dos compostos em verbos simples do futuro. Eles notaram, o que nós já sabemos: que usamos muito mais os compostos, sempre dizendo: eu vou levar, eu vou pegar e desfilaram uma infinidade de exemplos, o que foi muito bom, pois ao lado dos exemplos compostos, pedíamos o futuro simples e eles acompanharam oralmente muito bem.

Os exercícios desta atividade tiveram o objetivo de reforçar o uso formal deste tempo com a escrita dos mesmos. Quanto ao futuro do pretérito explicamos suas condições de uso para concluir as questões. Acompanhamos individualmente e sentimos que eles compreenderam bem, pois acertaram quase tudo.

Ainda neste módulo, no dia seguinte, propusemos uma gincana verbal e eles corresponderam à altura. Convidamos quatro voluntários para uma brincadeira (e

isto foi quase um terremoto na sala!) e os quatro primeiros tiraram no par ou ímpar e zerinho ou um para definirem uma ordem para cada um. Em seguida, por ordem numérica, cada um deveria escolher os membros do seu grupo (outro desespero).

Concluída esta etapa, cada grupo recebeu um envelope contendo as terminações de uma das quatro conjugações com todos os tempos do indicativo relacionados ao número de ordem dos voluntários e as primeiras tarefas para cumprir. Deixamos os grupos livres para escolherem o espaço para se reunirem e organizar as tarefas. Apesar disto, fomos todos para o refeitório, único espaço interno disponível naquele dia. A gritaria foi geral! Iniciamos a primeira tarefa: colocar as terminações na ordem correta dos tempos, conforme a cartela verbal. Fim da primeira aula.

Na última aula deste dia eles continuaram organizando as respostas das tarefas e à medida que concluíam corriam para entregar. Conferíamos a pontuação e as equipes, marcávamos para contar no final. Mas, não foi simples como escrito aqui não! Ao mesmo tempo em que orientávamos um grupo, já havia outro gritando que precisava do professor, outros quase nos pegando pelo braço para entregar suas tarefas. Tivemos que nos fixar nos olhos felizes da maioria para ter o incentivo de prosseguir!

No dia seguinte, primeira aula do dia, turma tranquila, foi possível concluir as tarefas e apresentar todas elas. A princípio ficaram envergonhados com a possibilidade de cantar, mas ao final já estavam menos acanhados e todos apresentaram. Todos os alunos participaram com animação e interesse. A maioria das músicas cantadas eram evangélicas, a única mais conhecida foi "Raridade" de Anderson Freire, (aliás um ex-aluno que orgulhosamente vemos realizando seus sonhos desde adolescente!).

Fizeram a farra e muitos disseram que poderíamos estudar sempre assim! "Professora, a gente podia estudar assim todo dia, né? É mais legal!" A experiência foi positiva, pois ao cumprirem as tarefas e as apresentarem víamos o entrosamento de alguns, a superação da timidez de outros e o aprendizado da maioria. É claro que mesmo em aula diversificada, fora da sala de aula, sempre há os que querem ajudar e alguns que só brincam e não se envolvem. Concluímos esta gincana na última

aula do dia, com a revelação de empate. Pedimos a todos eles que estudassem um pouco mais em casa para a próxima aula, pois tínhamos uma surpresa.

Ao iniciarmos a semana já estavam novamente em polvorosa querendo saber da surpresa. Ao serem perguntados quem havia estudado, poucos se manifestaram positivamente. Avisamos que tínhamos um bingo, explicamos as regras, entregamos as cartelas e começamos a nossa brincadeira séria. Conforme o combinado, à medida que falávamos o número correspondente aos nomes da chamada, eles teriam de responder uma pergunta ligada ao assunto que estudamos durante todos os dias deste último trimestre. Aqueles que acertavam ganhavam um bombom e quem errava passava a vez para outro responder. Como sempre, tivemos que interromper a brincadeira por causa do recreio, mas isso não foi problema; desta vez eles ficaram quietos quando retornaram para encerrarmos e ganharem logo o prêmio final.

Foi outra experiência positiva, o que não deu certo foi a cartela que preparamos com apenas 50 números e que acabou gerando cinco ganhadores; acreditamos que pode ser pelo quantitativo de números que inserimos, deveríamos ter trabalhado até o número 75, mas ficaria muito cansativo falar tantos números para 38 alunos. Resultado: tiraram a pedra maior e resolveram a situação, porém sentimos muito por termos acreditado que a possibilidade de mais ganhadores não aconteceria. Contudo, eles não demonstraram insatisfação, apenas o ganhador pediu para ir embora dez minutos antes para poder levar seu prêmio para casa! Perguntamos se não gostaria de dividir com os colegas e ele disse: "Quero mostrar pra minha mãe que ganhei! Se ficar aqui todos vão querer."

Nem adiantou argumentar pela partilha, solidariedade, pois como o próprio aluno disse: "Mas, professora, muita gente respondeu e ganhou também..." Venceu! Saiu mais cedo todo feliz para alegrar a mãe!

5.1.8 Módulo 8 – Avaliação Sistemática de Aprendizagem

Este módulo foi acrescido ao nosso trabalho para corresponder às solicitações das escolas da rede estadual, mas acreditamos que esta seja a orientação de muitas outras redes de ensino, que ainda preveem avaliações sistemáticas com pontuações

numéricas para conceituação, ou quantificação, da aprendizagem. Assim sendo, preparamos uma atividade avaliativa para ser realizada em sala de aula, como forma de estudo. Deixamos os alunos em dupla, quem preferiu fez individualmente, para responderem as questões previstas como: completar anedotas com os verbos previstos, completar apenas a desinência dos verbos presentes em frases considerando o contexto temporal das mesmas, formar pares de frases usando os mesmos verbos no pretérito perfeito e no futuro do presente e completar dois pequenos textos: "A Máscara" e "Uma Perfeição de Cão" conforme o contexto de ambos. Como era uma atividade "avaliativa" houve um pouco mais de silêncio.

Assim que concluíram, trocamos as atividades e propusemos que junto conosco, corrigissem as respostas dos colegas (não deixamos que escolhessem o trabalho para evitar influências e brincadeiras). Lembramos a todos do respeito necessário ao trabalho dos colegas e que todos passariam pela mesma situação. A correção foi realizada oralmente, mas também escrevemos as repostas no quadro para não prejudicar ninguém. Em seguida, pedimos que contassem apenas o número de acertos de cada um para depois convertermos em nota e somarmos com a avaliação individual, "prova final" do trimestre.

No dia seguinte, aplicamos a avaliação trimestral, individual, sem consulta alguma. Após a correção da mesma verificamos que embora tivéssemos trabalhado bastante com os verbos do indicativo, o resultado das avaliações não foi o que desejávamos, visto que esperávamos 100%. Porém conforme a posição da pedagoga da escola era preciso considerar que alguns alunos da sala tinham muitas dificuldades e que se 90% deles havia conseguido a média de aprovação, fato pouco comum, já estava sendo muito positivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente (ou felizmente), durante nosso percurso profissional sempre esperávamos, dos cursos realizados, aquela "receita" que nos permitisse trabalhar questões gramaticais abdicando dos exercícios tradicionais e exclusivos de metalinguagem, com os quais aprendemos e também ensinávamos.

O estudo dos documentos oficiais de órgãos governamentais, como o PCN e o CBEE, revelavam (e revelam) uma visão contemporânea, positiva e aberta para o ensino da língua materna, porém, também não esclareciam como ligar toda a teoria em ação de fato transformadora. Líamos as pistas em nossos estudos, é verdade, mas esperávamos os modelos, as "normas", o "como fazer" que não aparecia em curso algum.

Só conseguimos ampliar nossos horizontes quando estudamos. No entanto, nem todo líder ou representante dos governos tem o entendimento da importância do estudo na vida do professor. Não basta elaborar cursos avulsos, que caem de paraquedas em nossas escolas, exigindo a participação de todos, porém não favorecendo o estudo mais profundo (como pudemos realizar neste mestrado), de forma ampla e irrestrita a todo aquele que se dispõe a fazê-lo.

É inconcebível que tenhamos ainda de nos desdobrar para garantirmos uma mudança em nossa prática, por conta própria, pelo desejo pessoal, quando deveria sim, partir dos órgãos de governo, que tanto afirmam ter a preocupação com a qualidade do ensino, mas ainda cerceiam nosso direito à licença para estudar. Dificultam nossa participação e querem qualidade! A esperar por determinados governos e seus assessores, muitas práticas continuarão com os ensinamentos de uma graduação, nem sempre atualizada.

As críticas que se fazem ao uso da gramática normativa, pura, tradicional, e por extensão, as críticas ao professor que ainda trabalha tendo por base este uso, muitas vezes desconsideram a realidade dos professores da educação básica que ainda não têm o devido apoio para estudar (e estudar muito!) para ao menos tentar mudar a própria prática. É importantíssimo que haja flexibilização para o profissional

continuar estudando; tornam-se necessárias políticas públicas que garantam este direito ao professor, a fim de que se assegure o acompanhamento acadêmico a ele e, por extensão, assegure a qualidade da educação a todo cidadão! Afinal, embora sejamos profissionais, muitos de nós não somos autodidatas; não dispomos de tempo livre para estudar, talvez isto explique o desejo pela "receita". A falta de apoio e incentivo à oportunidade de especialização e estudo revela descaso para com o profissional e com a educação principalmente.

Como foi difícil cumprir extensa carga horária de trabalho, com todas as atividades do dia a dia de um professor, estudando bastante e sem ter o tempo necessário para a devida dedicação como estudante. É desgastante estudar e trabalhar sem direito à licença, ou melhor, sem ter este direito respeitado! Fazer tudo sempre correndo, ter tempo mínimo para leituras, trabalhos, provas, casa, família, enfim não poder aproveitar o tempo de estudo. Felizmente, o apoio da família, dos amigos de estudo, do grupo de profissionais, dos professores-doutores que nos acompanham nesta empreitada é que transformam nossa realidade tornando-a menos cansativa e desanimadora.

É fundamental a todo profissional, em especial ao professor, manter-se atualizado, ter a mente trabalhando e acompanhando os movimentos acadêmicos, por vezes distantes de nós. Estudando podemos vislumbrar melhoras na educação básica a partir da transformação pessoal.

Infelizmente ainda podemos verificar que a realidade em muitas escolas é de alunos repetindo a série, de evasão, de confrontos com o professor, com dificuldades de aprendizado, enfim problemas que poderiam ser resolvidos (ou diminuídos) se o professor tivesse a chance de aprender diferente. Aprender com a prática comum dos colegas que pesquisam, de autores que se dedicam a pesquisar justamente problemas comuns ao nosso cotidiano, aprender que podemos ser sujeitos na sala de aula e proporcionar meios para que o aluno também o seja.

Quanto pudemos aprender ao longo de quase dois anos de estudos! Concordamos, também que se o professor não se dispuser a mudar a própria prática, não perceber

que o seu estudo esteja talvez muito distante da realidade dos nossos alunos, nada vai ajudar, nem mesmo recebendo gratuitamente nova e ampla formação.

O profissional deste século que ainda se recusa a estudar, a aperfeiçoar seu trabalho, perderá seu espaço não na escola, mas na vida de seus alunos. Perderá talvez a chance de ajudá-los a serem pessoas melhores na sociedade. E pior, perderá o bom convívio com eles que pertencem a este século e vivem imersos na mudança diária. É preciso acompanhar o ritmo deles com a seriedade que nos cabe. É preciso saber conviver com eles do jeito que eles são; as intransigências, os tradicionalismos, o radicalismo de querer ser "o professor" não tem mais espaço neste mundo secular. Enquanto não nos dispusermos a romper com as amarras do século passado contribuiremos muito pouco com a educação.

A partir de todo o estudo que realizamos e da pesquisa que desenvolvemos sobre o uso dos verbos regulares no indicativo, sentimos que não é tarefa simples trabalhar questões tão ligadas à gramática de forma interativa. Mesmo escolhendo textos diversificados, exercícios que provocassem reflexão do uso verbal, apresentando modelos verbais como forma de pesquisa individual ou em grupo e favorecendo a comunicação dialógica dos atos enunciativos não conseguimos atingir a todos os alunos.

É bem verdade que o número de alunos em sala também é uma questão que merece ser melhor analisada pelos órgãos de apoio à educação, pois uma coisa é trabalhar com vinte e cinco alunos e outra coisa é quase quarenta. Dar a devida atenção a cada um, em suas necessidades e dificuldades, acompanhar leitura e escrita e a aprendizagem diária não é algo que se consiga com facilidade. Lidar com pessoas é muito diferente de lidar com os números a cada dia e infelizmente, no fim das contas (e dos trimestres) o que vale são os números!

Mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos cotidianamente na escola, foi possível desenvolver as atividades planejadas para cada módulo de estudo, providenciando materiais, acompanhando a realização das tarefas, intervindo quando necessário e dando apoio para o desenvolvimento individual autônomo, realizando o que Vigotski chama de mediação.

Buscamos desenvolver nossa pesquisa com os alunos do 6º ano, na tentativa de contribuir um pouco mais para a aprendizagem e consideramos o fato de o conteúdo do estudo estar previsto como próprio para este ano de ensino. Assim, pudemos acompanhá-los e aplicar nossa pesquisa sem interferir na dinâmica do plano de ensino realizado pelos professores no início do ano letivo. No entanto, diante do grau de dificuldade, próprio dos conteúdos gramaticais, acreditamos que esta pesquisa seja melhor absorvida pelos alunos do 7º ano por estarem mais amadurecidos no estudo. Claro que a turma escolhida compreendeu o conteúdo explorado, porém seria melhor aproveitar os anos finais do Ensino Fundamental.

Para conseguirmos realizar esta pesquisa o apoio da equipe gestora foi fundamental. Desde a viabilidade de alteração do nosso horário de trabalho na escola, permitindo-nos a quebra do mesmo entre matutino e vespertino para nos proporcionar intervalos de estudo até o momento final, acompanhando nossa pesquisa, foi muito positivo. A opção de desenvolver a pesquisa trabalhando apenas este ano de ensino facilitou também a interação com a professora de língua portuguesa dos demais sextos anos do matutino. As trocas de experiências, sugestões e atividades também contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Por todo o apoio que tivemos, retribuímos com nosso material pedagógico que poderá auxiliar muitos colegas a proporcionarem o conhecimento formal para o uso dos verbos regulares no indicativo a fim de que seus alunos escrevam textos mais elaborados sem muita dificuldade.

.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Heloísa. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática** – por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

_____. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** / tradução do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira / revisão de Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2010.

BOGDAN/BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/90441836/BOGDAN-R-BIKLEN-S-Investigacao-Qualitativa-em-Educacao>> Acessado em 5/8/16.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília. Mec/Sef, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Introdução**. Brasília: Mec/Sef, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Ensino de Linguagem. Mercado de Letras. 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Vozes. 2013.

CHRISTIEN, Stéphanie. **O tratamento do verbo nos livros didáticos de ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

DIONISIO, Angela Paiva – BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, Pp. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação ensino Fundamental. **Currículo básico da escola estadual**. Vitória. SEDU, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, [S.l.], n. 15, p. p. 109-17, dez. 1999. ISSN 1984-0411. Disponível em:
<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. Editora Parábola. 2009.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

INAF. Disponível em:

<http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf> / acesso em: 17 abril 18.

KLEIMAN, Angela B. – SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagens para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LOPES, Ivonete Rodrigues. **Os tempos do verbo e a organização do texto: uma análise de crônicas de Rubem Braga** – 2013.122f.UERJ.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Capítulo 2: Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.** Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>> Acesso em: 05 ago. 16.

NEVES, Maria Helena de Moura Neves. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Editora Contexto. 2014.

_____. **O todo da língua:** teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. (org.). **Gramáticas contemporâneas do português:** com a palavra os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NEVES, Iara C. Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 6ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um **Apanhado Teórico-conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa:** tipos, técnicas e características. 2008. Disponível em: <revistatravessias@gmail.com> Acesso em: 05 ago. 16

PEREIRA, Lúcia Moreira. **O processo de gramaticalização de viver:** uma perspectiva sincrônica. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada. 2014. UCP. RS.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (Não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 1996.

_____. **Questões de linguagem:** passeio gramatical dirigido. São Paulo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Lisboa: Universidade Moderna, Dom Quixote. 1978.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez. 1996.

VIGOTSKI, L. Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do Aluno

PROFLETRAS – UAB/MEC/FFRGN/IFES
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS 2016

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Caro aluno, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o estudo de verbos em sala de aula. Pedimos que respondam o questionário que segue. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

1- Dados do entrevistado:

Nome:

Idade:

2- Nível de escolaridade:

() 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

3- Matéria que mais gosta?

4- Matéria que menos gosta?

5- Que conteúdo você lembra de ter estudado em português?

6- Há alguma matéria (conteúdo) que você acha difícil de estudar em português? Qual?

7- O que você mais gostou ou gosta de estudar em português? Por quê?

8- O que você menos gosta de estudar em português? Por quê?

9- Você já estudou verbos? () Sim () Não

10 - Como sua professora (ou professor) ensinou verbos?

- conjugando no quadro.
 - preenchendo lacunas (espaços em branco).
 - escrevendo os tempos, pessoas e modos.
 - com jogos.
 - com produções de textos.
 - outros modos:
-

11 - O que você lembra de ter estudado nesta matéria: Verbos?

12 - Que materiais o (a) professor (a) de português mais usa em sala de aula?

- livro didático. textos diversos xerocados. filmes.
- gramáticas. livros paradidáticos músicas.

13- Qual o nome do livro de português que é utilizado, ou foi utilizado?

14- O que você mais gosta de estudar em seu livro?

15- Você prefere as atividades (exercícios) do livro ou do quadro? Por quê?

16- Para você o que deve ser levado em conta no estudo do português?

- o número de palavras corretas (linguagem formal).
- a presença de exercícios com exemplos para fixar.
- atividades em grupo.
- jogos e brincadeiras.
- nenhuma das alternativas.

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B – Questionário do Professor

PROFLETRAS – UAB/MEC/FFRGN/IFES
 INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS 2016

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro colega, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o estudo dos verbos em sala de aula. Pedimos que respondam o questionário que segue. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os dados nos ajudarão a organizar nossos estudos e materiais de apoio para todos os que quiserem.

1- Idade

- entre 20 e 30 anos.
 entre 31 e 45 anos.
 acima de 46.

2- Turma que leciona (série/ano):

3- Tempo de exercício profissional em sala de aula

- menos de 5 anos. acima de 20 anos.
 acima de 5 anos. acima de 25 anos.
 acima de 10 anos.

4- Escolarização

- Graduação: _____
 Especialização Latu Sensu: _____
 Mestrado: _____
 Doutorado: _____

5- Numere em ordem crescente de prioridade o seu trabalho com o ensino da língua materna:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Leitura e produção de textos. | <input type="checkbox"/> Gramáticas. |
| <input type="checkbox"/> Exercícios ortográficos e gramaticais. | <input type="checkbox"/> Livros paradidáticos. |
| <input type="checkbox"/> Livro Didático. | <input type="checkbox"/> Músicas. |
| <input type="checkbox"/> Descritores do PAEBS. | <input type="checkbox"/> Filmes. |
| <input type="checkbox"/> Textos diversos xerocados. | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

6- Quais aspectos da língua portuguesa você prioriza em suas aulas? Por quê?

- 7- Como ensina conteúdos morfológicos (qual perspectiva)?
() Gramática normativa (regras).
() Gramática funcional (sentido).
() Outra (s). Qual (is): _____
- 8- Como avalia os conteúdos morfossintáticos? Numere em ordem crescente se for preciso.
() Exercícios.
() Provas.
() Trabalhos.
() Produção Textual.
- 9- Algum teórico da educação dá suporte às suas aulas? Qual?

- 10- Você utiliza o livro didático em suas aulas? Qual?

- 11- Numere em ordem crescente os itens que você considera importante na escolha do livro didático ou dos conteúdos a serem trabalhados:
() Quantidade de textos para leitura e interpretação.
() Textos curtos.
() Textos longos.
() Exercícios gramaticais.
() Produção textual.
() Textos clássicos de literatura.
() Textos atuais.
- 12- Como você ensina verbos?
() Conjugando no quadro o modelo (tabela) tradicional.
() Com exercícios de preenchimento de lacunas.
() Exercícios de identificação de tempos, pessoas e modos verbais.
() Utiliza de brincadeiras e jogos.
() Utiliza produções de textos.
() Outros meios: _____
- 13- Para você o que deve ser considerado no estudo de português é
() o uso de palavras corretas (linguagem formal).
() exercícios com exemplos para fixar.
() atividades em grupo.
() jogos e brincadeiras.

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNCICE C – Termo de Assentimento



TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, de número de
 CPF _____, responsável pelo aluno(a)
 _____, matriculado no 6º ano ___ do curso de Ensino
 Fundamental da Escola Estadual Profª “Inah Werneck” autorizo a participação desse
 educando na pesquisa “O estudo dos verbos como ação cognitiva para construção textual”
 do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Instituto Federal do Espírito Santo, Campus
 Vitória, conduzida pela pesquisadora Regina Célia Peccini Fonseca Silva, que será realizada
 nas dependências da referida escola. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar
 atividades dentro e fora da escola com o objetivo de analisar o ensino de verbos no espaço
 escolar e suas interlocuções com a comunidade em articulação com as necessidades
 educativas da escola básica do município de Cachoeiro de Itapemirim. Sei que poderei
 entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo
 – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra
 informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone
 (27) 33577518, bem como com o pesquisador na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou
 pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a
 possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo
 que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros
 benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de
 que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão
 confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo
 identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo,
 sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Cachoeiro de Itapemirim, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
 Campus Vitória



PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “O estudo dos verbos como ação cognitiva para construção textual” do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória, sob a responsabilidade da pesquisadora Regina Célia Peccini Fonseca Silva. Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário e participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo analisar o ensino de verbos no espaço escolar e suas interlocuções com a comunidade em articulação com as necessidades educativas da escola básica do município de Cachoeiro de Itapemirim, contribuindo com o ensino de Língua Portuguesa. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Cachoeiro de Itapemirim, ____ de _____ de 2017.

 Assinatura do Participante

APÊNDICE E - Slides de Verbos – noções conceituais

VERBOS EM SLIDES

Verbos

O verbo com a palavra em sala de aula

Nós podemos organizar os verbos de muitas maneiras. Vejam algumas:

- * verbos da comunicação: falar, dizer, comunicar, perguntar, pedir, responder, justificar...
- * verbos de ações psicológicas: pensar, refletir, descobrir, concluir, lembrar, entender...
- * verbos da percepção: ver, olhar, escutar, sentir, perceber...
- * verbos de movimento: andar, sair, vir, correr, dançar, pular, subir, descer, saltar, balançar...
- * verbos que indicam localização: morar, residir, viver...
- * verbos que indicam estado: estar, parecer, ser, continuar...

Pessoas do discurso – da conversa

Pessoas	Singular	Plural
1ª pessoa → a que fala	EU	NÓS
2ª pessoa → com quem falamos	TU / VOCÊ	VÓS / VOCÊS
3ª pessoa → de quem ou de quem falamos	ELE ou ELA	ELES ou ELAS

Verbos

TEMPOS

Pretérito Presente Futuro

AÇÃO CONCLUÍDA (ANTERIOR) → AÇÃO NO MOMENTO → AÇÃO A SE REALIZAR (POSTERIOR)

AS CONJUGAÇÕES – NOME DO VERBO

1ª CONJUGAÇÃO: AR (COMPRAR)
 2ª CONJUGAÇÃO: ER (VENDER)
 3ª CONJUGAÇÃO: IR (PARTIR)
 4ª CONJUGAÇÃO: OR / POR

VERBOS

RADICAL → VOGAL TEMÁTICA → TERMINAÇÕES

· Compr

· a

-O -MOS
 -AS -AIS
 -A -AM
 -A -AM

CONJUGAÇÕES

1ª 2ª 3ª 4ª

CANTAR, ESTUDAR, FALAR, ANDAR, SONHAR
 ESCREVER, RECEBER, BEBER, PERDER, QUERER
 DIVIDIR, COMPETIR, SORRIR, REPARTIR, PEDIR
 POR, REPOR, COMPOR, RECOMPOR, PROPOR

PRESENTE – AÇÃO DO MOMENTO

• EU	CANT	AM
• TU	CANT	AS
• VOCÊ	CANT	A
• ELE/ELA	CANT	A
• NÓS	CANT	AMOS
• VÓS	CANT	AIS
• VOCÊS	CANT	AM
• ELES/ELAS	CANT	AM



ELES ESTUDAM.

PRETÉRITO PERFEITO – PASSADO CONCLUÍDO

• EU	CANT	EI
• TU	CANT	ASTE
• VOCÊ	CANT	OU
• ELE/ELA	CANT	OU
• NÓS	CANT	AMOS
• VÓS	CANT	ASTES
• VOCÊS	CANT	ARAM
• ELES/ELAS	CANT	ARAM



ELAS PLANTARAM.

PRETÉRITO IMPERFEITO – AÇÃO NÃO CONCLUÍDA

• EU	CANT	AVA
• TU	CANT	AVAS
• VOCÊ	CANT	AVA
• ELE/ELA	CANT	AVA
• NÓS	CANT	ÁVAMOS
• VÓS	CANT	ÁVEIS
• VOCÊS	CANT	AVAM
• ELES/ELAS	CANT	AVAM



O PAI DELA CHEGOU NA
HORA EM QUE AS
CRIANÇAS CANTAVAM.

PRETÉRITO MAIS QUE PERFEITO – AÇÃO PASSADA DO PASSADO

• EU	CANT	ARA
• TU	CANT	ARAS
• VOCÊ	CANT	ARA
• ELE/ELA	CANT	ARA
• NÓS	CANT	ÁRAMOS
• VÓS	CANT	ÁREIS
• VOCÊS	CANT	ARAM
• ELES/ELAS	CANT	ARAM



TINHA CANTADO
O ÔNIBUS SAÍRA
QUANDO MÃE
APARECEU.

FUTURO DO PRETÉRITO – AÇÃO QUE DEPENDE DE OUTRA AÇÃO

• EU	CANT	ARIA
• TU	CANT	ARIAS
• VOCÊ	CANT	ARIA
• ELE/ELA	CANT	ARIA
• NÓS	CANT	ARIÁAMOS
• VÓS	CANT	ARIÉIS
• VOCÊS	CANT	ARIAM
• ELES/ELAS	CANT	ARIAM



ELE ESTUDARIA
SE NÃO TRABALHASSE.

FUTURO DO PRESENTE – AÇÃO QUE VAI ACONTECER

• EU	CANT	AREI
• TU	CANT	ARÁS
• VOCÊ	CANT	ARÁ
• ELE/ELA	CANT	ARÁ
• NÓS	CANT	AREMOS
• VÓS	CANT	AREIS
• VOCÊS	CANT	ARÃO
• ELES/ELAS	CANT	ARÃO



ELES PARTICIPARÃO
DO CAMPEONATO DE
NATAÇÃO DA ESCOLA.

O VERBO É UMA PALAVRA MÁGICA!
EXPRESSA TODAS AS NOSSAS AÇÕES E
AS AÇÕES DA NATUREZA!
COM O VERBO FICAMOS SABENDO COMO AS COISAS
SÃO OU ESTÃO...
DIZEMOS O QUANTO AMAMOS NO PRESENTE, NO
PASSADO E ATÉ QUANTO
AMAREMOS NO FUTURO...
ELE NOS ACOMPANHA DESDE O COMEÇINHO DO DIA,
DA VIDA OU DA MORTE...
INDICA QUANDO E QUEM FALA OU ESCUTA,
INDICA ATÉ DE QUEM SE FALA...
ETA PALAVRINHA IMPORTANTE ESSE VERBO!
PRECISAMOS PRESTAR ATENÇÃO NELE,
NÃO É MESMO?



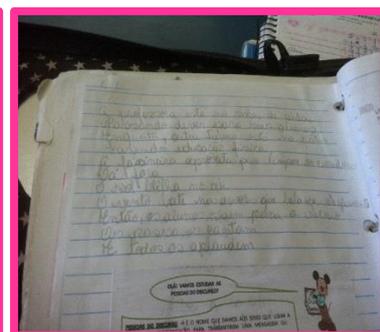
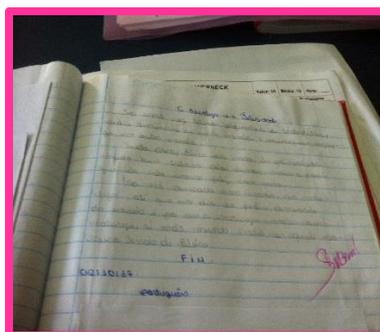
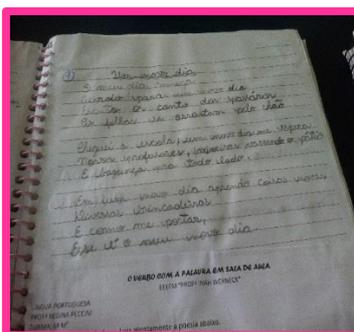
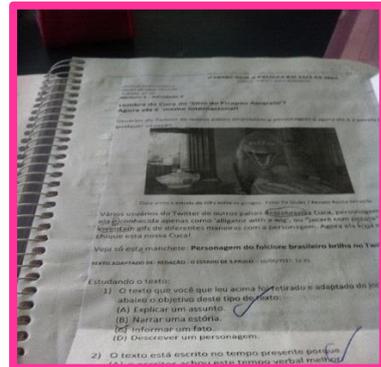
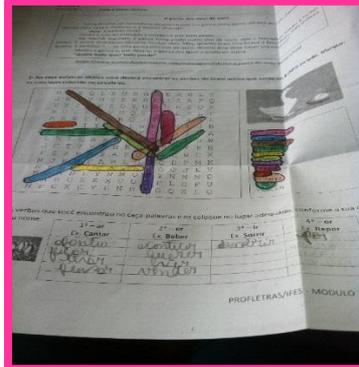
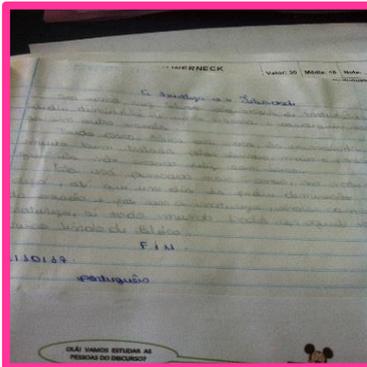
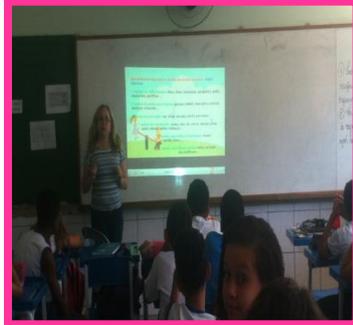

ROLA A BOLA
EU CHUTO, RENAN CABECEIA, TITO
E ROBY DRIBLAM, MAURICIO
SEGURA, A TORCIDA VIBRA...
PAOLO CAI, RONALDO E JUAN
CORREM, MARCOS CHUTA,
A BOLA ROLA, O JUIZ PENALIZA
E NOS RECLAMAMOS...
RECOMEÇA, TITO CORRE,
INVADE A ÁREA E LANÇA A BOLA,
ELA VOA, PASSA POR MIM E SE
ESCONDE NA REDE...
GRITAMOS, ACENAMOS,
CORREMOS, VIBRAMOS,
VENCEMOS!!!!

Estudo organizado por Regina Peccini 6º M¹ 2017
Verbo em ações e palavras!



APÊNDICE F – Atividades dos alunos

ATIVIDADES COM OS ALUNOS

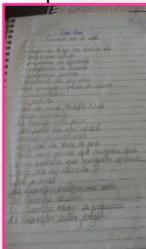


APÊNDICE G – Textos produzidos por alunos

A ESCOLA

A professora chega,
Os alunos silenciam
E ali prestam a atenção.
Ao mesmo tempo, as merendeiras
trabalham,
As faxineiras limpam,
Os professores ensinam.
O sino bate!
E os alunos alvoroçam
Correndo na fila.
Ali pegam a merenda
E se sentam para comer
O seu lanche delicioso!
Logo, logo saem correndo
E descem para o pátio
Brincando ali de pique-pega.
O sino bate novamente
Para voltarem pra sala de aula
Ouvindo novamente a professora.
Bate o sino da 5ª aula
E entra outra professora
Dando um bom dia a todos!
Na aula todos aprendem,
Aprendem sobre verbos
E também o Passado, Presente e
Futuro.

6º M¹ - Aluna: A.M.



O AMIGO DA GABRIELLY

Meu amigo chega na praça
Desembarca do ônibus
Toma sorvete
Vai à sorveteria e reclama do sorvete
Faz isso com educação.
Percebe o canto do artista
Abre um longo sorriso
Está radiante com a melodia
Vê passar as horas sem notar
Canta junto do artista
Ouve uma grande multidão aplaudir
O artista entra no ônibus
Que sobe pela ladeira
Fecha seu violino
O artista está feliz com a
apresentação.
21/10/17 - A G

Textos de alunos - Poesia

Paráfrases da poesia "Nota Social"

Texto de alunos: Parafrazeando "Conjugações" - TAREFA DA GINCANA

GRUPO 1

Eu compro
Tu pagas
Ele vende

Eu caio
Tu corres
Ele ri.

GRUPO 2

Eu corto
Tu cozinhas
Ele come

Eu pergunto
Tu ouves
Ele responde.

GRUPO 3

Eu escrevo
Tu lê
Ele olha

Eu sujo
Tu limpas
Ele seca.

GRUPO 4

Eu danço
Tu vê
Ele aprecia

Eu procuro
Tu achas
Ele pega

Eu estudo
Tu praticas
Ele aprende

Eu corro
Tu cais
Ele ri.

Textos após correção.

Erros corrigidos: G 3: tu leis /

G 4: ele rir.

APÊNDICE H - Atividades verbais diversas

ATIVIDADES VERBAIS EM DUPLA E OU INDIVIDUAIS



APÊNDICE I - Atividades em grupo: conjugação verbal

ATIVIDADES EM GRUPO: CONJUGAÇÃO VERBAL



APÊNDICE J – Gincana e Bingo Verbal

GINCANA VERBAL



BINGO VERBAL



APÊNDICE K - Modelo da Cartela Verbal

CARTELAS DE VERBOS

Verbos no Indicativo							
Verbos terminados em ar – 1ª conjugação							
Modelo → Estudar							
Pessoas		Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais que perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
1ª P Singular	Eu	Estudo	Estudei	Estudava	Estudara	Estudarei	Estudaria
2ª P Singular	Tu	Estudas	Estudaste	Estudavas	Estudaras	Estudarás	Estudarias
2ª P Singular	Você	Estuda	Estudou	Estudava	Estudara	Estudará	Estudaria
3ª P Singular	Ele	Estuda	Estudou	Estudava	Estudara	Estudará	Estudaria
1ª P Plural	Nós	Estudamos	Estudamos	Estudávamos	Estudáramos	Estudaremos	Estudaríamos
2ª P Plural	Vós	Estudais	Estudastes	Estudáveis	Estudáveis	Estudareis	Estudaríeis
2ª P Plural	Vocês	Estudam	Estudaram	Estudavam	Estudaram	Estudarão	Estudariam
3ª P Plural	Eles	Estudam	Estudaram	Estudavam	Estudaram	Estudarão	Estudariam

Com este modelo fizemos também os verbos da 2ª, 3ª e 4ª Conjugações, com os verbos: Escrever, Dividir e Repor.

APÊNDICE L – Estudando as Pessoas do Discurso

PESSOAS DO DISCURSO

OLÁ! VAMOS ESTUDAR AS PESSOAS DO DISCURSO?

PESSOAS DO DISCURSO → É O NOME QUE DAMOS AOS SERES QUE USAM A COMUNICAÇÃO PARA TRANSMITIREM UMA MENSAGEM OU QUE SE ENVOLVEM NELA. OBSERVE O DIÁLOGO ABAIXO:

OI GALERA DO 6º M!!
EU SOU O RUIMAR E QUERO JOGAR BOLA!

EU NÃO ME EU MISTURO COM ESSA GENTILHA MAMÃE...

VOCÊ TAMBÉM QUER JOGAR, KICO?

EU TAMBÉM VOU JOGAR!

EU É O PEDRO E VAI JOGAR COMIGO...

VOCÊS AÍ, CRIANÇAS, JOGARÃO

SIM!!!

NÓS JOGAREMOS AMANHÃ!

PESSOAS DO DISCURSO (CONVERSA)	SINGULAR	PLURAL
1ª Pessoa → aquela que fala	EU	NÓS
2ª Pessoa → aquela com quem se fala	TU VOCÊ	VÓS VOCÊS
3ª Pessoa → aquela de quem se fala	ELE ou ELA	ELES ou ELAS



APÊNDICE M – Encerrando das Atividades

ENCERRAMENTO DOS TRABALHOS COM O ESTUDO DOS VERBOS
ENCERRAMENTO DE FIM DO ANO LETIVO

Toda gratidão a essa turminha que ensinou que é possível mudar, é possível fazê-los gostar de estudar a sua própria língua.

ANEXOS

ANEXO A - Texto do Módulo 1

Texto: O pulo do gato**O pulo do gato**

A raposa andava maluca para pegar o gato. Mas ela sabia, como todo mundo sabe, que gato é o maior mestre pulador e nem adiantava tentar agarrá-lo. Com um salto de banda, o danado sempre se safava. Decidiu então a raposa usar a esperteza. Chegou-se para o gato e propôs a paz:

– Chega de correr um atrás do outro, mestre gato. Vamos agora viver em paz!

– Não é bem assim, comadre raposa – corrigiu o gato – Não é um que corre atrás do outro, é “uma”, que é a senhora, que corre atrás do “outro”, que sou eu...

– Bom, de qualquer forma, vamos fazer as pazes, amigo gato. Como o senhor é mestre em pulos, proponho que, para celebrar nosso acordo de amizade, o senhor me dê um curso de pulos, para eu ficar tão puladora como o senhor. Pago-lhe cada lição com os mais saborosos filés de rato que o senhor já experimentou!

O gato aceitou e começaram as lições no mesmo dia. A raposa era aluna dedicada e o gato, ótimo professor. Ensinou o salto de banda, o salto em espiral, o cambalhota-simples, o cambalhota-com-pirueta, o duplo-mortal, o triplo-mortal e até o saca-rolha-composta. A raposa todos eles aprendia, praticava depois das aulas e, logo, já estava tão mestre em pulos quanto o gato. 

Decidiu então que já era chegada a hora de colocar em prática seu plano sinistro. No começo de outra aula, esgueirou-se por trás do gato e deu um bote, caprichando no salto mais certo que o mestre lhe tinha ensinado! 

E o gato? Deu um volteio de banda, rolou no ar, e a raposa passou chispando por ele, indo esborrachar-se num toco de aroeira. Ainda meio tonta da queda, a raposa voltou-se para o gato e protestou:

– Mas mestre gato, esse pulo o senhor não me ensinou! 

– Não ensinei, nem ensino! – riu-se o gato – Esse é o segredo que me salva de malandros como a senhora, comadre raposa. Esse é o pulo do gato!

Paulo Bandeira. “O pulo do gato”. In: Nova Escola, p. 48. São Paulo, Abril, 1991.

<https://www.acessaber.com.br/tag/atividade-de-interpretacao-de-texto-6o-ano/>

ANEXO B - Texto do Módulo 2

Texto: O Leão e o Rato

Fábula: O Leão e o Rato

Certo dia, estava um Leão a dormir a sesta quando um ratinho começou a correr por cima dele. O Leão acordou, pôs-lhe a pata em cima, abriu a bocarra e preparou-se para o engolir.

— Perdoa-me! - gritou o ratinho - Perdoa-me desta vez e eu nunca o esquecerei. Quem sabe se um dia não precisarás de mim?

O Leão ficou tão divertido com esta ideia que levantou a pata e o deixou partir.

Dias depois o Leão caiu numa armadilha. Como os caçadores o queriam oferecer vivo ao Rei, amarraram-no a uma árvore e partiram à procura de um meio para o transportarem.

Nisto, apareceu o ratinho. Vendo a triste situação em que o Leão se encontrava, roeu as cordas que o prendiam.

E foi assim que um ratinho pequenino salvou o Rei dos Animais.

Moral da história: *Não devemos subestimar os outros.*

Jean de La Fontaine

https://www.pensador.com/o_leao_e_o_rato/

ANEXO C - Textos do Módulo 3

Texto 1: A gansa dos ovos de ouro

A Gansa de Ovos de Ouro

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua gansa tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa, mostrou-o à mulher, dizendo:

— Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a gansa tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço. E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria. E pensou: "Se esta gansa põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!"

Matou a gansa e, por dentro, a gansa era igual a qualquer outra.

"Quem tudo quer tudo perde".

<https://www.mundodasmensagens.com/mensagem/fabulas-a-gansa-de-ovos-de-ouro.html>

Texto 2: Benefícios do Ovo

BENEFÍCIOS DO OVO

O ovo é um alimento muito consumido no Brasil e no mundo. Muitas pessoas fazem receitas saborosas utilizando ovos. Além de contribuir no preparo de coisas gostosas, ele é um alimento barato, pouco calórico, com proteínas que auxiliam no ganho de músculos. Oferece diversas vitaminas e minerais essenciais para o bom funcionamento do organismo. Apesar do consumo dele ser popular, nem sempre foi visto como "mocinho". Isso porque a gema possui colesterol, dando a ele a fama de ser um alimento pouco saudável, responsável pelo aumento do nível de gordura no sangue. Mas, graças às pesquisas científicas das últimas décadas, a sua imagem de vilão anda um pouco esquecida, pois suas qualidades estão sendo reconhecidas.

Dentre os nutrientes essenciais para a boa saúde encontramos no ovo: ácido fólico, proteína, zinco, ferro, manganês e potássio. Sua gema possui uma grande quantidade de colina, um integrante do complexo B, que contribui na formação de novos neurônios, o que faz dele um alimento importante para a saúde do nosso cérebro. O consumo diário recomendado de colina é a quantidade encontrada na gema do ovo. Esse consumo diminui o risco de diversas doenças degenerativas, como o Alzheimer e o Parkinson. Além disso, o ovo combate o envelhecimento precoce das nossas células, e reduz as chances de doenças crônicas e hipertensão. Como se vê: o ovo é um alimento de ouro!

Texto adaptado de <https://www.opas.org.br/beneficios-do-ovo/>

ANEXO D – Texto do Módulo 4

Texto: Versos escritos n'água**VERSOS ESCRITOS N'ÁGUA**

(Manuel Bandeira)

Os poucos versos que aí vão,
Em lugar de outros é que os ponho.
Tu que me lêes, deixo ao teu sonho
Imaginar como serão.

Neles porás tua tristeza
Ou bem teu júbilo, e, talvez,
Lhes acharás, tu que me lêes,
Alguma sombra de beleza...

Quem os ouviu não os amou.
Meus pobres versos comovidos!
Por isso fiquem esquecidos
Onde o mau vento os atirou.

<http://blogsopadeletrasdanayara.blogspot.com.br/2011/12/projeto-didatico-identificacao-serie-1.html>

ANEXO E – Textos do Módulo 5

Texto 1 – Nota Social**NOTA SOCIAL**

O poeta chega na estação.
O poeta desembarca.
O poeta toma um auto.
O poeta vai para o hotel.
E enquanto ele faz isso
como qualquer homem da terra,
uma ovação o persegue
feito vaia.
Bandeiras
abrem alas.
Bandas de música. Foguetes.
Discursos. Povo de chapéu de palha.
Máquinas fotográficas assestadas.
Automóveis imóveis.
Bravos...
O poeta está melancólico.

Numa árvore do passeio público
(melhoramento da atual administração)
árvore gorda, prisioneira
de anúncios coloridos,
árvore banal, árvore que ninguém vê
canta uma cigarra.
Canta uma cigarra que ninguém ouve
um hino que ninguém aplaude.
Canta, no sol danado.

O poeta entra no elevador
o poeta sobe
o poeta fecha-se no quarto.
O poeta está melancólico.

Carlos Drummond de Andrade

<https://www.pensador.com/frase/Mzk4NDA/>

Texto 2 – Lembra da Cuca do "Sítio do Picapau Amarelo?"

Lembra da Cuca do 'Sítio do Picapau Amarelo'? Agora ela é meme internacional!

Usuários do Twitter de outros países descobrem a personagem e agora ela é a estrela dos GIFs em qualquer situação.



Cuca virou a estrela de GIFs entre os gringos. Foto: TV Globo / Renato Rocha Miranda

Vários usuários do Twitter de outros países descobrem a Cuca, personagem do *Picapau Amarelo*. Para eles, ela é conhecida apenas como 'alligator with a wig', ou "jacaré com peruca". Seja como for, eles a adoram e inventam gifs de diferentes maneiras com a personagem. Agora ela viaja mundo afora, cada dia mais chique esta nossa Cuca!

Veja só esta manchete: Personagem do folclore brasileiro brilha no Twitter dos estrangeiros.

(TEXTO ADAPTADO PELA AUTORA DE: REDAÇÃO - O ESTADO DE S.PAULO - 16/06/2017, 12:45.)

Texto usado na Gincana Verbal

Conjugação			
Eu falo tu ouves ele cala.	Eu planto tu adubas ele colhe.	Eu defendo tu combates ele entrega.	Eu escrevo tu me lês ele apaga.
Eu procuro tu indagas ele esconde.	Eu ajunto tu conservas ele rouba.	Eu canto tu calas. Ele vaia.	Afonso Romano de Sant'Anna

ANEXO F – Texto do Módulo 6

Texto: O Homem Trocado

O homem trocado

(Luís Fernando Veríssimo)

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...
- A enfermeira parou de sorrir.
- Apendicite? – perguntou, hesitante.
 - É. A operação era para tirar o apêndice.
 - Não era para trocar de sexo?

ANEXO G – Textos do Módulo 7

Texto 1: No ano 3000**NO ANO 3000**

Roseana Murray

No ano 3000
 os homens já vão ter
 se cansado das máquinas
 e as casas serão novamente românticas.
 O tempo vai ser usado sem pressa:
 gerânios enfeitarão as janelas,
 amigos escreverão longas cartas.
 Cientistas inventarão novamente
 o bonde, a charrete.
 Pianos de cauda encherão as tardes de música
 e a Terra flutuará no céu
 muito mais leve, muito mais leve.

(SOARES, Magda. Português uma proposta para o letramento – 6ª série. E.Moderna. SP.2002. p.193).

Texto 2: Quem tem razão?

[https://www.google.com.br/search?q=tem+razão+mafalda&tbn=isch&imgil=uQ5jASW3xUY7_M%253A%253Bf69YDEt6Awxu1M%](https://www.google.com.br/search?q=tem+razão+mafalda&tbn=isch&imgil=uQ5jASW3xUY7_M%253A%253Bf69YDEt6Awxu1M%253A)

ANEXO H – Textos de Avaliação Complementar

Textos de anedotas

- 1- Dois turistas entraram em um museu e um deles, mais cansado e atrevido, sentou-se numa poltrona grande e vazia. O guarda se aproximou e falou:
 - O senhor não pode se sentar aí! Esta poltrona é do rei Dom Carlos!
 - Eu sei, ele respondeu. Mas, fique tranquilo porque quando ele chegar eu me levanto.

- 2- Zezinho chega para o professor e diz:
 - O meu pai já fez, este ano, operações na cabeça, intestino, pulmões, coração, braço, joelho...
 - Nossa, então ele deve ser muito doente... - estranhou o professor.
 - Não senhor, professor, é que ele é cirurgião!

- 3- Durante a aula a professora perguntou para Beatriz:
 - Tu sabes onde os esquimós?
 - Não, professora! Minha mãe nunca me deixa sair, então não conheço ninguém da vizinhança ...

<https://pt.slideshare.net/sandradias0001/oficina-da-escrita-2130729104453phpapp02-42258843>

Adaptado pela autora: slide 33

Texto 1 - A máscara

A MÁSCARA

Parei
Espreitei
Entrei
Comprei
Saí
Subi
Abri
Sorri
Peguei
Coloquei
Atei

Ajeitei
Desci
Apareci
Rugi
E ri
Um leão
Que aflição!
Mas não...
É o João!

Maria Cândida Mendonça (adaptado)

O Livro do Faz-de-Conta

<https://aopedaraia.blogspot.com.br/2017/03/a-mascara-maria-candida-mendonca.html>

Texto 3 - Uma perfeição de cão

Uma perfeição de cão*Conheci um cão**Que falava**Que escutava**Que cantava**Que brincava**Que ladrava**Que fazia o pino**E que era um grande dançarino.**Que jogava à bola**Que perdia**Que ganhava.**Que estudava**E que andava**Comigo na escola.**E que tal?**Era ou não**Uma perfeição de cão?**Não acreditam?**Fazem mal.**Era um cão**De imaginação...*

<https://amorzade.wordpress.com/2004/12/07/uma-perfeicao-de-cao-maria-candida-mendonca/ad>

ANEXO I – Textos de Avaliação Sistemática

Texto 1 - Eu ia trabalhar**Eu ia trabalhar**

Eu ia fazer meu trabalho, hoje cedo,
 Mas um passarinho cantou no arvoredor,
 E as borboletas no campo esvoaçavam,
 E as verdes folhagens todas me acenavam
 E a brisa soprava suave no prado,
 Balançando a relva, prum lado e outro lado.
 E o lindo arco-íris a mão me estendeu:
 Como resistir-lhes? Sorri – e lá fui eu!

Tatiana Belinky (2003)

(Richard le Gallienne- In: Tatiana Belinky, org. Um caldeirão de Poemas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 29)

Português Linguagem – 6º ano. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. SP. 2015. Saraiva. p. 222.

Texto 2 - O Vento e o Sol**O Vento e o Sol**

O Vento e o Sol discutiam para ver quem era o mais forte. Ficou estabelecido que ganharia aquele que conseguisse arrancar o casaco de um viajante. O Vento começou: pôs-se a soprar violentamente e, como o homem segurasse o casaco com força, ele redobrou os ataques. Transido de frio, o viajante pôs um segundo casaco, de modo que o Vento, desencorajado, deu a vez ao Sol. Este a princípio brilhou moderadamente e o homem tirou o segundo casaco. O Sol então lançou seus raios, mais fortes e, assim, sem suportar mais o calor, o viajante tirou a roupa e se jogou num rio próximo.

Moral: Conseguirás o que queres pela persuasão, não pela violência.

Fábula de Esopo. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 79-80

Português Linguagem – 6º ano. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. SP. 2015. Saraiva. p. 222.