



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



FABIANA DOS SANTOS FIGUEREDO MARTINS

**TERMOS ORACIONAIS NA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: O
ENSINO DE SINTAXE ALÉM DA METALINGUAGEM**

Volume 1

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2015**

FABIANA DOS SANTOS FIGUEREDO MARTINS

**TERMOS ORACIONAIS NA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: O
ENSINO DE SINTAXE ALÉM DA METALINGUAGEM**

Volume 1

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras
apresentada à Universidade do Estado da Bahia –
UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Martins, Fabiana dos Santos Figueredo

Termos oracionais na construção textual: o ensino de sintaxe além da metalinguagem / Fabiana dos Santos Figueredo Martins . –Santo Antônio de Jesus, 2015.
268f.

Orientador: Prof.Dr. Marcos Bispo dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

Contém volumes 1 e 2.

1. Ensino aprendizagem 2. Gramática 3. Sintaxe. I. Santos, Marcos Bispo dos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 371

FABIANA DOS SANTOS FIGUEREDO MARTINS

**PAPEL DOS TERMOS ORACIONAIS NA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: O ENSINO
DE SINTAXE ALÉM DA METALINGUAGEM**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas do Campus V.

Aprovada em 24/08/2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Vivian Antonino da Silva
UESB

Profa. Dra. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
UNEB

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos
UNEB

AGRADECIMENTOS

. A Deus, pois sem ele eu não teria traçado o meu caminho e feito a minha escolha pela docência.

Aos meus pais e a minhas irmãs, por terem me apoiado e ficarem ao meu lado nas horas que eu mais precisava.

Ao meu esposo, Humberto, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo carinho, pela paciência e pela capacidade de me trazer paz na correria desses dois anos que me dediquei ao PROFLETRAS.

A meu orientador, Prof. Dr. Marcos Bispo, pela confiança em mim depositada e por exigir de mim muito mais do que eu supunha ser capaz de fazer. Agradeço também por transmitir seus conhecimentos e por fazer de minha dissertação uma experiência positiva, estando sempre ali me orientando e dedicando parte do seu tempo a mim.

Aos demais professores do PROFLETRAS, que foram tão importantes nessa etapa minha vida acadêmica.

Aos meus amigos Adoniran e Isabela, por terem sido presentes e companheiros nessa árdua jornada. Obrigada pelas viagens, alegrias, tristezas e dores compartilhadas.

A minha amiga-irmã, Monique, pelo incentivo e apoio constantes.

Aos meus amigos de trabalho, pelo zelo comigo durante todo o processo, por terem sido bons ouvintes a cada vez que eu chegava desanimada ou empolgada com a pesquisa.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

RESUMO

É inegável o dilema que se vive no ensino de português. O que ensinar: leitura, produção de texto e gramática ou leitura e produção de texto sem gramática? Como fazê-lo: de forma dissociada ou articulada? A gramática deve ser trabalhada a partir do texto? Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que devemos trabalhar leitura, produção textual e análise linguística de forma articulada. Pensa-se que a grande questão é que, na escola, o ensino de gramática está baseado apenas na gramática normativa, e não deve haver um ensino gramatical pautado apenas em conceitos, nomenclaturas sem reflexão e nem aplicabilidade prática. Hoje, falta, ainda, nas aulas de língua portuguesa a articulação real entre texto e gramática que foi perdida com o surgimento da ciência e, conseqüentemente, com a fragmentação do saber. O presente trabalho apresenta os resultados da aplicação de uma proposta de intervenção didática, realizada com uma turma de 8ª série de uma escola estadual da cidade de Feira de Santana-BA, com o objetivo de utilizar os conhecimentos dos termos oracionais e das relações entre os períodos para tornar os textos dos alunos mais coerentes e coesos. Para isso, foi feito, no estudo da análise sintática, um comparativo entre a estrutura da sintática das frases e dos períodos dos textos dos alunos e a estrutura gramatical da língua escrita do português, a fim de que os alunos construíssem conhecimentos sobre essa estrutura, por se acreditar que esse domínio poderia lhes ajudar a estruturar melhor seus textos. Ademais foram trabalhadas as regras de concordância e de pontuação, a fim de que os alunos as utilizassem como recursos para tornar seus textos mais fluidos e organizados. Primeiro, são mostrados os resultados das avaliações diagnósticas feitas com o objetivo de avaliar de forma clara os problemas de sintaxe que apareciam nos textos dos alunos. Em seguida, fala-se um pouco sobre a Gramática Normativa (LYONS, 1979; ROBINS, 2004; FARACO, 2008); há, também, discussões de alguns linguistas sobre o ensino de gramática (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; MATTOS e SILVA, 2004; GERALDI, 2004; BECHARA, 2006; BARBOSA, 2007; ROCHA, 2007; FARACO, 2008; ANTUNES, 2009; PERINI, 2010; TRAVAGLIA, 2011); e é proposta uma metodologia para articular texto e ensino de gramática (BRASIL, 1998; ZABALA, 2002; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Por fim, são apresentados os dados que apontam que os alunos não só conseguiram melhorar suas produções textuais a partir dos conhecimentos construídos sobre a estrutura da língua escrita, como também passaram a organizar melhor as ideias de textos.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Sintaxe. Texto.

RESUMEN

En la enseñanza del idioma portugués, no se puede negar el dilema en que vivimos. ¿Que enseñar?: ¿Lectura y producción textual con gramática, o lectura y producción textual sin gramática?, ¿Cómo hacerlo: de forma disociada o articulada?, ¿La gramática debe ser trabajada a partir de los textos? Los Parámetros Curriculares Nacionales orientan que debemos trabajar la lectura, producción textual y el análisis lingüístico, de manera articulada. Se piensa que en la escuela, la enseñanza de gramática está basada estrictamente en la gramática normativa, y que se debería enseñar una gramática basada no solo en conceptos, nomenclaturas sin reflexión y desprovista de aplicabilidad práctica. Hoy, aún falta en las clases de lengua portuguesa, la articulación que debe existir entre gramática y texto, que se perdió con el surgimiento de la ciencia, y consecuentemente, en la fragmentación del saber. El presente estudio, presenta los resultados obtenidos de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica, realizada con la clase del 9° año de primaria, de un colegio de la ciudad de *Feira de Santana*, en el estado de *Bahia*, con el objetivo de utilizar los conocimientos de los términos oracionales y de las relaciones entre los periodos, otorgándole más coherencia y cohesión a los textos. Para esto, fue realizado un estudio del análisis sintáctico comparativo entre la estructura sintáctica de las frases y periodos de los textos de los alumnos y la estructura gramatical de la lengua escrita en portugués, con la finalidad de que los alumnos construyan conocimientos sobre esa estructura, porque creemos que este dominio podría ayudarlos a estructurar mejor sus textos. Además fueron trabajadas las reglas de concordancia y puntuación, con la finalidad de que los alumnos las utilicen como recursos para tornar sus textos más fluidos y organizados. Primero, se muestran los resultados de las evaluaciones diagnósticas, hechas con el objetivo de evaluar de forma clara, los problemas de sintaxis que aparecían en los textos de los alumnos. En seguida, se habla un poco sobre la Gramática Normativa (LYONS, 1979; ROBINS, 2004; FARACO, 2008); también tendremos discusiones de algunos lingüistas sobre la enseñanza de gramática (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; MATTOS e SILVA, 2004; GERALDI, 2004; BECHARA, 2006; BARBOSA, 2007; ROCHA, 2007; FARACO, 2008; ANTUNES, 2009; PERINI, 2010; TRAVAGLIA, 2011); y se propone una metodología para articular texto, enseñanza y gramática (BRASIL, 1998; ZABALA, 2002; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Para concluir, serán presentados los datos que apuntan que los alumnos, no solo consiguieron mejorar sus producciones textuales a partir de los conocimientos construidos sobre la estructura de la lengua escrita, sino que también pasaron a organizar mejor las ideas de sus textos.

Palabras Clave: Enseñanza. Gramática. Sintaxis. Texto.

SUMÁRIO

Volume 1

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS EM SALA DE AULA.....	13
2.1	IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	13
2.1.1	Os sujeitos.....	13
2.1.2	Estrutura e análise da avaliação diagnóstica.....	14
3	LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: DIVERSOS OLHARES.....	22
3.1	ENSINO DE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	23
3.1.1	Os estudos gramaticais e o pensamento científico.....	26
3.1.2	Gramática na sala de aula: contribuições dos estudos linguísticos.....	27
3.2	ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA.....	39
3.2.1	Estrutura da proposta de intervenção.....	44
3.2.1.1	Objetivos do ensino de gramática na proposta.....	44
3.2.1.2	Conteúdos.....	45
3.2.1.3	Metodologia.....	52
3.2.1.3.1	Etapas da proposta de intervenção.....	52
3.2.1.4	Avaliação.....	55
4	TRAÇANDO ROTAS E ENSINO E APRENDIZAGENS.....	58
4.1	ETAPAS: PASSO A PASSO.....	58
4.1.1	Primeira etapa.....	59
4.1.1.1	Planejamento das atividades.....	59
4.1.1.2	Diários de pesquisa.....	60
4.1.1.3	Reflexões.....	72
4.1.2	4.1.2 Segunda etapa.....	73
4.1.2.1	Planejamento das atividades.....	73
4.1.2.2	Diários de pesquisa: o início.....	75
4.1.2.3	Diários de pesquisa: a continuação.....	87
4.1.2.4	Reflexões.....	97
4.1.3	Terceira etapa.....	98
4.1.3.1	Planejamento atividades.....	98
4.1.3.2	Diários de pesquisa.....	105

4.1.3.3	Reflexões.....	128
4.1.4	Etapa final.....	129
4.1.4.1	Planejamento das atividades.....	129
4.1.4.2	Diários de pesquisa.....	130
4.1.4.3	Reflexões.....	131
4.2	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	157

Volume 2

APÊNDICE A- Avaliação diagnóstica I.....	160
APÊNDICE B- Avaliação diagnóstica II.....	163
APÊNDICE C – Atividade I.....	167
APÊNDICE D – Atividade II.....	169
APÊNDICE E – Atividade III.....	170
APÊNDICE F – Atividade IV.....	172
APÊNDICE G – Atividade V.....	174
APÊNDICE H – Atividade VI.....	177
APÊNDICE I – Atividade VII.....	178
APÊNDICE J – Atividade VIII.....	179
APÊNDICE K – Atividade IX.....	184
APÊNDICE L – Atividade X.....	185
APÊNDICE M – AtividadeXI.....	187
APÊNDICE N – Atividade XII.....	191
APÊNDICE O – Atividade XIII.....	194
APÊNDICE P – Atividade XIV.....	196
APÊNDICE Q – Atividade XV.....	197
APÊNDICE R – Atividade XVI.....	198
ANEXO A – Produções iniciais.....	199
ANEXO B – Textos finais (1ª versão)	223
ANEXO C – Textos finais (2ª versão)	245
ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	267

1 INTRODUÇÃO

É perceptível a crise que existe no ensino de língua portuguesa atualmente. Com vistas a essa situação, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), curso de pós-graduação coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e oferecido em rede nacional por instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi criado para capacitar professores de língua portuguesa com o intuito de contribuir para a melhoria da educação básica. Precisava, enquanto discente desse curso, não só repensar a minha prática cotidiana de forma crítica e reflexiva, mas também aprimorá-la. Esse trabalho surgiu, nesse contexto, como uma tentativa de melhorar a minha prática pedagógica enquanto professora de português.

Dentre as várias vertentes que poderia escolher para desenvolver uma proposta de intervenção didática, optei trabalhar com a relação entre sintaxe e texto, porque acredito que a crise no ensino de língua portuguesa se torna ainda maior quando pensamos no papel da gramática nesse contexto. Bechara (2006) explica que a crise, em relação ao ensino de gramática, ocorreu à medida que:

[...] se instalaram nas salas de aula de língua portuguesa esse privilegiamento do código oral em relação ao escrito e certa desatenção a normas estabelecidas pela tradição e conservadas ou recomendadas no uso do código escrito. (BECHARA, 2006, p. 10)

A partir disso, muitos professores passaram, equivocadamente, a abolir as aulas de gramática e os que não o fizeram, vivem no conflito de como ensiná-la de forma eficaz aos alunos, pois a impressão que se tem, muitas vezes, é que, apesar dos longos anos de escolaridade, os alunos terminam a educação básica com pouca habilidade em adequar a língua às diversas situações comunicativas.

Conhecer alguns pontos da história da gramática é importante para compreendermos um pouco dessa crise do ensino e percebemos que, na sua origem, a gramática tinha funcionalidade. Na Idade Média, o sistema educacional era baseado no *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e os alunos utilizavam as regras da língua não só para falar e escrever bem, mas inclusive para interpretar textos (BECHARA, 1999), ou seja, havia uma articulação entre gramática e texto.

Esse modelo clássico de ensino de língua, no qual há unidade do conhecimento, perdurou até o surgimento do pensamento positivista no século XIX, que aplicou aos conteúdos escolares a lógica de fragmentação do pensamento científico e, no caso específico do ensino de língua, promoveu a separação do *trivium*. Isso ocorreu porque a finalidade científica é diferente da finalidade educacional: enquanto a ciência necessita fragmentar o conhecimento para estudá-lo, o professor precisa articulá-lo para poder formar cidadãos capazes em intervir e melhorar a realidade (ZABALA, 2002). É essa a causa da contradição que vive o professor atualmente: articular leitura, escrita e gramática, pois, geralmente, leitura e escrita estão de um lado e gramática de outro.

Por conta dos fatos apresentados acima, atualmente ainda se debate sobre ensinar ou não a gramática na escola. Pensamos, no entanto, que essa é uma questão que já deveria ter sido superada, pois um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é possibilitar ao aluno “[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p. 33). Partindo desse objetivo, quando esses documentos oficiais tratam de análise linguística, fica explícito que devemos trabalhar a gramática em sala de aula. Consequentemente, nossa discussão hoje deve ser sobre como colocar em prática o que os PCN orientam: utilizar as práticas de análise linguística para ampliar a capacidade de comunicação dos nossos alunos, conforme era feito no *trivium*, pois, apesar do norte dado pelos PCN, alguns professores ainda veem como desnecessário o ensino de gramática para ajudar o aluno a construir conhecimentos sobre a estrutura gramatical da língua escrita, e os outros professores, que veem a importância desse trabalho com a gramática, ainda sentem dificuldades em como fazer a articulação entre gramática e texto.

Notamos que, apesar dos avanços que se têm feito no campo da Linguística, não conseguimos efetuar mudanças significativas no ensino porque a preocupação com a língua, em relação aos estudos linguísticos, é científica e não pedagógica, e, como vimos anteriormente, os objetivos científicos são diferentes dos educativos (ZABALA, 2002). Estuda-se a língua, desenvolvem-se teorias, mas ainda há uma carência de materiais para orientar o fazer pedagógico do professor.

Ademais, por conta da fragmentação do conhecimento característica do pensamento científico da racionalidade moderna, há uma divergência de pontos de vista entre os linguistas no que tange ao ensino de gramática. Observamos que, enquanto Rocha (2007) é contrário ao ensino explícito de gramática, Perini (2010) diz que ele deve ser utilizado como instrumento para o exercício do pensamento científico, já Neves (2003) recomenda esse ensino como artefato para ampliar a capacidade de comunicação dos aprendizes, mas não traz nenhum modelo pedagógico de como fazê-lo.

Possenti (1996) e Geraldi (2004) concordam com Neves (2003) no que tange à ampliação da capacidade de comunicação do aluno e orientam que o escopo do trabalho do professor precisa ser o texto, ou seja, o aluno precisa aprender a ler e escrever em norma culta, para, posteriormente, refletir sobre a estrutura da língua, a partir da análise e da reflexão da língua com base nas gramáticas descritivas e normativas. Apesar de esses estudiosos corroborarem com as ideias dos PCN ao sugerirem a articulação entre texto e gramática, nosso questionamento é sobre a metodologia que eles propõem: como o aluno poderá construir conhecimentos sobre das variedades linguísticas que não conhece sem, primeiramente, ter feito análises e reflexões a respeito delas?

Se entendermos que o papel da escola é ensinar a norma padrão e fazer com que o aluno amplie sua capacidade comunicativa, cremos que o trabalho com a gramática é um bom instrumento para isso. Contudo, para que os conhecimentos sobre a estrutura da língua ajudem o aluno a ampliar sua capacidade de comunicação, o discente precisa saber aplicar os conhecimentos construídos nas diversas situações de uso e, para desenvolver essa habilidade no aprendiz, o professor não pode apenas transmitir os conteúdos, precisa promover, durante suas aulas, reflexões a partir da relação entre as normas da gramática e os usos dos alunos. Mas que método utilizar para realizar essa relação?

À vista disso, sugerimos o método do enfoque globalizador de Zabala (2002), que explica que, para compreendermos o todo é preciso, inicialmente, uma aproximação superficial do todo, em seguida, uma análise das partes desse todo, e, por fim, a síntese, a reflexão, para compreender o todo. Dentro dessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é necessário que o professor parta do texto para que os alunos compreendam os seus níveis: fonográfico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual e discursivo;

posteriormente, trabalhe as partes que estruturam cada nível; e, por fim, ensine aos alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos nas situações de reestruturação textual. Vale ressaltar que o escopo da proposta didática de intervenção, contudo, foi apenas uma parte do nível sintático, uma vez que trabalhamos com a noção de oração e de período, bem como o reconhecimento de alguns termos oracionais, e mostramos aos alunos como articular esses conhecimentos à pontuação para escreverem ou reestruturarem seus textos.

Os sujeitos dessa proposta de intervenção foram alunos, em idade regular, da 8ª série de uma escola estadual da cidade de Feira de Santana, Bahia. Escolhemos uma turma como amostra porque seria a mais coerente do ponto de vista profissional, uma vez que o professor sempre trabalha com, no mínimo, uma turma e não com dois ou três alunos. Todos os alunos dessa turma foram convidados a participar da aplicação da proposta, mas, para serem incluídos, seus pais ou responsáveis precisaram assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entre os sujeitos participantes da proposta, foram excluídos da análise de dados aqueles que não possuíam algum dos textos utilizados para o levantamento de dados.

O objetivo dessa proposta de intervenção foi apresentar uma metodologia de ensino de gramática e mostrar o quanto os conhecimentos de sintaxe podem contribuir para a tessitura de textos coesos pelos alunos. A primeira etapa da pesquisa foi a realização de uma avaliação diagnóstica para analisarmos quais conteúdos de sintaxe precisariam ser trabalhados para que os alunos construíssem conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita e melhorassem seus textos utilizando esses conhecimentos. Baseados nos resultados dessa avaliação e nas nossas leituras, elaboramos a nossa proposta didática de intervenção que foi aplicada, em quatro etapas, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro do ano de 2014 com uma carga horária de sessenta e cinco horas-aulas. Nessa proposta, explicávamos conteúdos relacionados à sintaxe da língua escrita e mostrávamos aos alunos como aplicarem esses conhecimentos em seus textos, utilizando o enfoque globalizador (ZABALA, 2002) e buscando uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências. Após a aplicação da proposta, fizemos outra avaliação para confirmar ou refutar o nosso ponto de vista.

É importante ressaltarmos que os aspectos teóricos que permearam a proposta didática de intervenção foram escolhidos em função da especificidade do

tema: o papel dos termos oracionais e das orações na construção textual. Para fazemos as escolhas teóricas, levamos em consideração, sobretudo, as necessidades de aprendizagem dos alunos verificadas no diagnóstico e no decurso da aplicação da proposta. Por conta disso, não fizemos uma revisão de literatura exaustiva, uma vez que seria pouco útil aos objetivos do trabalho e à natureza da intervenção.

Com vistas a essa discussão, o trabalho aqui apresentado está composto de mais quatro seções: A aprendizagem de português em sala de aula; Língua portuguesa e ensino: diversos olhares; Traçando rotas de ensino e aprendizagens; e Considerações finais.

Na seção “A aprendizagem de português em sala de aula”, mostramos o detalhamento de duas avaliações diagnósticas que realizamos com os alunos, pois foi com desses dados que tivemos não só uma noção mais clara sobre os conhecimentos que os alunos tinham sobre sintaxe, mas também pudemos ter uma ideia de como eles aplicavam esses conhecimentos no texto.

A seção “Língua portuguesa e ensino: diversos olhares” traz os pressupostos teóricos que buscamos para tentar solucionar os problemas diagnosticados: abordamos como era a relação entre gramática e texto antes do surgimento do pensamento científico, as implicações advindas com o positivismo e as contribuições da Linguística para o ensino. Ao final da seção, apresentamos em detalhes a nossa proposta de intervenção: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

A terceira seção, “Traçando rotas de ensino e aprendizagens”, é composta pelo detalhamento da proposta: planejamento das atividades, relatórios, reflexões e análise dos dados.

Ao final, podemos que afirmar o objetivo da proposta foi atingindo, pois a maioria dos alunos conseguiu utilizar os conhecimentos construídos sobre a estrutura gramatical da língua escrita para escreverem e/ou revisarem seus textos de forma satisfatória. Ademais, pensamos que os objetivos do PROFLETRAS também foram atingidos, uma vez que a proposta contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, provocando transformações em minha prática enquanto professora, pois hoje entendo a necessidade de repensar diariamente o meu fazer pedagógico, buscando a teoria acadêmica para melhorar a minha prática profissional. Depois desse curso, compreendi a importância dessa relação para a condução de processos de aprendizagem que sejam significativos para os alunos.

2A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS EM SALA DE AULA

Essa seção traz as minhas inquietações iniciais sobre o ensino de gramática na sala de aula e um relato de quem foram os sujeitos da proposta de intervenção didática. Posteriormente, há o detalhamento de duas avaliações que aplicamos com os alunos para saber quais conteúdos de sintaxe eles conheciam (ver Apêndice A - Avaliação diagnóstica I) e, se conheciam, como utilizavam esse conhecimento para melhorar os problemas de estruturação textual (ver Apêndice B - Avaliação diagnóstica II).

2.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Como professora de Língua Portuguesa, sentia a necessidade de uma metodologia diferenciada para o ensino de gramática, uma vez que notava que muitos conteúdos, que estavam no plano de curso e ensinava aos alunos, logo eram esquecidos por eles. Comecei a pensar em uma estratégia de ensino que não fragmentasse a língua portuguesa em leitura, produção de texto e gramática, já que esses três eixos estão intimamente interligados, e que mostrasse aos alunos que os conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita poderiam subsidiá-los em seus textos.

Partindo dessa inquietação, elaborei duas avaliações diagnósticas para que tivesse uma visão mais clara do que os alunos sabiam sobre sintaxe e de como aplicavam esses conhecimentos nos seus textos.

2.1.1 Os sujeitos

A proposta de intervenção didática foi aplicada com os alunos da 8ª série de um colégio estadual situado no município de Feira de Santana, Bahia. A escola possuía oito salas e funcionava em três turnos. No turno matutino, a escola possuía turmas de Ensino Fundamental II, no vespertino, turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio e noturno, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Escolhi esses sujeitos porque supus que, na 8ª série, o discente já tivera, ao longo do processo de escolarização, contato com diversos aspectos da sintaxe da língua portuguesa, o que, de certa forma, o habilitaria a reconhecer os termos da

oração. A partir disso, mostrei aos alunos como aplicarem esse conhecimento nos seus textos, criando condições para construírem conhecimentos sobre a estrutura gramatical da língua escrita e utilizarem esses conhecimentos como recursos facilitadores para pontuar seus textos de forma adequada, bem como diminuir possíveis incoerências ocasionadas pela ausência de termos oracionais ou até mesmo de orações¹.

2.1.2 Estrutura e análise da avaliação diagnóstica

Para podermos elencar os conteúdos de sintaxe a serem trabalhados durante a aplicação da nossa proposta didática, foi necessário pedirmos aos alunos que escrevessem um texto a fim de analisarmos quais seriam os assuntos de sintaxe que poderiam auxiliá-los a melhorar a coesão de seus textos. A partir da análise desses textos, elaboramos duas avaliações diagnósticas objetivas: na avaliação diagnóstica I (Apêndice A), verificamos se os alunos (re)conheciam os elementos da oração, bem como conseguiam compreender a relação de sentido estabelecida pelas conjunções; já na avaliação diagnóstica II (Apêndice B), elaborada a partir de trechos dos referidos textos dos alunos, avaliamos se os alunos conseguiam aplicar o conhecimento sobre esses assuntos de sintaxe no texto. Posteriormente, com base nos resultados dessas avaliações e nas nossas leituras, elaboramos a nossa proposta de intervenção.

Inicialmente, solicitamos aos alunos que fizessem um texto opinando sobre o uso do celular na sala de aula. O objetivo era analisarmos como, a partir da argumentação e da necessidade de articular esses argumentos, os alunos estruturariam o texto, ou seja, como utilizariam a estrutura da língua escrita.

Durante a análise desses textos, encontramos os seguintes problemas que comprometem a estruturação textual: o uso da vírgula era intuitivo, pois os alunos hora colocam vírgula demais, hora não as utilizavam; além disso, muitas vezes, não havia divisão entre períodos ou a divisão era incorreta; ademais, havia erros de concordância entre sujeito e verbo; e, em alguns dos casos, não havia complementos verbais para os verbos transitivos.

¹ Estava previsto um trabalho com as orações coordenadas e as subordinadas adverbiais, mas não o realizamos porque, durante a aplicação da proposta, foi necessário trabalhar um assunto que não presumimos: verbo.

Diante desse levantamento, precisávamos saber se os alunos não tinham conhecimento das estruturas sintáticas (sujeito, predicado, locução adverbial, etc.) ou, se eles tinham esse conhecimento, mas não o sabiam utilizar nos seus textos. Elaboramos duas atividades diagnósticas, detalhadas anteriormente, que foram respondidas por 33 dos 35 alunos matriculados na turma.

Tabela 1 – Resultados da avaliação diagnóstica I

	ACERTOS (%)	ERROS (%)	EM BRANCO (%)
Questão 1 Conteúdo: sujeito	63,64%	36,36%	-
Questão 2 Conteúdo: predicado	15,15%	81,82%	3,03%
Questão 3 Conteúdo: a relação de sentido estabelecida pelas conjunções	54,55%	36,36%	9,09%
Questão 4 Conteúdo: adjuntos adverbiais	15,15%	84,85%	-
Questão 5 Conteúdo: complemento verbal	42,42%	57,58%	-
Questão 6 Conteúdo: a relação de sentido estabelecida pela oração subordinada	9,09%	90,91%	-
Questão 7 Conteúdo: período simples e período composto	27,27%	69,70%	3,03%
Questão 8 Conteúdo: orações	3,03%	96,97%	-
Questão 9 Conteúdo: concordância verbal	36,36%	63,64%	

A partir dos resultados da primeira avaliação diagnóstica, supomos que os alunos tinham pouco conhecimento do conteúdo de sintaxe, pois, no geral, o número de erros em cada questão foi superior ao de acertos. Apenas na questão um, na qual os alunos deveriam identificar o sujeito (63,64% acertaram), e na questão três, onde deveriam marcar a opção em que a ordem das conjunções completava as orações corretamente (54,55% acertaram), os alunos acertaram mais do que erraram as respostas. Além disso, na questão cinco, formulada com o objetivo de saber se os alunos conseguiam identificar um complemento verbal, apesar de a

maioria ter errado (57,58%), muitos acertaram (42,42%), ou seja, a diferença entre o número de erros e acertos foi pequena: 15,16%.

Com relação aos demais conteúdos, a diferença entre o número de erros e de acertos foi grande. A maior diferença se deu na questão oito, sobre quantificar as orações em um período, pois 96,97% dos alunos erraram a resposta, ou seja, apenas 3,03% a acertaram.

Outra questão que teve um alto índice de erros foi a seis, que tratava da relação estabelecida pela oração subordinada. Nessa questão, apenas 9,09% dos alunos acertaram a resposta e 90,91% dos alunos marcaram opções erradas.

Na questão dois, sobre identificar o predicado, e, na questão quatro, sobre encontrar os adjuntos adverbiais da oração, os alunos tiveram o mesmo número de acertos, 15,15%, no entanto, 3,03% dos alunos não responderam à questão sobre predicado. Já na questão sete, onde os alunos deveriam marcar a opção que tivesse um período simples, 69,70% dos alunos marcaram opções incorretas, apenas 27,27% acertaram a resposta e 3,03% deixaram a questão em branco. Na questão nove, o objetivo era marcar a opção em que a concordância verbal estivesse incorreta, e o de acertos de 36,36%, ao passo que o número de erros foi de 63,64%.

Tabela 2 – Resultados da avaliação diagnóstica II

	ACERTOS (%)	ERROS (%)	EM BRANCO (%)
Questão 1 Conteúdo: sujeito	57,58%	42,42%	-
Questão 2 Conteúdo: reestruturação do texto com manutenção de sentido	51,52%	48,48%	-
Questão 3 Conteúdo: divisão do parágrafo em períodos	12,12%	87,88%	-
Questão 4 Conteúdo: complemento verbal	3,03%	96,97%	-
Questão 5 Conteúdo: pontuação de oração (sujeito e predicado)	30,30%	69,70%	-
Questão 6 Conteúdo: a relação de sentido estabelecida pelas conjunções	39,40%	60,60%	-
Questão 7 Conteúdo: predicado	15,15%	84,85%	-

Questão 8 Conteúdo: pontuação do período	42,42%	57,58%	-
Questão 9 Conteúdo: concordância verbal	30,30%	69,70%	-
Questão 10 Conteúdo: pontuação na oração (adjunto adverbial deslocado)	48,48%	51,52%	-

Nas questões um, dois, oito e dez houve um equilíbrio entre o número de erros e de acertos. O objetivo da questão um era analisar se os alunos conseguiam perceber que o sujeito estava repetido e a maioria, 57,58%, acertou a resposta. Já na questão dois, reestruturamos um período com problemas de estruturação textual e pedimos aos alunos que marcassem a opção que mantinha o sentido do texto original; a pequena maioria, 51,52%, marcou a opção correta.

Na questão oito, nosso objetivo era saber se os alunos sabiam utilizar a vírgula. Colocamos um período em que oração subordinada adverbial condicional estava entre um adjunto adverbial e a oração principal, mas não estava entre vírgulas; destacamos essa oração subordinada adverbial e perguntamos aos alunos a razão de a oração destacada precisar estar entre vírgulas. Apesar de a minoria ter acertado, 42,42%, a diferença entre o número de erros e acertos não foi grande, mostrando que havia um equilíbrio entre os alunos que possivelmente sabiam e os que provavelmente não sabiam aplicar a regra de pontuação que prescreve que as orações intercaladas devem ser separadas dos demais termos oracionais por vírgulas.

A questão dez também era sobre o uso da vírgula, mas nosso interesse era identificar se o aluno sabia utilizar a vírgula quando o adjunto adverbial estivesse descolado na oração e houve um equilíbrio entre o número de erros (51,52%) e acertos (48,48%).

Nas questões cinco, seis e nove, uma média de 60% dos alunos marcou a opção incorreta. Na questão cinco, queríamos saber se os alunos sabiam utilizar a regra de pontuação que prescreve que não devemos separar o sujeito do predicado, e apenas 30,30% dos alunos acertaram a resposta. Já na questão seis, o objetivo era que os alunos compreendessem a relação de sentido estabelecida pelas preposições, mas apenas 39,40% dos alunos acertaram a resposta. A questão nove foi elaborada com o objetivo de saber se os alunos conheciam a regra geral de

concordância verbal que prescreve que o verbo deve concordar com o sujeito, mas a minoria, 30,30%, acertou a resposta.

As questões três, quatro e sete apresentaram o maior índice de erros. Na questão três, o objetivo era saber se os alunos sabiam dividir o parágrafo em períodos e apenas 12,12% dos alunos demonstraram ter esse conhecimento. Já na questão sete, queríamos saber se os alunos identificavam que a causa da má estruturação do período era a estruturação incorreta do predicado causada pela ausência do verbo, e apenas 15,15% dos alunos conseguiram responder à questão corretamente. A questão quatro, formulada com o objetivo de saber se os alunos identificavam que o problema de estruturação textual era a ausência do complemento verbal, foi a que os alunos menos acertaram: apenas 3,03% marcaram a opção correta.

É necessário destacar que perguntamos aos alunos, posteriormente, a razão de deixarem questões em branco na avaliação e eles nos disseram que o fizeram por esquecimento.

Comparando os resultados das duas avaliações, supomos que os alunos possuíam pouco conhecimento de sintaxe e, além disso, tinham dificuldades de utilizar esses conhecimentos no texto.

Na questão um, sobre sujeito, da avaliação diagnóstica I, 63,64% dos alunos marcaram a resposta correta, levando-nos a acreditar que sabiam reconhecer o sujeito da oração; mas na questão um da avaliação diagnóstica II, quando os alunos precisavam perceber que o sujeito estava repetido, esse índice de acertos caiu para 57,58%. Essas foram as questões que os alunos mais acertaram, mas, ainda assim, acreditamos que era necessário um trabalho, em sala de aula, sobre sujeito, porque mais de 35% dos alunos erraram a questão sobre o sujeito na primeira avaliação diagnóstica e o índice de erros aumentou para mais de 40% na segunda avaliação.

Nas questões sobre predicado - questão dois da avaliação I e questão sete da avaliação II -, em ambas as avaliações, apenas 15,15% dos alunos acertaram as respostas, o que nos apontou que a maioria dos alunos não conseguiu reconhecer o predicado da oração (avaliação diagnóstica I) e nem perceber que a falta do verbo no predicado causa problemas de estruturação textual (avaliação diagnóstica II).

Ademais, na questão cinco da avaliação II, quando era necessário que os alunos soubessem que não devemos separar o sujeito do predicado, apenas 30,30% acertaram a resposta, apontando que era necessário um trabalho

sistemático sobre como aplicar os conhecimentos de sintaxe no texto. Isso pode ser ratificado com os resultados da questão nove da avaliação II, na qual os alunos deveriam conhecer a regra geral de concordância, que prescreve que o verbo concorda com o sujeito, para acertar a questão e apenas 30,30% conseguiram acertar a resposta, levando-nos a presumir que 69,70% dos alunos careciam desse conhecimento.

Já na questão sobre complementos verbais, 42,42% dos alunos conseguiram identificar o complemento verbal na oração (questão cinco da avaliação I), mas apenas 3,03% dos alunos (questão quatro da avaliação II) responderam corretamente que a causa da má estruturação textual era a ausência do objeto na oração. Ou seja, a diferença entre a percentagem de alunos que acertou o assunto na oração e a percentagem de alunos que conseguiu aplicar esse conhecimento no texto foi de 39,39%; e, se analisarmos o universo dos alunos, 96,97% deles não conseguiram utilizar o conhecimento no texto. Esses dados, mais uma vez, apontaram a necessidade da aplicação de uma proposta como a nossa.

Na questão cinco da avaliação I, os alunos deveriam identificar quantas orações formavam o período e apenas 3,03% acertaram a resposta. Quando o assunto abordado foi sobre a divisão do parágrafo em períodos, na questão sete da avaliação I, 27,27% dos alunos identificaram corretamente o período simples, o que era um percentual baixo e nos fez pressupor que os alunos tinham um nível de conhecimento insuficiente sobre os assuntos: oração, período simples e período composto. Além disso, na questão três da avaliação II, em que era necessário aplicar a noção de período simples e composto para dividir o parágrafo do texto em períodos, o percentual de acertos diminuiu para 12,12%, levando-nos a considerar que os poucos alunos que tinham o conhecimento do assunto, não o conseguiam aplicar no texto.

Os alunos deveriam utilizar o conhecimento sobre a relação de sentido estabelecida pelas conjunções para responder a duas questões da avaliação I. Na questão seis da referida avaliação, na qual os alunos deveriam indicar o tipo de relação estabelecida pela conjunção, esse índice de acertos foi de 9,09%; supomos que esse baixo índice se deveu ao fato de eles possivelmente não entenderem o significado da palavra concessão, pois a questão dois da mesma avaliação também abordava esse assunto, mas os alunos tinham cinco orações e deveriam escolher a sequência de conjunções que completavam as orações corretamente, utilizando a

interpretação, e, nessa questão, houve um aumento no número de acertos, ou seja, 54,55% dos alunos responderam corretamente ao que foi pedido. O resultado da aplicabilidade desse conhecimento no texto – questão seis da avaliação II – nos fez presumir, mais uma vez, que o número de acertos diminuía quando era necessário que os alunos aplicassem o conhecimento de sintaxe no texto, pois apenas 39,40% dos alunos o fizeram com êxito.

A questão quatro da avaliação I foi elaborada com o objetivo de sabermos se os alunos sabiam identificar o adjunto adverbial e apenas 15,15% dos alunos acertaram a questão e muitos alunos nos perguntaram, no momento da avaliação, o que era adjunto adverbial. No entanto, 48,48% acertaram a questão sobre como pontuar a oração com o adjunto adverbial deslocado na oração. Apesar dos alunos obterem um resultado melhor na utilização do conhecimento no texto do que nas atividades de metalinguagem, creditamos isso ao uso do conhecimento intuitivo, mas ele não resolve todas as questões, sendo, portanto, necessário conhecer de forma sistemática esses assuntos, já que, compreendendo a estrutura da língua escrita, o aluno aplicaria esses conhecimentos no seu texto para eliminar problemas relacionados à sintaxe da frase como: ausência de termos oracionais importantes para a coerência textual como sujeito, predicado, complementos verbais, entre outros.

Por fim, a questão dois da avaliação diagnóstica II foi elaborada para analisarmos se os alunos conseguiam identificar qual opção era uma reestruturação do texto dado e que mantinha o sentido do texto, e um pouco mais da metade dos alunos, 51,52%, acertaram-na. Creditamos isso ao fato de a questão exigir um conhecimento muito maior de interpretação do que de conhecimento de sintaxe.

Após esse diagnóstico, foram levantadas as seguintes necessidades da turma: trabalhar os conceitos de oração, período simples, período composto, sujeito, predicado, complementos verbais, adjuntos adverbiais, bem como a relação de sentido estabelecida pelas conjunções, articulando esses conteúdos com as regras de pontuação e concordância verbal. Sugerimos, então, a realização exercícios de metalinguagem para a internalização de cada um desses conceitos, utilizamos esses conceitos para explicar regras de pontuação e concordância aos alunos, e, posteriormente, aplicamos os conhecimentos construídos para melhorar as produções textuais dos alunos.

Ao trabalharmos as noções de oração, período simples e período composto, a nossa intenção era que os alunos conseguissem, a partir da internalização desses conceitos, eliminar, em seus textos, os problemas estruturais, como divisão incorreta de orações e períodos, causados pela pontuação inadequada no texto. Os conteúdos sujeito e predicado, incluindo aí a noção de complemento verbal, deveriam ser retomados porque a ausência do sujeito, do verbo ou do complemento verbal compromete a estrutura textual. A partir da apropriação do conhecimento sobre esses termos, os alunos não só compreenderiam a regra geral de concordância, mas também a regra de pontuação que prescreve que não devemos separar o sujeito do predicado com vírgula quando estiverem na ordem direta, porque, se as regras de concordância e pontuação não são utilizadas corretamente, a coesão do texto fica comprometida.

Além disso, era importante, para uma boa estruturação textual, que os alunos não deixassem lacunas nas orações, portanto precisavam conhecer, também, os verbos que precisam de complemento e os que não precisam de complemento, logo precisamos trabalhar a noção do que é um complemento verbal. No que se refere ao adjunto adverbial, é sabido que, quando este aparece deslocado na oração, necessita de pontuação, logo o aluno precisava reconhecer esse termo sintático para poder pontuá-lo no texto e estruturar sua escrita corretamente. Ademais, era necessário, nesse processo de bem estruturar o texto, que o aluno compreendesse as relações de sentido pelas conjunções para unir as suas ideias.

3 LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: DIVERSOS OLHARES

Antes de abordarmos a relação entre língua portuguesa e ensino, faz-se necessário compreendermos a polissemia do vocábulo “*gramática*”, uma vez que ele aparecerá diversas vezes ao longo da nossa discussão.

Apesar de sabermos que a gramática de Dionísio foi uma das primeiras gramáticas existente, achamos interessante abrir essa seção com o conceito de gramática do período romano: gramática significava a arte de ler e escrever corretamente Lyons (1979). Esse conceito se modificou ao longo da história, e gramática, hoje, poderia ser definida, a partir do surgimento da linguística moderna, como conjunto de regras (naturais ou reais) que estruturam funcionamento de uma língua. No entanto, essa palavra é polissêmica e a empregamos com vários outros sentidos, sobretudo no ambiente escolar: usa-se o vocábulo “*gramática*” para fazer uma referência à aula, aula de gramática, referindo-se aos assuntos da disciplina Língua Portuguesa; há ainda aqueles que usam o termo para se referirem ao livro, gramática, que pode ser, enquanto livro, normativa, também chamada de tradicional, ou descritiva.

O advento da ciência deu origem a novas concepções de gramática, antes disso, havia certa estabilidade no referido conceito. Portanto, previamente, é importante lembrarmos a definição dos conceitos de três tipos de gramática utilizados atualmente e que permearão a nossa discussão teórica. A gramática internalizada se refere os saberes que o falante já tem e desenvolve em contato com outros falantes da língua. A gramática descritiva explica, descreve as regras da língua, principalmente, falada. Já a gramática normativa, ou tradicional, é aquela que prescreve as regras da norma padrão e que é utilizada para fins didáticos. Dos três tipos de gramáticas apresentados: internalizada, descritiva e normativa, o currículo escolar prioriza o ensino da norma padrão prescrita pela gramática normativa e que também está presente nos nossos livros didáticos. Essas diferentes concepções de gramática acabam gerando controvérsias em torno do lugar da gramática na escola, e é sobre isso que discutiremos nessa seção.

Para compreendermos o atual panorama do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, é necessário entendermos como se dava a relação da gramática com o texto antes do surgimento da ciência e as implicações advindas do pensamento positivista. É importante, ainda, vermos o que dizem os linguistas sobre

o ensino de gramática nas escolas para que percebamos em que medida os objetivos pedagógicos do ensino e os objetivos da ciência se aproximam ou se distanciam.

3.1 ENSINO DE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

O exame da gramática ocidental tradicional utilizada para fins didáticos por nós, professores de língua portuguesa, remonta à gramática grega. É a partir do conhecimento sobre a origem dessa gramática que percebemos as características que legitimam o seu ensino nas aulas de língua portuguesa atualmente.

A gramática tradicional ou normativa, presente nas nossas escolas hoje, tem origem greco-romana, pois esses dois povos fizeram muitas reflexões sobre as questões da língua. Para os gregos, a gramática era uma parte da Filosofia, conforme destaca Robins (2004, p. 10):

O termo *grammatiké* significava, de início, apenas a compreensão das letras; o que hoje se considera como investigação linguística estava compreendido sobre o título genérico de *philosophia*, que cobria então um campo muito mais amplo do que a “filosofia” de hoje, pois abrangia virtualmente todos os setores do conhecimento humano.

Foram os filósofos como Platão e Aristóteles quem fizeram as primeiras observações sobre a língua grega. Essas observações não foram tratadas de forma ordenada e nem foram fruto de objeto de estudo específico, ao contrário, estavam espalhadas em seus diversos trabalhos (ROBINS, 2004), já que o estudo da língua não era um ramo específico de estudo, ao contrário, os estudos sobre a linguagem eram uma parte da Filosofia. Isso ocorria porque não havia a fragmentação do saber, todos os assuntos eram estudados sob a perspectiva da Filosofia.

Para os estudiosos alexandrinos, os objetivos da gramática eram dois: descrever as línguas dos grandes escritores e fazer dessa descrição um modelo a ser seguido a fim de proteger essa língua pura e bela dos vícios que permeavam os outros usos. Essa gramática tinha, portanto, finalidade filológica. Nesse período se formou mais ou menos o que hoje chamamos de gramática tradicional (MATTOS e SILVA, 2000). Observamos, até aqui, que havia uma relação entre a gramática e o texto, ou seja, o paradigma gramatical foi criado a partir daquilo que se observou nos textos dos grandes escritores. Ademais, os estudos de gramática feitos pelos

alexandrinos serviam à crítica textual: eram feitos para facilitar a leitura dos textos dos poetas gregos.

A gramática do alexandrino Dionísio, o Trácio (100 a. C) foi a primeira gramática publicada no mundo ocidental e tinha seis partes:

[...] primeira, leitura exata (em voz alta), com devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias das obras; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática. (ROBINS, 2004, p. 25)

Podemos ver que a gramática de Dionísio não tratava apenas de aspectos estruturais da língua, ao contrário, relacionava essa estrutura a aspectos da oralidade (prosódia) e a compreensão de textos literários, isso porque, nessa época, o ensino de gramática não tinha como objetivo apenas o estudo formal da língua, o seu escopo era compreender a estrutura da língua para poder apreciar as obras literárias. Essa gramática possuía a estrutura acima descrita porque a língua era estudada como um todo na relação entre compreensão da estrutura, leitura e produção textual, fruto, portanto, da visão holística própria do pensamento filosófico clássico.

Percebemos que há um distanciamento entre esse tipo de gramática e àquelas que são produzidas na atualidade que se dedicam, majoritariamente, a descrever aspectos estruturais da língua, dedicando apenas um capítulo à relação entre estrutura da língua e texto ao tratar das figuras de linguagem. Isso deve, conforme veremos posteriormente, ao surgimento do pensamento científico que fragmentou o saber e dividiu o estudo de língua em três áreas: produção textual, literatura e gramática. Já que a gramática não traz mais essa relação, cabe ao professor realizá-la no momento das aulas de língua materna na escola. Como o professor, que tem atualmente uma formação científica, disciplinar e fragmentada, pode, durante as aulas que ministra, ensinar a língua na sua totalidade, ou seja, num princípio multi ou transdisciplinar como foi feito até o século XIX?

No período medieval ainda havia a continuidade da concepção holística de estudo da linguagem como ocorria na Antiguidade Clássica e, por conta do grande interesse em seu estudo, a gramática se tornou, nas academias, uma das disciplinas

do *trivium*² ao lado da retórica e da dialética. Observemos como era a metodologia no ensino nessa época:

O texto é analisado gramaticalmente para que se estabeleça o seu sentido mais geral; depois, logicamente, para que cada enunciado seja avaliado, criticado e o sentido preciso seja detectado; finalmente, uma discussão mais geral localiza o texto em relação a um conjunto de doutrinas [...] (QUEIROZ, 1999, p. 27)

Estudava-se, portanto, a gramática para aplicá-la na análise de textos literários e compor discursos. Não se tratava apenas de aprender a gramática pela gramática, mas havia uma reflexão sobre a estrutura da língua para melhorar as competências de fala e escrita.

A gramática de Prisciano se tornou referência pedagógica durante na Idade Média na Europa Ocidental por causa da pouca atividade intelectual nessa época, já que havia uma instabilidade social causada pelo enfraquecimento do Império do Ocidente e pela formação dos reinos germânicos. Como o latim era uma língua importante e erudita, alguns manuais, baseados na gramática de Prisciano, foram escritos para ajudar em sua aprendizagem.

Ocorreu, portanto, uma mudança de escopo da gramática que começou a se dedicar às particularidades do latim. Houve um distanciando das preocupações com a semântica e a universalidade das línguas, já que o objetivo era ensinar/aprender uma língua específica: o latim, pois essa era a língua da Igreja ocidental e precisava ser aprendida pelos novos fiéis para que pudessem ler a Bíblia. Nesse período, as gramáticas foram utilizadas para o estudo dos textos bíblicos e a escrita ficou restrita, muitas vezes, aos mosteiros.

Faraco (2008) explica que a gramática deixou de ser instrumento para aperfeiçoar a língua materna e se tornou um meio para conhecer uma língua que era estrangeira, pois aprender o latim era aprender uma segunda língua, já que não havia mais falantes nativos do latim clássico. Pedagogicamente, então, estudava-se primeiro a estrutura, a composição da língua para, posteriormente, ler e estudar textos e praticar a leitura e a escrita. O estudo de gramática, mesmo como forma de

² O sistema educacional dessa época era baseado no *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia). De acordo com Hugo de São Vítor, uma vez dominado esse saber, a pessoa poderia estudar sozinha, sua mente poderia buscar os caminhos da sabedoria e o caminho para a verdade filosófica estaria aberto (QUEIROZ, 1999).

aquisição de língua estrangeira, não ocorria de forma isolada, ao contrário, tinha uma funcionalidade: ler e estudar textos.

3.1.1 Os estudos gramaticais e o pensamento científico

Desde os primeiros filósofos gregos até o século XVIII, com o surgimento da ciência, a unidade do conhecimento pautava a construção dos currículos. Essa unidade foi quebrada, de acordo com Zabala (2002), em 1808, com a criação, na França, da Universidade Imperial, que diferenciou as faculdades de letras e as faculdades de ciências.

Até o século XVIII, percebemos uma visão global do estudo sobre língua; com o surgimento da ciência, nesse século, houve uma fragmentação do saber, pois se acredita que quanto mais fragmentado é o saber, maior é a possibilidade de se conhecer o objeto estudado. Zabala (2002) esclarece que essa fragmentação, no entanto, dificulta, muitas vezes, a compreensão dos problemas da realidade, uma vez que esta é complexa.

Até o século XIX, havia uma visão holística sobre a língua, na qual, gramática, retórica e dialética estavam interligadas, eram um todo para formar o cidadão. Com o surgimento do positivismo no século XIX, a retórica e a dialética são consideradas não científicas, pois os seus objetos não podem ser comprovados cientificamente. Vale ressaltarmos que muito do que se produziu de conhecimento sobre a língua foi pouco valorizado pelos linguistas por não ser considerado conhecimento científico.

Foi essa passagem do estágio de conhecimento filosófico, em que os conhecimentos estavam interligados, para o científico, em que se faz necessária a fragmentação, que originou a contradição presente no ensino hoje: enquanto a perspectiva da ciência é fragmentada, positivista, a do professor precisa ser holística, e, especificamente, o professor de Língua Portuguesa precisa articular redação, literatura e gramática que são fragmentados nos estudos científicos. Até o surgimento do positivismo e da ciência, a gramática era estudada no *trivium*: gramática, retórica e poética. Foi a visão científica, fragmentada, que promoveu a separação desse *trivium*.

Em períodos da história, como o alexandrino, os estudiosos consideravam o estudo da língua dos autores clássicos uma forma de preservação da língua bela, pura. As variações da língua eram vistas como uma corrupção promovida pelos

ignorantes e/ou incultos. Com a evolução dos estudos linguísticos, é sabido que as línguas variam e, por conta dessa variação, modificam-se. Logo, o que antes já chegou a ser considerado como uma mácula à pureza, à beleza da língua, hoje é considerado como algo intrínseco à sua natureza.

É perceptível que, por conta da variação, as mudanças acontecem mais rapidamente na fala e de maneira gradual na escrita, por isso, algumas situações prescritas pela gramática normativa parecem tão distantes da língua utilizada no dia a dia. Isso não faz dessa gramática algo ultrapassado e que não mereça ser estudado. Ao contrário, se o papel da escola é ensinar a língua padrão escrita, é necessário estudar as regras dessa língua, ou seja, é necessário estudar a gramática normativa, mas, como sabemos que ela não dá conta de todos os fatos da língua, a gramática descritiva é uma ferramenta importante para que o professor consiga entender e, conseqüentemente, explicar aos alunos os fatos que a gramática normativa não contempla.

3.1.2 Gramática na sala de aula: contribuições dos estudos linguísticos

É inegável o dilema que se vive no ensino de português. O que ensinar: leitura, produção de texto e gramática ou leitura e produção de texto sem gramática? Como fazê-lo: de forma dissociada ou articulada? A gramática deve ser trabalhada a partir do texto? Apesar dos avanços da Linguística, os professores não colocam o conhecimento dessa ciência em prática, porque, entre outros fatores, falta material pedagógico adequado (MATTOS e SILVA, 2004). Notamos haver uma distância entre ciência e prática pedagógica no ensino de língua se que dá, principalmente, porque a perspectiva da ciência é fragmentada e produz diferentes pontos de vista como vimos na subseção 3.1.1, ao passo que o processo pedagógico de ensino-aprendizagem exige que o professor trabalhe a língua enquanto todo, levando em consideração, também, as partes e suas inter-relações.

Possenti (1996), Mattos e Silva (2004), Geraldi (2004), Rocha (2007), Faraco (2008), Perini (2010), Travaglia (2011), entre outros linguistas, afirmam que é papel da escola ampliar a competência comunicativa do aluno e ensinar a língua padrão. Primeiramente, precisamos entender que há diferenças relacionadas à natureza desse padrão: para Possenti (1996), o padrão de língua a ser ensinado aos alunos é a escrita dos jornais e dos textos científicos; a visão de Faraco (2008) é bem

semelhante, pois defende um ensino de padrão fundado na norma culta, entendida como a língua efetivamente usada por profissionais do texto; Rocha (2007, p. 53) define a língua padrão como “[...] conservadora, oficial, bem-comportada, denotativa, obediente às regras tradicionais da gramática.”; já Perini (2010) define o padrão como uma língua abstrata que deve ser ensinada como forma de exercitar o pensamento científico, ao passo que a ampliação da competência comunicativa se daria a partir de atividades de leitura e escrita. Optamos por trabalhar a norma padrão trazida pela gramática tradicional, pois esta se estabelece por questões políticas, neutralizando os elementos idiossincráticos. Ademais, essa norma não identifica um grupo, o que acontece é que um determinado grupo, o escolarizado, tem mais domínio sobre ela.

Se, por um lado, os linguistas, acima citados, comungam sobre a necessidade do ensino da língua padrão, por outro, discordam sobre como ensinar essa variedade da língua na escola. Uns condenam o ensino da gramática normativa (ROCHA, 2007), outros acham que ele deve ser feito, mas apenas como uma forma de exercitar o pensamento científico na escola (PERINI, 2010), e há ainda aqueles que acreditam que o ensino deve ser feito como forma de ampliação da capacidade comunicativa (NEVES, 2003), mas não explicam como fazê-lo. Um dos aspectos que provoca divergência entre os linguistas diz respeito à natureza do padrão, ou seja, o que eles chamam de padrão não se caracteriza da mesma forma nas diferentes abordagens conforme vimos anteriormente. São esses diversos pontos de vista que discutiremos no decorrer dessa subseção.

A ideia defendida por Rocha (2007) é que o ensino de literatura seja separado de ensino de português e que, nas aulas de ensino de português, o professor priorize a produção textual em português padrão, pois se somos capazes de escrever um bom texto na norma padrão, seremos capazes de ler textos informativos também escritos nessa norma³. A preocupação do professor deve ser com a escrita, pois, ser bom leitor de determinados gêneros textuais não garante que saibamos escrevê-los⁴ (ROCHA, 2007). Nesse processo, explica o autor acima citado, o ensino de gramática não só é dispensável como também atrapalha a aprendizagem, pois caso

³ Notamos que na proposta desse linguista há uma separação entre literatura e ensino de português, e essa é uma característica das propostas fundadas nos princípios da ciência moderna que fragmenta o objeto de estudo. Conforme já discutimos, essa visão é oposta a concepção de conhecimento clássica que orienta o ensino de linguagem até o século XIX e que é holística.

⁴ Observamos mais uma vez a separação citada anteriormente. Agora, ela ocorre entre oral e escrito.

o professor dê aula com base na gramática, de qualquer tipo – normativa, descritiva, de uso etc. -, os alunos terão dúvidas gramaticais e essas dúvidas os atrapalharão no momento de escrita. Será, então, que a dúvida de gramática seria um entrave à aprendizagem ou um indício de que os alunos estariam refletindo sobre o funcionamento da língua, incorporando-o? Além disso, esse pensamento do referido linguista se opõe às orientações dos PCN, ao recomendarem ao professor que realize atividades de metalinguagem nas atividades de análise linguística:

Ao organizar atividades de análise linguística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino:

[...]

apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, [...];

exercitação sobre os conceitos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas; [...] (BRASIL, 1998, p. 79)

Observamos que há uma orientação para que a metalinguagem só seja apresentada após o acesso dos alunos a diversos textos, mas não se pode definir, *a priori*, que esta seja a única metodologia válida. Não poderíamos trabalhar, por exemplo, a metalinguagem e depois mostrar a sua aplicação no texto?

As aulas de português, para Rocha (2007), não se devem limitar apenas a leitura e produção de textos; é necessário que se realizem exercícios constantes e de treinamento das especificidades da norma padrão escrita, mas sem o auxílio da gramática. Rocha (2007) chama essas atividades de epilinguísticas⁵ e explica que é necessário que o assunto dessas atividades seja organizado e sistematizado por séries a partir do quarto ano do ensino fundamental, já que, para ele, a prática de leitura e produção de textos tem sido feita de forma desorganizada, o que contribui para o funcionamento ineficiente do ensino de português.

O autor critica, portanto, o ensino de gramática a partir do texto, ou seja, a análise dos fenômenos gramaticais relevantes do texto, como propõem alguns de seus colegas como Possenti (1996), Geraldi (2004), Neves (2003), conforme veremos posteriormente. Rocha (2007) ressalta que trabalhar a gramática a partir do texto causaria uma “salada gramatical”, ou seja, os assuntos seriam dados sem sistematização o que seria incoerente, uma vez que a gramática precisa ser

⁵ Atividades epilinguísticas são aquelas voltadas para o uso da língua (ROCHA, 2007).

sistemática, pois para a compreensão de um assunto, faz-se necessário ter conhecimentos prévios relacionados a outros assuntos. Por exemplo, se o professor percebe que os alunos não colocam o complemento de alguns verbos transitivos e vê a necessidade de explicar esse assunto aos alunos, precisará trabalhar não só o assunto complementos verbais, mas também a noção de sujeito e predicado, tipos de verbos e, posteriormente, os complementos verbais.

É importante lembrar que Rocha (2007) não mostra apenas sua concepção de como deveria ser o ensino de português, mas explica como o professor pode colocá-la em prática. No caso do ensino da língua padrão, ele traz exemplos de como trabalhar o verbo haver, o gênero do substantivo, o uso da crase, entre outros. Vejamos um exercício, sugerido pelo autor, para o trabalho de concordância:

A) Concordância entre as palavras na frase e expressões circuladas:

I – Nas frases abaixo, os termos em negrito referem-se a palavras e expressões circuladas:

Em abril, **os operários** **resolveram** suspender a greve.

Na aula de inglês, **surgiram** muitas **reclamações**.

* Proceda da mesma maneira com as frases abaixo:

1. As sombras envolvem a cidade.
 2. As estrelas brilham no céu.
 3. No coração das mães crescem todos esses pensamentos.
 - [...]
 13. No carnaval, passam muitos blocos por essa rua.
 14. Durante o verão, não faltam diversões no Rio de Janeiro.
- (ROCHA, 2007, p. 148)

O autor traz ainda mais quatro atividades tratando desse assunto, mas observamos que são exercícios mecânicos de gramática, assim como todos os outros presentes no livro, que não promovem nenhum tipo de conhecimento reflexivo por parte do aluno. O aluno repetirá o exercício, mas será entenderá como se dá a concordância? Não seria mais proveitoso usar a nomenclatura e explicar que o sujeito concorda com o verbo?

É importante ressaltar que essa proposta de Rocha (2007) não é resultado de uma pesquisa, mas fruto do pragmatismo, do empirismo. Infere-se, portanto, que o autor acha que as atividades metalinguísticas atrapalham a aprendizagem do aluno,

porém não há nenhuma comprovação científica de que isso seja verdadeiro. Será que a atividade de metalinguagem seria o entrave para a aprendizagem, ou, ao contrário, o domínio da nomenclatura, pelos alunos, facilitaria a referência aos elementos da língua durante a compreensão de assuntos ou a realização de atividades?

Além disso, a leitura, a produção de textos e o estudo das normas, da forma sugerida pelo autor, são feitos de forma desarticulada, como se não houvesse relação entre eles. Se Rocha (2007) não propõe nenhuma relação entre essa atividade e o texto dos alunos, articulação importante no ensino de língua, será que os alunos saberão empregar os fenômenos linguísticos trabalhados nos seus textos?

Travaglia (2011), assim como Rocha (2007), diz que o ensino de língua materna, no nosso caso, a língua portuguesa, objetiva aumentar a competência comunicativa do aluno, ou seja, propiciar ao aluno uma variedade de recursos, de estratégias da língua para que ele possa adequar seu texto, oral ou escrito, à situação comunicativa. Nessa concepção de ensino, a gramática é vista como conjunto de conhecimentos linguísticos internalizados pelo falante (MATTOS e SILVA, 2004; TRAVAGLIA, 2011). Travaglia (2011) defende, assim como Perini (2010), que aprendemos a escrever lendo e escrevendo e que o conhecimento sobre o funcionamento da língua, a teoria gramatical, não contribui para o aumento das competências de leitura e escrita, ideia também compartilhada por Rocha (2007). Mas na visão de Travaglia (2011) e Perini (2010), a gramática, aqui definida como teoria, contribui para a formação científica do aluno se o professor fizer um trabalho adequado, levando o discente a estudar os fatos da língua e a construir hipóteses a respeito deles, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, a capacidade de pensar e de fazer ciência. Rocha (2007) discorda dessa ideia ao dizer que o ensino de gramática não contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, porque a gramática é cheia de problemas e contradições, e que o estudo de Matemática é mais eficiente quando se deseja o desenvolvimento dessa capacidade. Será que analisar as regras da gramática normativa, levantando hipóteses, percebendo inclusive as suas limitações, não é uma forma de o aluno compreender a estrutura, o funcionamento da norma padrão escrita? Será que se esse processo for conduzido de maneira eficiente, poderá contribuir não só para o desenvolvimento da postura crítica do aprendiz, conforme defende Perini (2010),

mas, principalmente, para o desenvolvimento da capacidade de comunicação do estudante, que é o objetivo maior do ensino de língua?

Além do desenvolvimento da capacidade de raciocínio, Travaglia (2011) aponta mais duas razões para o ensino de gramática, como teoria, na escola: dar informação cultural e instrumentalizar os alunos com recursos para aplicações práticas imediatas, pois alguns assuntos sobre a língua têm aplicação prática na vida das pessoas como: o conhecimento das flexões, o conhecimento teórico das convenções da escrita (regras de pontuação, de separação silábica). Exercícios de metalinguagem não contribuem, na visão desse autor, para o aumento da competência comunicativa como pode ser visto no argumento abaixo:

[...] em que melhora a vida de uma pessoa saber dizer qual é o objeto direto, o sujeito de uma frase, dizer se uma palavra é verbo ou pronome? Parece-nos que em nada. Isto serve, quando muito, para um sucesso na avaliação escolar ou para aqueles que têm profissões ligadas à análise da língua. (TRAVAGLIA, 2011, p. 15)

Observa-se, no trecho acima, que Travaglia (2011) condena o uso da metalinguagem como atividade importante para promover a ampliação da capacidade comunicativa do falante, mas propõe, como pode ser visto no fragmento abaixo, que a mesma seja feita quando o professor for trabalhar, por exemplo, com a classe morfológica dos artigos.

No final de um estudo sobre o chamado artigo nosso aluno pode:

- 1) dizer o que é um artigo;
- 2) dizer qual a classificação dos artigos;
- 3) listar os artigos;
- 4) classificar os artigos;
- 5) identificar os artigos em sequências linguísticas;
- 6) discutir se o artigo é uma classe de palavras à ou um tipo de pronome [...];
- 7) saber usar na construção e compreensão de textos os recursos da língua chamados de “artigos” com base no conhecimento das instruções de sentido com as quais estes recursos são capazes de contribuir para a produção de sentido de um texto, permitindo a comunicação numa situação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2011, p. 42-43)

Os objetivos 1 a 5 são exercícios de metalinguagem, ao passo que o 6 é uma reflexão sobre a língua que contribuiria, diante do que defende o autor, para a formação científica do aluno, e o 7 é uma análise das nuances da atualização da

classe gramatical e contribuiria para a ampliação da capacidade comunicativa. Fica claro, a partir dos objetivos traçados pelo autor na atividade com a classe morfológica dos artigos, que é necessário que o aluno compreenda o que é a classe gramatical, saiba identificá-la para, posteriormente, entender a sua funcionalidade, os efeitos de sentidos que o uso de determinada palavra causa nas mais diversas situações de comunicação. É importante analisarmos se, para entendermos a funcionalidade da língua, os efeitos de sentidos causados pelas escolhas lexicais, pela ordem sintática, não seria necessário o conhecimento de suas partes. Se esse conhecimento for necessário, as atividades de metalinguagem não teriam um papel importante no processo de desenvolvimento da capacidade de comunicação?

Neves (2012) vai ao encontro do que propõe Travaglia (2011) quando diz que a escola precisa oferecer aos estudantes a complexa tarefa da metalinguagem. Ao definir esse tipo de atividade como complexa, Neves (2003) condena as atividades que envolvam apenas o reconhecimento, por exemplo, de classes morfológicas ou funções sintáticas. Ademais, não recomenda que, nas aulas de metalinguagem, usem-se apenas exemplos homogêneos que se encaixem nas definições dos conceitos da gramática normativa. Para essa autora, é importante trabalhar com as imprecisões, com a heterogeneidade, com a variação da língua a partir dos usos que os alunos fazem nos seus textos, dos usos linguísticos, para compreender as variações de sentido. Sugere, portanto, que as atividades sobre a língua sejam pautadas na reflexão, pois refletindo sobre a linguagem, acredita a autora, os alunos compreenderão a produção de sentidos da linguagem.

Enquanto Travaglia (2011) e Perini (2010) acham que as atividades de metalinguagem, mesmo que reflexivas, não ajudam no desenvolvimento da capacidade de comunicação, Neves (2003) vai na contramão desse argumento ao sugerir exercícios de metalinguagem como auxiliares na compreensão dos sentidos dos textos.

Como exemplo do que seria um trabalho de gramática eficiente em sala de aula, a referida autora utiliza o texto *“Já não se fazem mais pais como antigamente”* de Lourenço Diaféria, presente em um livro didático da 6ª série, e critica a atividade do livro, na qual os alunos devem substituir os sujeitos por pronomes, afirmando que esta atividade seria uma perda de tempo. Se analisarmos o exercício com atenção, perceberemos que seu objetivo é fazer com que os alunos internalizem o conceito de pronome e aprendam a utilizar essa classe gramatical de forma consciente.

Neves (2003) tem um diferencial em relação a muitos outros linguistas que apenas tecem críticas ao ensino de gramática, pois propõe alternativas de ensino. No caso da atividade citada anteriormente, sugere que em substituição sejam feitos exercícios como os seguintes: “Refletir sobre as diversas sequências com enunciados do chamado ‘sujeito oculto’, para mostrar o papel não apenas do pronome pessoal, mas também de sua elipse na recuperação de referentes instituídos no texto” (NEVES, 2003, p. 145). A autora se refere a termos gramaticais como sujeito e pronome, mas não explica quando e como os alunos irão se apropriar dessa metalinguagem, apesar de ressaltar a importância desse tipo de atividade consoante vimos anteriormente.

Um aspecto que merece atenção, no que é proposto por Neves (2003) para o ensino eficiente de língua, é que, em um momento, a autora tece uma crítica ao trabalho com frases soltas, pois afirma que um trabalho com frases desconsidera a semântica textual. No entanto, em outro momento, explica que a compreensão do funcionamento de algumas classes como a predicação dos verbos e as funções dos substantivos, por exemplo, podem ser resolvidos no nível da oração. Se considerarmos que devemos partir do todo, o texto, para que os alunos compreendam as relações de sentido entre as partes do texto, precisamos refletir em que momento e como os alunos conhecerão essas partes que formam o todo que chamamos de texto.

Possenti (1996), Faraco (2008) e Mattos e Silva (2004) comungam da ideia de Neves (2003) que a reflexão sobre a estrutura da linguagem e sobre seu funcionamento ajuda-nos a sermos mais fluentes na fala e na escrita, ou seja, aumenta a nossa capacidade de comunicação. Os alunos, portanto, vão à escola para aprender variedades da língua que não dominam, logo, a escola precisa ensinar essas outras variedades da língua que os alunos não conhecem, incluindo a norma padrão, através de uma atitude científica de observação e reflexão, sem estigmatizar nenhuma variedade da língua, abandonando, portanto, as noções de certo e errado, pela questão da adequação, ou seja, do que adequado ou inadequado de acordo com a situação comunicativa.

Enquanto Faraco (2008) não explica como o professor pode promover esse tipo de atividade, Possenti (1996) propõe que o professor parta da gramática internalizada, e priorize, em seguida, a descritiva e, por fim, a normativa. A gramática internalizada seria trabalhada a partir da leitura de textos na norma padrão, pois se

aprendemos o dialeto, com o qual temos contato, ouvindo e falando, aprenderemos a norma padrão a partir do contato com a mesma, ou seja, os alunos aprenderão as normas dessa variedade linguística a partir da leitura de textos (POSSENTI, 1996). Já a gramática descritiva deve ser trabalhada a partir das produções textuais dos alunos, ou seja, do domínio linguístico que o aluno expressa na escrita através da comparação, sem preconceito, com outras formas de construção, inclusive a forma da norma padrão; em outras palavras: durante as aulas, o professor deve analisar as várias formas de dizer a mesma coisa a fim de que o aluno reflita e escolha a mais adequada à situação de interlocução. A gramática normativa seria o trabalho de explicitar a aceitação ou a rejeição social de alguma dessas formas de dizer a mesma coisa.

Na visão de Possenti (1996), compartilhada por Geraldi (2004), a prioridade, no processo de ensino-aprendizagem, seria ler e produzir texto, o que permitiria o contato com a variedade padrão para que os alunos pudessem desenvolver as potencialidades dessa gramática. O trabalho com a metalinguagem, a partir das gramáticas descritiva e normativa, é secundário, só deve aparecer depois que os alunos dominarem efetivamente a variedade em questão. Ademais precisa ser um exercício de comparação, de análise, conforme foi dito anteriormente, e não um exercício de reconhecimento, de nomeação de termos e estruturas da língua. Isso também é defendido por Geraldi (2004, p. 45):

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade.

Concordamos com os referidos autores quanto à importância da reflexão sobre a língua para compreender a sua estrutura. No entanto, eles sugerem que o trabalho seja sempre na perspectiva do texto, do todo e depois que compreendermos esse todo, poderemos estudar as partes, pois, segundo eles, não faz sentido sistematizar algo que não se domine. Não seria mais sensato, o aluno compreender as partes e seu funcionamento no todo, o texto, para, assim, ampliar a competência comunicativa? Será possível que o aluno amplie sua competência comunicativa apenas ouvindo, lendo, falando e escrevendo?

Mattos e Silva (2004), assim como Possenti(1996), defende a ideia do ensino da gramática internalizada, pois a autora entende a gramática “[...] como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento [...]” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 79). Ademais, destaca que o ensino sistemático e explícito da gramática é importante porque amplia as capacidades de raciocínio e de criação e expressão do aluno, sendo, inclusive, a prioridade no ensino, como pode ser visto no trecho abaixo.

Essa razão social para o ensino sistemático e explícito gramatical por vezes passa despercebido e muitas vezes é negada por aqueles que, ao defenderem como objetivo primeiro do ensino de língua materna o desenvolvimento de competências comunicativas consideram como secundário ou mesmo desnecessário que essa ‘consciência gramatical’ seja desenvolvida no processo escolar. (MATTOS e SILVA, 2004, p. 85)

Mattos e Silva (2004) alerta que o ensino de gramática tradicional está falido e não é o ideal para a ampliação da capacidade de expressão dos alunos, assim como o trabalho apenas com a análise textos também não é suficiente. Além disso, ressalta que as gramáticas que misturam a tradição com as teorias linguísticas atuais tornam o ensino de língua ainda mais confuso do que aquele pautado apenas na tradição gramatical. Propõe, então, que haja preparação linguística para os professores, criação de material pedagógico adequado para o ensino e uma articulação entre pesquisa linguística e ensino de língua. Apesar das críticas interessantes que tece ao panorama atual do ensino de língua materna, não orienta o professor como trabalhar em sala de aula.

Bechara (2006) defende o ensino de gramática normativa na escola e explica que a prioridade que se dá às gramáticas internalizada e descritiva contribui para a crise que se tem no ensino de língua portuguesa atualmente, como pode ser visto no trecho abaixo.

[...] não se fazendo distinções necessárias entre gramática geral, gramática descritiva e gramática normativa, a atenção do professor se volta para os dois primeiros tipos de gramática, desprezando justamente a gramática normativa que deveria ser o objeto central de sua preocupação e, em consequência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação linguística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático. (BECHARA, 2006, p. 7)

O autor alerta que não devemos fazer apenas classificações. Para esse estudioso, saber gramática está intimamente ligado ao saber português e como se trata de uma gramática da língua padrão escrita, portanto, de uma língua que se adquire na escola, precisa ser ensinada para que o aluno saiba escolher que língua usar em cada situação comunicativa. Notamosque para ele o ensino da gramática normativa precisa ser funcional, ou seja, os alunos precisam saber aplicar a teoria aprendida nas diversas situações de uso da norma padrão. Essa aprendizagem se dá a partir do confronto com outras variações da língua (BECHARA, 2006) como, por exemplo, a coloquial ou a da comunidade a qual os alunos pertencem.

Observamos, com base nas discussões, até aqui, apresentadas, que há uma condenação ao trabalho de gramática a partir de frases como foi feito durante muito tempo, e os autores sugerem o trabalho, prioritariamente, do estudo de gramática no texto. Acreditamos que essa rejeição ao trabalho com o reconhecimento de classes gramaticais, de partes da oração, ocorre por conta da orientação dos PCN de ensinar a língua padrão a partir dos gêneros textuais. Não se discute que perspectiva de ensino-aprendizagem baseada nos gêneros é interessante, já que promove uma articulação entre o conhecimento escolar e as práticas sociais de leitura e escrita, não só permitindo ao aluno perceber que a escrita tem uma função social, mas também tornando o ensino de língua portuguesa mais significativo para o aluno. Contudo, será que, antes desse trabalho de gramática no texto, não seria necessário um trabalho de reconhecimento da estrutura da língua, na frase, para que os alunos conhecessem de forma sistemática a estrutura da gramática da língua escrita?

Ademais, pensamos que outro problema nas aulas de Língua Portuguesa é que o ensino de gramática na escola hoje é baseado, muitas vezes, apenas na gramática normativa. O que presenciamos cotidianamente é que os professores se pautam apenas no livro didático para ensinar a estrutura da língua, repetindo o que ali está escrito. Compartilhamos da visão de Barbosa (2007, p. 35) que isso seria seguir a lógica do menos, pois a gramática normativa é um “[...] simples recorte de certos usos”.

O professor, portanto, precisa assumir uma postura menos repetitiva. Ele não pode considerar a gramática tradicional como uma verdade absoluta, até porque as regras gramaticais variam de autor para autor e essa gramática não prevê todos os

fatos da língua. Logo, o professor precisa estudar o que a Linguística traz sobre a descrição da língua, a fim de compreender os fenômenos que a gramática normativa não contempla. É isso que sugere Barbosa (2007, p. 42):

Sem essa mentalidade de buscar princípios, o professor poderá cair no erro de se perguntar para que servem as gramáticas científico-descritivas. Não perceberá que elas o tornam mais hábil a entender, pela abstração, problemas ainda desconhecidos e explicar melhor os já conhecidos.

A gramática descritiva, para esse autor, deve ser utilizada como objeto de estudo do professor, como mais uma fonte de pesquisa para aprofundar o seu conhecimento sobre a língua, já que o professor deve “[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19). Esse objetivo está relacionado à concepção de ensino de língua que permeia esse documento oficial. Analisemos, portanto, que concepção é essa quando os PCN definem o que é linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história [...] (BRASIL, 1998, p. 20)

De acordo com essa definição, a linguagem é um meio de interação social, logo, cabe à escola instrumentalizar o aluno para saber utilizar o conhecimento linguístico e discursivo ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem (BRASIL, 1998), ou seja, é papel da escola formar alunos que saibam se expressar, através da linguagem, nos diversos processos interlocutivos reais.

Dessa forma, ao trabalharmos a estrutura da norma padrão em sala de aula não podemos nos pautar apenas na classificação, porque aplicar apenas essa estratégia de ensino, além de tornar esse estudo mecânico, não permite aos alunos compreenderem que conhecer a estrutura da língua escrita pode lhes ajudar a escrever melhor, ou seja, pode ampliar a sua capacidade de comunicação. Para que isso ocorra, portanto, é necessário, além de conhecer as definições gramaticais e a estrutura da língua, saber utilizar esses conhecimentos para melhorar os seus textos.

Os PCN orientam também como deve ser a metodologia para atingir o objetivo citado acima:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29)

Nota-se, pois, que a metodologia de ensino de língua portuguesa que propomos com a gramática está de acordo com essa a orientação dos PCN, e ultrapassa a abordagem classificatória escrita. E, para que esse processo seja exitoso, o professor precisará adotar uma postura científica sobre os fatos da língua devendo, portanto, estudar gramática descritiva para conhecer as estruturas que a gramática normativa não contempla.

3.2 ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA

Nas últimas décadas, muito têm se falado sobre a importância do trabalho com textos, com o objetivo de desenvolver nos alunos a habilidade de ler e escrever em atividades sociais diversas. Em meio a essa discussão, o ensino de gramática é amplamente criticado. Precisamos ressaltar que é perceptível que ensinar a gramática nos moldes tradicionais não contempla a orientação sobre o trabalho de análise linguística proposta pelos PCN, conforme veremos mais detalhadamente ao longo dessa subseção, que é um estudo funcional da língua. Contudo, é necessário considerarmos que o conhecimento sobre a estrutura da norma padrão é um meio para a produção de textos coerentes e coesos, uma vez que, à medida que compreendemos a estrutura da língua padrão e sua relação com a pontuação, conseguimos melhorar sintaticamente nossos textos, e a sintaxe da frase é um dos problemas mais complexos apresentados nos textos dos alunos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Apesar da orientação dos PCN, o que percebemos é que, muitas vezes, na escola, ainda se ensina a gramática de forma descontextualizada, ou seja, os alunos são obrigados a estudar a classificação apenas pela classificação, numa

aprendizagem enfadonha e sem significado. Nesta subseção, apresentamos a metodologia de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que utilizamos para tentar melhorar o ensino de sintaxe em sala de aula, tornando-o significativo para o aluno. O objetivo, portanto, foi tentar diminuir os problemas, relacionados à estrutura textual, levantados a partir dos resultados das atividades diagnósticas mostrados na seção anterior.

Antes de iniciarmos de fato a discussão sobre o ensino e a aprendizagem de sintaxe, faz-se necessária uma explanação sobre as concepções de texto e gramática que embasaram a proposta de intervenção que será apresentada posteriormente.

É sabido que o vocábulo “texto” é polissêmico e varia de acordo com a corrente teórica de estudo. A concepção de texto que perpassa a proposta didática de intervenção é a ligada ao sociointeracionismo e que está presente nos PCN. De acordo com esse documento oficial texto é “[...] uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 21). Em outras palavras, texto, na referida proposta, é aquilo que tem significado, que pode ser compreendido.

Conforme foi discutido anteriormente, existem três concepções de gramática: internalizada, descritiva e normativa ou tradicional. Diferentemente da posição dicotômica de muitos linguistas, que fazem uma oposição, muitas vezes radical, entre gramática tradicional e gramática descritiva, nossa proposta de intervenção associou essas duas concepções de gramática de acordo com as necessidades da turma com a qual trabalhamos. A gramática tradicional é a gramática trabalhada na escola, mas, em alguns momentos de aplicação da proposta, recorreremos à gramática descritiva, por encontrar ali definições e explicações mais coerentes do que as trazidas pela gramática normativa.

Entendemos que ensino da estrutura da língua padrão se faz necessário nas aulas de língua portuguesa porque, a partir do momento que o aluno compreende a estrutura da norma padrão escrita, ele amplia sua capacidade comunicativa, tornando-se capaz de adequar a língua ao contexto de comunicação. Isso é ratificado pelos PCN quando orientam que:

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação das unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); (BRASIL, 1998, p. 52)

Fica explícito que os PCN orientam que a atividade metalinguística deve ser utilizada para apoiar as práticas de produção e interpretação de textos, como era feito antes do surgimento do pensamento positivista, pois, no primeiro tópico, os PCN abordam a necessidade de articulação entre os conhecimentos gramaticais e o texto e, no segundo, deixam claro que é necessário, não só que os alunos saibam utilizar esses conhecimentos no texto, mas também que se apropriem das terminologias gramaticais.

É fundamental pensar numa concepção de aprendizagem que permita aos alunos construir conhecimentos sobre a estrutura gramatical da língua escrita. Não adianta ensinar os conteúdos de forma aleatória, sem sequência e sem objetivos porque a aprendizagem não será significativa. É preciso desenvolver uma sequência específica em função dos objetivos traçados, desejados pelo professor, ou seja, é importante ter um método de ensino que relacione o ensino de gramática com aspectos mais amplos de leitura e escrita.

Consoante apresentado anteriormente, a ciência fragmentou o saber e essa lógica se estendeu para o ensino. A tendência de incorporar a lógica das disciplinas acadêmicas às disciplinas escolares fez não só com que as disciplinas sejam ensinadas, muitas vezes, sem relação umas com as outras, como também contribuiu para que os conteúdos dessas disciplinas fossem ensinados de forma endógena, sem relação com a realidade. No caso específico de língua portuguesa, damos aulas de leitura, produção de textos e análise gramatical como se fossem três setores distintos e, muitas vezes, as atividades desenvolvidas não possuem nenhuma relação com uso real que os alunos fazem da língua.

Zabala (2002) nos alerta que a finalidade da ciência é diferente das finalidades educativas.

À medida que a progressão do saber realiza-se pela especialização, a inquietude pela unidade do conhecimento suscita o desejo de realizar um reagrupamento que dê jeito no desmembramento dos âmbitos do saber e dos cientistas. (ZABALA. 2002, p. 25)

A ciência busca compreender o objeto em estudo a partir de uma perspectiva analítica; a escola, atualmente, objetiva ensinar para a vida, para compreender e intervir na realidade. Em outras palavras, a educação hoje, de acordo com os PCN, deve estar comprometida com a cidadania. Isso vai ao encontro do pensamento de linguísticas como Perini (2010) quando este defende que o ensino de gramática na escola serviria para desenvolver a formação científica do aluno, através de atividades de estudo da língua a partir de levantamento de hipóteses, ampliando sua capacidade de raciocínio, de pensar e de fazer ciência.

Para o ensino que se propõe de instrumentalizar os alunos para usar a língua, os PCN orientam ao professor o trabalho a partir de gêneros textuais. Notamos hoje, no ensino de língua portuguesa, que muitos professores trabalhem com esses gêneros textuais na seguinte perspectiva: fazem leituras com os alunos de alguns textos do gênero, explicitam a estrutura e, ao final, propõem ou não uma produção desse gênero. As atividades de análise linguística são feitas a partir de trechos dos textos desses gêneros ou são feitas à parte como se não houvesse relação entre análise linguística e leitura / produção textual. Nesse trabalho há uma tentativa de articulação entre leitura, produção textual e análise linguística, mas ainda não é eficiente, pois não atinge o objetivo proposto: ampliar a capacidade comunicativa do aluno. A maioria dos estudantes nem consegue escrever de acordo com norma padrão e nem entende o porquê de estudar as regras gramaticais. Será que não há alguma falha nesse método de ensino que se está utilizando em sala de aula?

Zabala (2002) explica que a nossa percepção nunca é analítica, fragmentada, ao contrário, nossa aproximação com a realidade é total ou global. Logo, no processo de ensino aprendizagem, precisamos primeiramente ter uma percepção do todo, a partir de uma aproximação superficial. Em seguida, é necessário analisarmos as partes desse todo e posteriormente fazermos uma síntese dessa análise. Nesse processo, explica o autor, aquele conhecimento superficial, adquirido na primeira aproximação difusa, transforma-se em conhecimento real.

Essa relação entre parte e todo se aproxima da concepção de texto estruturado em vários níveis proposta por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004). Esses autores explicam que há quatro principais níveis de produção textual: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto. Ademais, ressaltam que

Produzir textos é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente do indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente.(DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p.88)

Podemos inferir, a partir das palavras dos referidos autores, que o texto está estruturado em níveis, mas, para prepararmos os alunos para superarem os problemas que aparecem em seus textos, faz-se necessário abordar separadamente os elementos de cada nível e, por fim, produzir o texto final. Temos, portanto, o seguinte movimento: partir do complexo (produção inicial), trabalhar particularmente os problemas relativos a cada nível de funcionamento do texto e, por fim, voltar ao complexo (produção final). É necessário destacarmos que a nossa proposta de intervenção focaliza o último nível de produção textual: a realização do texto.

Diante dessa concepção de aprendizagem de Zabala (2002) e da concepção de texto de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), cremos que, no ensino de língua portuguesa, é necessário partir do texto, compreender seus níveis: fonográfico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual e discursivo; as partes que o estruturam: frases, orações, períodos; e, posteriormente, aplicar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura e produção de textos. Acreditamos, que desta forma possivelmente consigamos atingir o objetivo proposto pelos PCN de “[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.” (BRASIL, 1998, p. 33). É válido salientar que, na proposta didática de intervenção, trabalhamos apenas alguns problemas relacionados ao nível sintático.

Nessa concepção de aprendizagem, que trata da interrelação entre parte e todo (ZABALA, 2002), no momento de análise das partes do texto, o professor precisa trabalhar os conceitos, as terminologias referentes às partes que compõem a língua, porque, conforme orientação dos PCN, no ensino-aprendizagem de análise linguística, os alunos devem se apropriar dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual. No caso da nossa proposta didática de intervenção, o trabalho com as terminologias da sintaxe se fez importante para que os alunos reconhecessem as suas partes no texto e utilizassem esse conhecimento para melhor estruturá-lo. Por exemplo, era importante o aluno saber, numa oração, o que

era sujeito e o que era predicado para não colocar equivocadamente uma vírgula entre esses termos sintáticos.

Quando os PCN trazem como objetivo que os alunos precisam se apropriar dos instrumentos de natureza conceitual, estão esclarecendo que conheçamos conceitostrazidos pela gramática. Ademais, os PCN orientam que é necessário que os alunos saibam usar esses conceitos aprendidos quando se referem à apropriação dos instrumentos de natureza procedimental. Essa foi a terceira etapa do método que utilizamos: aplicar os conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita no texto.

O professor não deve trabalhar, segundo os PCN, apenas a parte conceitual, precisa avançar e chegar à parte procedimental, do saber usar os conceitos aprendidos. Essa integração, abordada na concepção de aprendizagem apresentada anteriormente e embasada pelos PCN, mostra-nos que, nesse documento oficial, há uma recuperação do modelo de gramática que existiu até o século XVIII e que foi modificado pelo surgimento do positivismo.

3.2.1 Estrutura da proposta de intervenção

3.2.1.1 Objetivos do ensino de gramática na proposta

Como a ciência é fragmentada e não possui uma verdade absoluta, vimos que os objetivos do ensino de gramática para os cientistas da linguagem, os linguistas, são divergentes. Rocha (2007) afirma que nós, professores de língua portuguesa, nem devemos ensinar gramática normativa, pois a prioridade das nossas aulas deve ser a produção textual; Perini (2010) defende que o objetivo do ensino de gramática é exercitar o pensamento científico; Travaglia (2011) comunga dessa ideia de Perini (2010), mas afirma que há outros objetivos nesse ensino como: a informação cultural, a instrumentalização dos alunos com recursos para aplicações práticas; Bechara (2006) diz que o objetivo do ensino de gramática é possibilitar o aluno a escolher que língua usar em cada situação comunicativa.

No campo pedagógico, contudo, o objetivo do ensino é possibilitar o aluno dominar a língua nas mais diversas situações de uso (BRASIL, 1998) e, nesse caso, o objetivo do ensino de gramática seria permitir ao aluno constituir “[...] um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico

relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; [...]” (BRASIL, 1998, p. 52).

A partir da análise dos objetivos do ensino de gramática no discurso científico e nos PCN, fica claro que, neste último, há uma articulação entre leitura, produção de texto e análise linguística, pois o objetivo do ensino de gramática é ampliar a capacidade de comunicação do aluno. Temos, portanto, de acordo com os PCN, uma visão holística de ensino de língua.

Foi partindo dessas orientações dos PCN que elaboramos o objetivo geral e os objetivos específicos da proposta didática de intervenção que seguem abaixo:

Objetivo geral: oferecer instrumentos pedagógicos aos alunos para tornarem seus textos coerentes e coesos a partir da utilização dos conhecimentos dos termos oracionais e das relações entre os períodos.

Objetivos específicos: promover, junto aos alunos, um estudo sobre a estrutura sintática dos termos da oração da língua portuguesa; capacitar os alunos para autocorrigirem suas produções com base no conhecimento que construíram sobre a sintaxe da oração.

3.2.1.2 Conteúdos

Antes de apresentar os conteúdos, é válido discorrer um pouco sobre a relação entre sintaxe e texto.

Já vimos que o objetivo das aulas de língua portuguesa, de acordo com os PCN, é ampliar a capacidade comunicativa do aluno. É importante ressaltarmos que a sintaxe tem um papel importante nesse processo, pois o seu estudo, quando relacionado a contextos de uso, leva os alunos a perceberem a importância de conhecerem a estrutura da língua padrão como recurso para uma boa estruturação textual.

O estudo de sintaxe, proposto aqui, não possuiu a intenção de proteger ou conservar a composição da língua, mas subsidiar o aluno em suas necessidades textuais, garantindo ainda que ele conhecesse o funcionamento de sua própria língua materna. A ausência desse conhecimento sobre a estrutura da língua fazia com que os alunos apresentassem as seguintes dificuldades em seus textos: “[...] utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente.”

(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O estudo de sintaxe se fez importante, portanto, porque permitiu aos alunos saírem do plano das suposições para o plano das certezas, eliminando muitas dessas dificuldades.

Nesse processo, a metalinguagem foi um recurso necessário, pois o fato de os alunos conhecerem a nomenclatura das partes da língua facilitou a referência nos momentos em que trabalhamos, por exemplo, as regras pontuação no texto. Não se tratou, portanto, da metalinguagem como objetivo final do ensino de gramática, ao contrário, esse conhecimento foi utilizado como um recurso para auxiliar o ensino de língua (TRAVAGLIA, 2011), no caso da nossa proposta didática de intervenção, auxiliar na correção dos textos dos alunos.

É importante ressaltarmos que a nomenclatura utilizada durante a aplicação da proposta foi a da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Notamos que não há um consenso de nomenclatura entre os linguistas porque, entre esses estudiosos, a discussão é científica e a ciência não exige, necessariamente, uma uniformização de conceitos e termos. Ciência e ensino, consoante vimos anteriormente, são processos diferentes, possuem objetivos diferentes, e, no ensino, é necessária a padronização. Diante disso, optamos pela nomenclatura da gramática normativa porque é a oficial, é a trazida pelos livros didáticos, foi a vista nas séries anteriores e aquela a ser vista nas posteriores pelos alunos. Acreditamos que mudar essa nomenclatura em nada contribuiria para a aprendizagem dos alunos, ao contrário, seria um complicador nesse processo.

O escopo do trabalho foi a relação entre a análise linguística, com um recorte na sintaxe, e o texto. Foi pensando nessa relação e nos resultados das avaliações diagnósticas que selecionamos os conteúdos para a proposta de intervenção.

Em relação aos conteúdos, durante muito tempo, eles eram relativos apenas a fatos e conceitos e estavam no centro da educação, fazendo com que os objetivos do ensino fossem a transmissão e o acúmulo de conhecimentos. Contudo, ocorreu uma mudança de perspectiva com a Reforma do sistema educacional, e os conteúdos passaram a ser definidos como “[...] o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização.” (COLL et al, 1998, p. 12). Assim, além de fatos e conceitos, os procedimentos e as atitudes passaram a ser vistos como conteúdos, pois a aprendizagem dos alunos passou a ser o foco da educação. É importante salientar que os PCN também operam com essa concepção

de conteúdos, e a classificação dos conteúdos utilizada na proposta de intervenção repousa nas bases teóricas acima citadas e nos PCN.

Optamos por dividir os nossos conteúdos em conceituais e procedimentais. Os conteúdos conceituais foram utilizados porque são eles que permitem aos alunos organizarem a realidade (COLL et al, 1998). Além disso, utilizamos conteúdos procedimentais a fim de despertar nos alunos o “saber fazer”, ou seja, a capacidade dos alunos melhorarem os seus textos a partir dos conteúdos conceituais trabalhados.

Conteúdos conceituais:

- conhecer a estrutura da língua escrita padrão; inferir que a pontuação é um elemento de organização textual;
- utilizar de forma consciente a estrutura da língua escrita padrão e a pontuação como elemento de coesão textual.

Os conceitos utilizados, portanto, foram:

- oração;
- período;
- sujeito;
- predicado;
- tipos de verbos;
- complementos verbais;
- advérbio, locução adverbial;
- adjuntos adverbiais.

Ademais, trabalhamos algumas regras de pontuação do período simples envolvendo esses conceitos, bem como a regra geral de concordância verbal e de concordância nominal.

A gramática tradicional forneceu a base para o tratamento dos conceitos sintáticos e, sempre que as situações práticas demonstraram as limitações dessa gramática, recorreremos às formulações das descrições da linguística. Tal escolha se justifica, por um lado, em face do pluralismo teórico e conceitual característico das gramáticas científicas e, por outro, pelo fato de a gramática tradicional apresentar uma nomenclatura que ainda orienta a elaboração, por exemplo, de livros didáticos, de provas de concursos etc.

Durante nossas pesquisas, percebemos que ambas as gramáticas, normativa e descritiva, definem de maneira semelhante o conceito de oração, pois Perini (2010, p. 65) afirma que “Uma oração é uma estrutura que tipicamente contém um verbo e muitas vezes um ou mais complementos [...]” e Bechara (2010) traz a seguinte definição:

[...] oração constitui o centro da atenção da gramática por se tratar de uma unidade onde se relacionam sintaticamente seus termos constituintes e onde se manifestam as relações de ordem e regência, que partem do núcleo verbal [...] (BECHARA, 2010, p. 412)

Ambos os autores trazem o verbo como elemento estruturador da oração e foi essa a ideia que trabalhamos durante a aplicação da proposta didática de intervenção.

Como Bechara (2010) define o período composto⁶ como aquele formado por orações coordenadas e o grupo oracional aquele formado por orações subordinadas, logo optamos por trabalhar com a definição de Rocha Lima (2013, p. 321), que define período como “[...] uma frase, formada por duas ou mais orações”, pois trabalhamos o conceito de período no início da aplicação da proposta de intervenção e sabíamos que os alunos não tinham estudado orações coordenadas e subordinadas nas séries anteriores.

Não achamos viável trabalhar os conceitos de sujeito e predicado de acordo com a abordagem tradicional, pois tínhamos a consciência de suas limitações. Por exemplo, as gramáticas normativas apresentam o sujeito como um dos termos essenciais da oração, mas afirmam a existência das orações sem sujeito. Outrossim, definem o sujeito como “[...] o ser sobre o qual se faz uma declaração; [...]” (CUNHA e CINTRA, 2013, p. 136); mas notamos uma contradição quando analisamos, por exemplo, a oração “*João ganhou um livro*”. Podemos defender “*João*” como sendo sujeito, uma vez que há uma declaração sobre ele, contudo não podemos negar que também há uma declaração sobre “*livro*”, embora essa ideia não se encaixe na definição trazida pelos compêndios anteriormente citados.

Por conta das contradições acima apresentadas, optamos por tratar esses termos sintáticos a partir da visão de Duarte (2007) que explica que o verbo é o responsável pela estrutura principal da oração. Definimos, então, o sujeito como um

⁶ É importante ressaltar que Perini (2010, p. 157) traz a visão tradicional para definir período: “Uma construção que encerra mais de uma oração é tradicionalmente chamada de período.”

dos argumentos do verbo e que é regido por ele. Quanto ao predicado, sabemos que ele é formado apenas pelo verbo na sintaxe de base científica, mas isso é muito distante do conceito trazido pela gramática tradicional; pensando nos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas séries anteriores e nos que seriam aprendidos nos posteriores anos de escolarização, evitamos utilizar essa definição e optamos por definir o predicado como a parte da oração que contém o verbo.

Temos consciência das contradições presentes na classificação tradicional de sujeito. Por exemplo, nos casos de sujeito oculto e indeterminado, observamos que esses conceitos confundem os alunos, pois eles não conseguem, por exemplo, compreender a razão de “*Cheguei.*” possuir sujeito desinencial e “*Chegaram.*”, sujeito indeterminado. Compreendemos esses tipos de dúvidas dos alunos, pois qual seria o critério para estabelecer que a desinência número-pessoal em “*cheguei*” traz mais informações que a desinência número-pessoal em “*chegaram*”? Pensamos que apresentar aos alunos qualquer classificação diferente da tradicional, poderia ser um elemento complicador na aprendizagem, já que, entre outros motivos, os alunos já haviam visto essa classificação nas séries anteriores e iriam vê-la posteriormente.

Por conta disso, revisamos com os alunos a classificação tradicional dos tipos de sujeito, mas trabalhamos também a noção de sujeito expresso ou não expresso e a noção de referência definida ou indefinida (DUARTE, 2007), pois acreditamos que essas eram noções importantes para os alunos. A linguista explica que quanto à forma, o sujeito pode ou não estar expresso na oração, por exemplo: na oração “*Estive na festa ontem.*” o sujeito não está expresso, mas, na oração “*Eu estive na festa ontem.*”, o sujeito está expresso. Quanto ao valor semântico, observamos que ambas as orações citadas anteriormente possuem referências definidas, fato que não ocorre na oração: “*Falaram mal de você.*” Vale ressaltar que a autora traz outras nomenclaturas para esses termos, contudo utilizamos a nomenclatura da gramática tradicional pelos motivos já discutidos anteriormente.

No que tange aos tipos de verbos, predicados e complementos verbais, não vimos grandes incoerências na gramática tradicional e, por isso, utilizamos as suas definições. É importante ressaltarmos que, apesar de sabermos que os complementos verbais preposicionados se dividem em objeto indireto e

complemento oblíquo ou preposicionado⁷, não achamos necessário fazer esse tipo de diferenciação, pois, para atingirmos os objetivos da proposta, o importante seria que os alunos reconhecessem um complemento verbal. Acreditamos, contudo, que era necessário que os alunos diferenciasssem um complemento circunstancial de um objeto indireto, uma vez que trabalharíamos os adjuntos adverbiais e sabemos que, sintaticamente, os complementos verbais são essenciais à oração ao passo que o adjunto adverbial não o é. Nas nossas pesquisas, não encontramos muitas referências para estudar o complemento circunstancial e acabamos por utilizar a definição de Rocha Lima (2003, p. 312-313) que afirma que o complemento circunstancial é aquele que é expresso

[...] por um nome regido pelas preposições a ou para, indicativas de direção [...]; [...] por um nome sem preposição, ou com ela, que exprima *tempo*, *ocasião* [...]; [...] por um nome sem preposição, que indique peso; preço; distância no espaço e no tempo [...]

Notamos que essa não é uma definição que dá conta de todos os casos, pois na da oração “*Eu moro aqui.*”, de acordo com a definição acima, “*aqui*” não se encaixa na definição de complemento circunstancial, mas percebemos que este termo não pode ser considerado adjunto porque sintaticamente é essencial a essa oração. Entretanto na ausência de outra definição mais coerente, foi essa a definição que utilizamos.

Sabemos que o trabalho com os advérbios é delicado, pois os eles formam a classe de palavras mais heterogênea (AZEREDO, 2013). Além disso, o advérbio tem como características a forma invariável, a função modificadora e a possibilidade de mudança de posição em relação ao termo que ele modifica. Perini (2010) ressalta que essa classe, chamada por ele de adverbiais, é formada por um grupo heterogêneo de classes e subclasses, que se comportam de modos gramaticais distintos e que até hoje não foram estudadas. Ele explica que os adverbiais têm as seguintes propriedades: posição e escopo. Quanto à posição, ele explica que, se o adverbial estiver vinculado a um verbo, ele será complemento e ocorrerá logo após o verbo; mas se o vínculo for com o nome, ele será adjunto e seu posicionamento será livre. No que tange ao escopo, o linguista afirma que é parte do significado do

⁷ Segundo Rocha Lima (2013, p. 306) “O *objeto indireto* representa o SER ANIMADO a que se dirige ou destina a ação ou estado que o processo verbal expressa” e corresponde, na terceira 3ª pessoa, às formas pronominais átonas *lhe*, *lhes*. Já o complemento relativo denota o ser sobre o qual recai a ação e não corresponde, na 3ª pessoas, às formas pronominais átonas *lhe*, *lhes*.

adverbial e que alguns adverbiais têm escopo fixo e seu deslocamento na sentença não acarreta mudança de sentido, ao passo que outros têm como escopo o termo que segue e seu deslocamento na sentença acarreta mudança de sentido.

Apesar de saber dessa incoerência existente nessa classe gramatical, optamos por não discuti-la com os alunos e trabalhar a noção de que os advérbios formam uma classe de palavras invariáveis, que indicam circunstâncias e modificam termos da oração ou a própria oração em função do pouco tempo de tínhamos para a aplicação da proposta. Partindo dessa definição, instruímos-lhes que as locuções adverbiais eram expressões formadas por duas ou mais palavras e que funcionavam como advérbios (CUNHA e CINTRA, 2013) Explicamos-lhes, posteriormente, que os advérbios e as locuções adverbiais eram classificados sintaticamente como adjuntos adverbiais.

Tanto as gramáticas descritivas quanto as normativas trazem a mesma regra geral de concordância verbal e de concordância nominal, logo não havia nada polêmico nessa parte da aplicação da proposta. Trabalhamos com a regra de concordância nominal que prescreve que o os termos que acompanham ou modificam o substantivo devem concordar com ele em gênero e número. Quanto à regra geral de concordância verbal, explicamos aos alunos que o sujeito deve concordar com verbo, conforme foi visto anteriormente, mas também achamos importante trabalhar algumas regras de concordância do verbo ser⁸.

Já as regras de pontuação do período simples foram trabalhadas a partir da ótica da gramática tradicional, uma vez que as gramáticas científicas não tratam desse assunto.

Conteúdos procedimentais:

- usar a pontuação para organizar o texto;
- usar os conhecimentos sobre oração, período simples e período composto para pontuar o texto;
- aplicar os conhecimentos aprendidos sobre estrutura da língua padrão escrita e pontuação no texto;

⁸ Não fizemos um trabalho sistemático e exaustivo sobre as exceções. Damos uma explicação rápida sobre esse assunto e realizamos apenas um exercício para que os alunos percebessem que a regra possui algumas exceções, principalmente no tocante ao verbo ser.

- utilizar os conhecimentos sobre os termos do período simples como estratégia para eliminar possíveis incompletudes oracionais, bem como pontuar o texto corretamente, tornando-o mais organizado;
- utilizar a regra geral de concordância verbal e a de concordância nominal nos momentos de produção ou correção do texto;
- elaborar textos com boa estrutura textual utilizando os conhecimentos aprendidos sobre estrutura da língua padrão escrita e pontuação.

É importante lembrar que esses conteúdos não foram escolhidos apenas pela sua importância para o currículo escolar. Foram selecionados para responder a uma realidade dos alunos: melhorar suas produções textuais no nível sintático.

3.2.1.3 Metodologia

Anteriormente, vimos detalhadamente a concepção de aprendizagem proposta por Zabala (2002) e a concepção de texto estruturado em níveis defendida por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004). Partindo desses pressupostos teóricos, a proposta de intervenção utilizou a seguinte metodologia: partiu do todo, ou seja, do texto do aluno e, por isso, foram realizadas as atividades diagnósticas; trabalhou com as partes desse todo, ou seja, com algumas das dificuldades relacionadas à estrutura da língua levantadas a partir das referidas avaliações; e voltou ao todo, ou seja, os alunos utilizaram os conhecimentos aprendidos para estruturarem melhor seus textos. Com esses passos, seguimos também as orientações de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) quando afirmam que precisamos partir do texto, trabalhar separadamente os problemas encontrados em cada nível de funcionamento textual e voltar ao texto.

3.2.1.3.1 Etapas da proposta de intervenção

Para desenvolver a proposta de intervenção nos moldes acima descritos, optamos por dividir o trabalho em etapas, a fim de mostrar, gradualmente, aos alunos como aplicarem os conhecimentos sobre a estrutura da língua no texto, pois, a partir dos resultados das avaliações diagnósticas, notamos que precisaríamos trabalhar desde a noção de oração e as partes que a estruturam, até a relação entre as orações e a divisão das ideias em períodos.

Como instrumentos para fixação e verificação da aprendizagem, utilizamos: participação oral dos alunos; atividades de escrita para analisarmos quais problemas de estruturação estavam presentes dos textos dos alunos; atividades de casa para os alunos fixarem os conteúdos relacionados à sintaxe; atividades de classe com a nossa mediação para ajudarmos os alunos a superarem as dificuldades apresentadas; atividades em pequenos grupos para permitir a troca entre os alunos e facilitar a fixação dos conteúdos; atividades de reescrita de texto para os alunos compreenderem como aplicarem os conteúdos das aulas de metalinguagem para estruturarem melhor o texto.

Primeira etapa

Objetivos: conhecer e ter consciência da importância do projeto; perceber a necessidade do conhecimento consciente da língua escrita padrão para pontuar o texto e torná-lo coeso.

Conteúdos conceituais: conhecer a estrutura da língua escrita padrão; inferir que a pontuação é um elemento de organização textual.

Conteúdos procedimentais: usar a pontuação para organizar o texto; aplicar os conhecimentos aprendidos sobre estrutura da língua padrão escrita e pontuação no texto.

Linhas gerais de aplicação da etapa: apresentação da proposta de intervenção para os alunos; utilização de dois textos sem pontuação, um escrito por um jornalista e outro por um aluno, a fim de que os alunos compreendessem que quando o texto está na estrutura da língua escrita, sujeito + verbo + complemento, é mais fácil pontuá-lo.

Avaliação: atividade de reescrita de texto em dupla em classe, participação oral.

Segunda etapa

Objetivos: reconhecer quando um período é simples ou composto; pontuar parágrafos a partir do conhecimento sobre período simples e período composto.

Conteúdos conceituais: conhecer oração, período simples e período composto.

Conteúdos procedimentais: usar os conhecimentos sobre oração, período simples e período composto para pontuar o texto.

Linhas gerais de aplicação da etapa: levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre oração e períodos; identificação de períodos simples e compostos em grupos; sistematização do conhecimento obtido a partir da realização da atividade nos grupos; exercícios de metalinguagem, incluindo a classificação dos períodos; trabalho com as regras de pontuação do período simples e do período composto; pontuação de textos com problemas de estrutura relacionados a esses conteúdos.

Avaliação: atividade em grupo, atividade individual em classe, atividade de reescrita de texto em classe, participação oral.

Terceira etapa

Objetivos: reconhecer termos da oração: sujeito, verbo, complementos, adjuntos adverbiais; aplicar a regra geral de concordância; compreender como relacionar esses conhecimentos à pontuação do período simples.

Conteúdos conceituais: conhecer os tipos de verbos e os tipos de sujeito; reconhecer os termos do período simples: sujeito, predicado, complementos verbais, predicativo do sujeito, adjunto adverbial; compreender a regra geral de concordância verbal e a de concordância nominal; relacionar esses conhecimentos às regras pontuação no período simples.

Conteúdos procedimentais: utilizar os conhecimentos sobre os termos do período simples como estratégia para eliminar possíveis incompletudes oracionais, bem como pontuar o texto corretamente, tornando-o mais organizado; utilizar a regra geral de concordância verbal e a de concordância nominal nos momentos de produção ou correção do texto.

Linhas gerais de aplicação da etapa: explanação do conceito de termos da oração: sujeito, verbo, complementos, adjuntos adverbiais; realização de atividades de metalinguagem relacionadas a esses assuntos; trabalho com as regras de concordância verbal e de pontuação que envolvem as noções de sujeito e predicado, bem como as regras de pontuação do adjunto adverbial; aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre as partes e a estrutura do período simples no texto.

Avaliação: atividade individual em classe, atividade individual em casa, atividade de reescrita de texto em classe, participação oral.

Etapas final

Objetivo: escrever e corrigir textos coesos.

Conteúdo procedimental: elaborar textos com uma boa estrutura textual utilizando os conhecimentos aprendidos sobre estrutura da língua padrão escrita e pontuação.

Linhas gerais de aplicação da etapa: produção de texto utilizando os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da proposta; correção do texto, pelo próprio aluno, a partir dos conhecimentos aprendidos durante a aplicação da proposta.

Avaliação: elaboração de texto em classe, reescrita de texto a partir da utilização dos conhecimentos adquiridos durante a aplicação da proposta de intervenção didática.

3.1.4 Avaliação

Todo tipo de estratégia que possibilite ao aluno aprender melhor - aulas, dinâmicas, atividades práticas - são bem-vindas, seguidas, é claro, de um processo de avaliação que revele se essas estratégias estão sendo bem-sucedidas. A avaliação, portanto, é uma das etapas que compõem os processos educacionais.

O que ensinamos está sendo compreendido pelo o aluno? As estratégias de aprendizagem estão sendo eficazes? Essas são perguntas de todo professor deve se fazer, e as avaliações são os instrumentos que nos ajudam a responder essas questões, fornecendo possíveis caminhos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de avaliação, em educação, está relacionado ao conjunto de ações realizadas para produzir de informações sobre a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998). É a avaliação, quando bem realizada, que define as prioridades do ensino e garante a sua qualidade, pois é ela que nos permite identificar e analisar a evolução, o rendimento e as modificações do educando, confirmando a construção do conhecimento.

Alguns pesquisadores apontam três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica nos permite verificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos. A avaliação formativa, também chamada de avaliação diagnóstica processual, é aquela que serve para avaliar o processo de aprendizagem verificando aquilo que foi aprendido e o que ainda precisa ser compreendido pelo aluno. Já a avaliação somativa é a que utilizamos para verificar o aprendizado por meio da atribuição de notas.

Dos tipos de avaliação citados anteriormente, utilizamos a diagnóstica para avaliar como estava a estruturação sintática dos textos dos alunos e selecionar os conteúdos a serem trabalhados, pois já vimos o quanto é importante uma seleção de conteúdos contextualizados às necessidades dos alunos.

Além da avaliação diagnóstica inicial, usamos a avaliação formativa. Durante as etapas, essa avaliação foi utilizada nos momentos de correção das atividades como forma de obtermos um *feedback* contínuo sobre a aprendizagem dos alunos. Ao final de cada etapa da proposta, também adotamos a avaliação formativa a partir da reescrita de textos, uma vez que foram nesses momentos que avaliamos o desenvolvimento dos alunos e ajustamos o planejamento às dificuldades apresentadas por eles.

Não utilizamos, contudo, a avaliação somativa, pois a atribuição de notas não foi critério de verificação da aprendizagem.

Para analisarmos a validade da proposta, fizemos o confronto entre os dados do primeiro texto⁹ dos alunos (avaliação diagnóstica) e os dados das duas versões do texto final (avaliações formativas) e avaliamos se os alunos de fato melhoraram a estrutura de seus textos ou não.

É importante ressaltar que todos os alunos que do 8ª série do turno matutino da escola, na qual aplicamos a proposta, foram convidados a participar da proposta didática de intervenção, mas o critério para a inclusão dos alunos foi que os pais assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos alunos participantes, foram excluídos, na análise de dados, aqueles que não possuíam um dos três textos que utilizamos para analisar a validade da proposta.

⁹ É importante lembrar que esses textos iniciais foram utilizados para vermos os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre estrutura textual. Ademais, também os utilizamos para a confecção da avaliação diagnóstica II.

Acreditamos que um trabalho como esse, que visa à aplicabilidade dos conhecimentos sobre a estrutura da língua padrão escrita no processo de construção ou correção textual dos alunos, é rico à medida que dá aos conteúdos de sintaxe, muitas vezes transmitidos para os alunos apenas para cumprir o currículo escolar, uma aplicabilidade prática.

4TRAÇANDO ROTAS DE ENSINO E APRENDIZAGENS

Na proposta de intervenção, propusemos que o ponto de partida fosse o texto dos alunos e as dificuldades ali encontradas, por isso solicitamos aos alunos que fizessem um texto antes da atividade diagnóstica. Em seguida, verificamos se os alunos tinham ou não o conhecimento de alguns assuntos de sintaxe, como período simples e composto, sujeito e predicado, e, se o tinham, sabiam utilizá-lo no texto. Foi, a partir dos resultados obtidos, que elaboramos a proposta didática.

Em contraposição ao que costumeiramente fazemos nas nossas práticas didáticas, nas quais as atividades de análise linguísticas são feitas para que os alunos (re)conheçam e classifiquem as classes morfológicas ou sintáticas da língua portuguesa, utilizamos um novo método: o enfoque globalizador na tentativa de resgatar a totalidade no ensino de língua existente até o surgimento do pensamento positivista.

Partimos do todo, o texto do aluno, e fizemos um levantamento de quais partes desse todo, de quais assuntos de sintaxe, deveria abordar em sala de aula. A proposta foi ensinar esses conteúdos e, voltar ao todo, aplicar esses conhecimentos para melhorar as produções textuais dos alunos.

O movimento se deu da seguinte forma: os alunos escreviam muito intuitivamente, seguindo o fluxo da memória, logo tinham uma percepção superficial do texto escrito; mostramos-lhes como se estrutura a língua escrita, quais são as suas partes e como elas se organizam; por fim, os alunos voltaram ao texto, mas agora, já conheciam a sua estrutura da língua escrita e algumas de suas regras, portanto, tinham uma compreensão mais consciente e menos intuitiva sobre esses assuntos.

Dentro dessa perspectiva, o ensino de língua se associou à realidade dos alunos, tornando o conhecimento sobre a estrutura da língua padrão mais um instrumento para os alunos usarem no cotidiano.

4.1 ETAPAS: PASSO A PASSO

Nesta seção, apresentamos todo o caminho que percorremos para aplicar a proposta de intervenção didática. A proposta foi dividida em quatro etapas e, por isso, essa subseção também possui essa divisão. Ademais, em cada subseção

mostramos o planejamento das aulas, o relato diário das aulas e as reflexões sobre a etapa, onde avaliamos se os alunos atingiram, ou não, os objetivos traçados no planejamento.

4.1.1 Primeira etapa

4.1.1.1 Planejamento das atividades

1. DURAÇÃO PREVISTA: Sete horas-aulas	
2. OBJETIVOS: Conhecer e ter consciência da importância da proposta; perceber a necessidade do conhecimento consciente da língua escrita padrão para pontuar o texto e torná-lo coeso.	
3. CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PRODECIMENTAIS
Conhecer a estrutura da língua escrita padrão; inferir que a pontuação é um elemento de organização textual.	Usar a pontuação para organizar o texto; aplicar os conhecimentos aprendidos sobre estrutura da língua padrão escrita e pontuação no texto.
4. DESCRIÇÃO DAS AULAS Para apresentar a proposta aos alunos, propor a seguinte atividade inicial: levar para a sala de aula o artigo de opinião, escrito por Hélio Schwartsman sobre as cotas nas universidades, do qual a pontuação foi retirada (ver Apêndice C – Atividade I).	

Solicitar aos alunos que, sozinhos, pontuem o primeiro parágrafo. Terminada a tarefa, perguntar qual o primeiro sinal de pontuação que utilizaram e o porquê da escolha. Em seguida, explicar a regra de pontuação caso a pontuação esteja correta. Se a pontuação feita pelo aluno estiver errada, explicar o porquê de não haver sinal de pontuação no local onde eles o colocaram. Repetir essa estratégia até se esgotarem os sinais de pontuação do parágrafo.

Os alunos devem pontuar o segundo e o terceiro parágrafo com a ajuda do professor. Pedir, então, aos alunos que leiam o segundo parágrafo e identifiquem onde e qual sinal de pontuação utilizar. Em seguida, perguntar-lhes onde colocaram a pontuação e a razão da escolha. Em seguida, explicar-lhes a regra de pontuação caso a pontuação esteja correta. Se a pontuação feita pelos alunos estiver errada, explicar o porquê de não haver sinal de pontuação no local onde eles o colocaram. Repetir essa estratégia até se esgotarem os sinais de pontuação do parágrafo.

O quarto e o quinto parágrafos serão pontuados pelos alunos, sem a ajuda do professor, utilizando a estratégia aplicada ao primeiro parágrafo. E o último parágrafo será pontuado pelos alunos, com a ajuda do professor, utilizando a mesma estratégia do segundo e do terceiro parágrafo.

Terminada essa atividade, levar para a turma um texto escrito por um aluno numa linguagem próxima a estrutura da língua oral do qual a pontuação foi retirada (ver APÊNDICE D – Atividade II). Solicitar aos alunos que apliquem as mesmas estratégias utilizadas no texto anterior.

Após a realização da atividade em duplas, fazer a correção, perguntando sempre qual foi o sinal de pontuação escolhido e o motivo da escolha.

4.1.1.2Diários de pesquisa

Data: 12/08 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula explicando aos alunos que o objetivo da atividade era pontuar o texto, escrito por Hélio Schwartzman sobre as cotas nas universidades (ver APÊNDICE C – Atividade I), do qual retirei a pontuação, a fim de que percebessem sua importância para a organização e a fluidez do texto. Pedi aos alunos que, sozinhos, pontuassem o primeiro parágrafo.

“Tramita no Senado um projeto que reserva 50% das vagas em universidades federais para egressos de escolas públicas a proposta pode até ser justa mas se efetivada representaria um golpe na excelência dessas instituições [...]”

No fim do primeiro período, *“Tramita no Senado um projeto que reserva 50% das vagas em universidades federais para egressos de escolas públicas [...]”* os alunos colocaram uma vírgula e, quando questionei o porquê, o aluno W me disse que o fez porque se continuasse direto, sem nenhuma pontuação, ficaria sem sentido. Outros alunos me disseram que era porque precisava de uma pausa (alunos K, H). O aluno P me disse que utilizou o ponto porque a frase terminou. Expliquei-lhes que ali havia um ponto porque era o fim de um período. Notei, a partir dessas respostas, que a pontuação no texto dos alunos era intuitiva.

No trecho *“[...] A proposta pode até ser justa mas se efetivada representaria um golpe na excelência dessas instituições.”*, alguns alunos (H, J, Z) identificaram que antes do *“mas”* havia uma vírgula e me explicaram que a colocaram porque precisava de uma pausa nessa passagem do texto. Disse-lhes que, nesse caso, o uso da vírgula ocorria porque a utilizamos antes de orações coordenadas adversativas. Ninguém separou com vírgulas a oração condicional, *“[...] se efetivada [...]”*. Expliquei-lhes que ali havia vírgulas porque se tratava de uma oração que estava entre os termos de outra oração.

Fizemos o segundo parágrafo juntos: eu e os alunos.

“[...] Se há um campo onde somos vítimas de nossas ilusões cognitivas é a educação é que em nossas cabeças escolas servem para ensinar assim atribuímos todos os progressos observados no aluno ao colégio em que ele está deixando de ver que a qualidade de uma instituição se deve muito mais ao nível de seu corpo discente do que a qualquer outro fator [...]”

Perguntei-lhes qual era o primeiro sinal de pontuação e onde deveríamos colocá-lo, e eles me responderam que era um ponto após a palavra *“educação”*, porque era o fim de uma frase (aluno N). Ninguém colocou vírgula depois da oração condicional, *“[...] Se há um campo onde somos vítimas de nossas ilusões cognitivas [...]”*, e lhes expliquei mais uma vez esse uso, retomando a oração do parágrafo anterior e lhes mostrando que aquela oração estava intercalada e que essa estava no início do parágrafo. Apenas o aluno D me disse que o termo *“[...] em nossas cabeças [...]”* deveria estar entre vírgulas porque dava ideia de lugar e precisava ser separado do restante da frase por causa do sentido. Expliquei-lhe que ali havia

vírgulas porque se tratava de um adjunto adverbial, termo que expressa circunstância, e ele estava descolado. Disse-lhe que, obedecendo à estrutura da língua escrita, o adjunto adverbial deveriavir no final do período, e, se aparecesse antes, deveria ficar entre vírgulas.

Os alunos E e H me disseram que havia uma vírgula antes do termo “*assim*” e o aluno Z me disse que depois dessa palavra também teria esse sinal de pontuação. Quando lhes perguntei o porquê, eles me responderam que havia necessidade de pausa. Percebi, portanto, que os alunos pontuavam o texto de forma intuitiva, ou seja, eles colocavam pontos ou vírgulas aleatoriamente, à medida que “sentiam” a necessidade de uma pausa. Acreditei, portanto, que isso contribuía para a má estruturação dos textos dos alunos, pois sabemos que, quando o sinal de pontuação não é colocado ou é colocado incorretamente, dificulta que o leitor chegue mais próximo das intenções pretendidas pelo autor em seu texto.

Analisei o período “[...] *é que em nossas cabeças escolas servem para ensinar assim atribuímos todos os progressos observados no aluno ao colégio em que ele está deixando de ver que a qualidade de uma instituição se deve muito mais ao nível de seu corpo discente do que a qualquer outro fator*[...]” e os alunos compreenderam que o vocábulo “*assim*” estava expressando a continuação do texto e acrescentando nova informação. Então, disse-lhes que esse era o motivo dessa palavra precisar estar entre vírgulas.

Apenas o aluno N me disse que deveria separar a forma verbal “*está*” da forma verbal “*deixando*” porque era necessário separar as ideias. Esse aluno usou um ponto, mas expliquei-lhe que ali havia uma vírgula porque não tínhamos uma nova ideia, mas a oração introduzida pela forma verbal “*deixando*” estava ligada a ideia da oração anterior.

No terceiro parágrafo, “[...] *Quem primeiro mostrou isso foi James Coleman em 1966 no que provavelmente é o maior achado do “Coleman Report” o autor mostrou que a extração familiar e a condição socioeconômica do estudante eram fatores muito mais importantes para explicar seu sucesso (ou fracasso) do que variáveis mais específicas como a qualidade dos professores o gasto médio por aluno etc* [...]”, os alunos identificaram corretamente o uso do primeiro ponto em “[...] *Quem primeiro mostrou isso foi James Coleman em 1966* [...], mas nenhum aluno identificou a vírgula antes do adjunto adverbial “[...] *em 1966*.”. Quando lhes disse que o autor havia colocado uma vírgula nesse trecho do texto, o aluno K me disse

que o autor tinha errado, porque a ideia de tempo estava no lugar certo, no fim da frase, conforme havia explicado a turma anteriormente. Expliquei para a turma que a vírgula estava ali para dar ênfase ao trecho. É importante refletirmos que, em casos como esse, a pontuação vai além de seu papel de auxiliar na estruturação textual ressaltando especificidades semânticas e pragmáticas.

Os alunos não identificaram o uso da vírgula em “[...] *no que provavelmente é o maior achado do “Coleman Report [...]”*”. Perguntei-lhes que circunstância estava expressa no texto e me disseram que era de lugar. Questionados se, nesses casos, deveriam ou não utilizar vírgulas, eles me disseram que deveriam. Muitos acertaram o uso da vírgula na enumeração, “[...] *a qualidade dos professores o gasto médio por aluno etc [...]*” e me explicaram que a colocaram porque o autor estava falando de coisas iguais. Aproveitei e lhes disse que era uma enumeração. Notamos aqui que já havia o início de uma reflexão sobre a estrutura da língua e acreditamos, conforme discorremos nas seções anteriores, que isso poderia ampliar a capacidade comunicativa do aluno.

Os alunos pontuaram sozinhos o quarto e o quinto parágrafo.

“[...] *De lá para cá inúmeras pesquisas em diferentes lugares do mundo confirmaram o peso das variáveis família e status socioeconômico a ponto de alguns estudiosos chegarem perto de afirmar que matricular o filho nas melhores escolas é irrelevante*

É preciso um pouco de cuidado na interpretação desses achados pois há uma assimetria fundamental alunos brilhantes se saem bem não importando muito qual escola tenham frequentado mas para os que estão na faixa mediana ou abaixo dela há benefício significativo em estudar com alunos mais preparados que os “puxam” para cima [...]”

No momento da correção, notei que maioria identificou corretamente o uso da primeira vírgula após o adjunto adverbial “[...] *De lá para cá [...]*” e justificou que o fez porque essa era uma expressão que dava ideia de tempo e estava no início da frase. Alguns alunos acertaram o uso da segunda vírgula em “[...] *em diferentes lugares do mundo [...]*” e me disseram que o fizeram por causa da necessidade de uma pausa (alunos D, P) ou por causa da ideia de lugar (H, K, Z). Alguns alunos, como D e P, continuavam utilizando a intuição, nesse caso a necessidade da pausa, para pontuar o texto, mas outros alunos, como H, K e Z, já começavam a refletir sobre a estrutura da língua. Pensamos, pois, que é esse tipo de reflexão que pode

ajudar os alunos a escreverem de forma mais coesa, discordando, portanto, de Perini (2010) que acha que o ensino de gramática serve apenas para exercitar o pensamento científico no âmbito escolar.

No quinto parágrafo, muitos alunos colocaram corretamente o primeiro ponto segmento no trecho *“É preciso um pouco de cuidado na interpretação desses achados pois há uma assimetria fundamental [...]”* e justificaram dizendo que o fizeram porque era o fim de uma ideia e o início de outra. Nenhum aluno, entretanto, identificou a vírgula necessária nesse período para separar as orações coordenadas. Expliquei-lhes que deveria haver uma vírgula antes da conjunção *“pois”*, porque a próxima oração era uma coordenada explicativa, ou seja, havia uma conjunção que dava ideia de explicação e que antes dessa conjunção, assim como da conjunção *“mas”*, era necessário colocar vírgula.

O próximo sinal de pontuação, de acordo com o texto original, era um ponto de segmento, antes da conjunção adversativa no trecho *“[...] alunos brilhantes se saem bem não importando muito qual escola tenham frequentado mas para os que estão na faixa mediana ou abaixo dela há benefício significativo em estudar com alunos mais preparados que os “puxam” para cima [...]”*. No entanto, muitos alunos colocaram uma vírgula e me disseram (K, Z) que era porque depois havia um *“mas”*. Expliquei-lhes que o autor usara um ponto, mas que uma vírgula não estaria incorreta. Ninguém colocou vírgulas na oração intercalada: *“[...] para os que estão na faixa mediana ou abaixo dela [...]”*. Perguntei-lhes qual parte do período estava ligada à conjunção *“mas”* e eles identificaram corretamente, *“[...] há benefício significativo em estudar com alunos mais preparados [...]”*. Expliquei-lhes que havia uma oração intercalada em *“[...] para os que estão na faixa mediana ou abaixo dela [...]”*, e que, portanto, essa oração deveria estar entre vírgulas.

O último parágrafo, *“[...] Democratizar-se e manter a qualidade são objetivos até certo ponto contraditórios não que seja impossível conciliá-los mas existe um número ótimo de alunos menos preparados que uma instituição pode incorporar antes de comprometer a qualidade um corte linear de 50% em todas as universidades federais dificilmente é a melhor resposta [...]”*, foi pontuado pelos alunos com o meu auxílio.

Eles identificaram o primeiro ponto em *“[...] Democratizar-se e manter a qualidade são objetivos até certo ponto contraditórios [...]”* e justificaram que havia a necessidade de separar as ideias (alunos H, U). Muitos alunos acertaram o uso da

vírgula antes da oração adversativa e me disseram que a colocaram porque havia um “*mas*” (aluno Z). Por fim, o aluno K medisse que havia um ponto de segmento em “[...] *que uma instituição pode incorporar antes de comprometer a qualidade [...]*” e medisse que era porque terminava uma informação e começava outra.

Data: 18/08 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula explicando aos alunos que o objetivo era pontuar o texto, de um dos alunos, do qual foi retirada a pontuação (ver APÊNDICE D – Atividade II) para que eles percebessem que a pontuação é um elemento importante para a organização textual.

O texto escolhido causou um estranhamento dos alunos, pois foi produzido de forma espontânea, sem preocupação com as regras e com o uso da norma padrão escrita. Percebemos, por exemplo, o uso da forma oral “*tá*”, que representa bem a fala, pois é a forma de redução oral que ocorre em todas as línguas, mas que não deve ser utilizada no texto escrito cujo estilo deva ser pautado pela língua padrão. Além disso, o texto foi desenvolvido em parágrafos extensos sem o uso devido da pontuação, o que dificultou a compreensão do texto. E mais, a falta de termos oracionais também comprometeu a compreensão textual, como no trecho “[...] *a gente precisamos muito ele faz muita falta até para uma emergência [...]*”, no qual a ausência do complemento verbal na primeira oração dificultou a fluidez textual.

Observamos que o texto produzido pelo aluno seguiu o fluxo da memória e não a estrutura sintática da língua escrita. cremos que textos como esses são produzidos porque costumeiramente, na escola, o aluno não aprende que a língua escrita possui regras mais rígidas de estruturação, sintaxe e concordância, escolha vocabular e padrão ortográfico determinado. Por conta disso, acreditamos que, nas aulas de língua portuguesa, “exercitar o pensamento e promover o entendimento da natureza, estrutura e funcionamento da língua é um objetivo de alta relevância pedagógica [...]” (AZEREDO, 2010, p. 258). Pensamos que o professor precisa mostrar aos alunos como utilizar os conhecimentos gramaticais para poder escrever de forma coesa e coerente.

Logo no início da correção da atividade, vários alunos consideraram que estava errada a expressão “[...] *a gente precisamos [...]*”. O aluno J me disse que o autor do texto errou muito nos verbos, ao invés de escrever “*viciar*”, escreveu “*vicia*”,

etc. O aluno T chamou minha atenção para me falar que o texto não dizia quem era o “ele” do trecho “[...] *porque ele não fazer* [...]”. Orientei aos alunos que sublinhassem os trechos que achavam que havia problemas e escrevessem o que consideravam que seria correto na parte superior do trecho.

Os alunos fizeram a atividade em 20 minutos e iniciei a correção.

No primeiro parágrafo, “*O celular já tá fazendo parte de nosso corpo a gente precisamos muito ele faz muita falta até para uma emergência* [...]”, alguns alunos consideraram colocar um ponto ao final do primeiro período, mas muitos colocaram vírgula. Analisamos, eu e os alunos, o primeiro período “[...] *O celular já tá fazendo parte de nosso corpo* [...]” e chegamos ao consenso de que ele era independente do segundo “[...] *a gente precisamos muito* [...]” e colocamos um ponto, mas alguns alunos não colocaram nada e me disseram que não achavam que ali deveria haver pontuação. Todos colocaram ponto ao final do terceiro período “[...] *ele faz muita falta até para uma emergência* [...]”. Notamos, pelas respostas dos alunos, que eles, maioria das vezes, não refletiam no momento de pontuarem o texto. Eles o faziam de forma intuitiva, ou seja, colocavam vírgulas e pontos quando achavam que era necessário.

Terminada a etapa da pontuação, nesse parágrafo, fomos analisar as concordâncias. Perguntei aos alunos o motivo deles terem condenado o uso do “[...] *a gente precisamos* [...]” e eles me disseram que era porque estava errado, porque o certo seria “*nós precisamos*”. Expliquei-lhes que, na língua falada, muitas pessoas utilizam esse tipo de concordância que aparece no trecho “[...] *a gente precisamos* [...]”, mas que ela não é bem aceita socialmente e que, no texto escrito, eles deveriam evitar não apenas essa concordância, mas também o uso do “*a gente*”, já que ele é mais informal do que o pronome pessoal “*nós*”. Orientei os alunos, que, no texto escrito, quando tivessem a oportunidade de usar o “*nós*” ou o “*a gente*”, optassem pelo primeiro.

Perguntei aos alunos se o restante do parágrafo estava bem escrito ou se eles teriam alguma observação para fazer. Eles acharam que estava tudo correto. Chamei a atenção deles para o trecho “[...] *a gente precisamos muito* [...]” e perguntei se o sentido estava completo ou precisava de alguma coisa. A partir disso, eles me disseram que era “[...] *precisamos muito dele (o celular)*”. Mostrei-lhes que se tratava de um verbo transitivo e que a presença do complemento se fazia importante para um melhor entendimento do que estava escrito.

No segundo parágrafo, “[...]O problema é que ele tira muita atenção de muitas gentes na sala de aula e outros problemas esses aparelhos podem fazer mau para nossa saúde os aparelhos emitem um sinal que vai para antena e esse sinal pode prejudica o vício de fica muito tempo no aparelho olhando as mensagem do Facebook, Twitter, Instagram etc. prejudica muito na aprendizagem [...]”, muitos alunos colocaram uma vírgula após o adjunto adverbial “na sala de aula”. Uns disseram que o fizeram porque precisava de uma pausa e outros porque depois tinha um “e”. Expliquei-lhes que, antes da conjunção “e”, geralmente não utilizamos vírgulas, só o faríamos, por exemplo, se fosse uma oração intercalada ou se as orações possuísem sujeitos diferentes. Após o trecho “[...] outros problemas [...]”, alguns alunos colocaram ponto e outros colocaram vírgula. Todos me disseram que o fizeram porque precisava de pausa, ou seja, pontuaram o texto de forma intuitiva. Chamei a atenção dos alunos para o fato de que o correto ali seria um ponto, porque se tratava do encerramento de um agrupamento de orações e o início de outro agrupamento, ou seja, o ponto deveria ser colocado porque se tratava do fim de um período e do início de outro. É importante ressaltarmos que retomamos esse conceito à medida que realizamos as atividades para que os alunos compreendessem como dividir os períodos de seus textos.

Analisamos, então, o trecho seguinte: “[...]esses aparelhos podem fazer mau para nossa saúde os aparelhos emitem um sinal que vai para antena e esse sinal pode prejudica o vício de fica muito tempo no aparelho olhando as mensagem do Facebook, Twitter, Instagram etc. prejudica muito na aprendizagem [...]”. O próximo sinal de pontuação que os alunos colocaram foi entre “saúde” e “os aparelhos”, alguns alunos colocaram ponto, e outros, vírgulas. Fomos analisar se o trecho até “saúde” tinha relação com o trecho anterior ou com o posterior, e alguns alunos me disseram que a passagem “[...] os aparelhos emitem um sinal que vai para antena e esse sinal pode prejudica [...]” explicava a oração “[...]esses aparelhos podem fazer mau para nossa saúde [...]”. Havia uma oração explicativa, mas como não havia conjunção, muitos alunos consideraram o período como simples. Alguns alunos não colocaram mais nenhum sinal de pontuação até o final do parágrafo. Outros colocaram um ponto depois de “prejudica”, afirmando que se tratava do fim de uma ideia. Quem não o fez, disse-me que não poderia ter ponto porque “o vício” estava ligado a “prejudica”. Observamos, pois, que a ausência do complemento nominal comprometeu, para alguns alunos, a colocação da pontuação.

Os alunos pontuaram corretamente a enumeração entre “FacebookTwitterInstagrametc”. Perguntei-lhes se viam a necessidade de colocar mais algum sinal de pontuação e eles foram unânimes ao afirmar que não. Questionei quem era o sujeito da oração que estava no início e eles me responderam que era “o vício”. Perguntei qual era o predicado, mas eles não souberam me responder. Questionei o que estava sendo dito sobre “o vício” e eles afirmaram que era que “[...] prejudica muito na aprendizagem [...]”. Então, expliquei-lhes que a oração “[...] olhando as mensagem do FacebookTwitterInstagram etc.[...]” era uma oração intercalada, ou seja, havia uma oração que estava entre os termos de outra oração e que era independente dela sintaticamente. Nesses casos, portanto, a oração que estava intercalada deveria ficar entre vírgulas.

Terminada essa etapa, eles apontaram que “[...] muitas gentes [...]” estava errado, mas não sabiam o motivo. Expliquei-lhes que se tratava de um advérbio de intensidade e que os advérbios não variam. Além disso, expliquei-lhes que o vocábulo “gente” já dava a ideia de plural, logo não poderia ser marcado com o –s¹⁰.

Como esse trecho estava escrito de forma espontânea, expliquei aos alunos que o ideal seria reescrevê-lo para adequá-lo à estrutura da língua escrita, pois, conforme percebemos, durante a análise, faltavam, nessa passagem do texto, termos sintáticos importantes para a boa compreensão textual, como o predicado do sujeito “outros problemas” ou ainda o complemento do verbo “prejudicar”.

Partimos para analisar o terceiro parágrafo: “[...]Minha opinião eu gosto muito de celular mas sei que a gente devemos desliga na hora da aula muitos pais dão aparelho como tablet celular e outro aparelho para a criança se distrai eu não concordo com essas atitude as criança são muito pequena para te esses tipo de aparelho elas podem começa a se vicia nesse aparelho e não quiere mais estudar porque ele não fazer umas lei que proibi o uso de aparelho para criança”

Os alunos foram unânimes ao colocar a vírgula após o termo “[...] minha opinião [...]” e justificaram essa escolha por causa da necessidade da pausa. Apenas o aluno Z me disse que estava estranho e que para ficar correto teria que ser “[...] na minha opinião [...]”. Em seguida, alguns alunos colocaram a vírgula antes

¹⁰ Vemos que ocorreu silepse que é a concordância que fazemos não com o termo que está expresso no texto, mas com a ideia que ele representa. Nesse caso, houve uma silepse de número, pois o sujeito da oração “a gente” estava no singular, mas o verbo apareceu no plural “precisamos”, ou seja, o aluno fez a concordância verbal com a ideia de plural do sujeito e não com o termo grafado, que estava no singular.

da conjunção adversativa, e o aluno J me disse que o fez porque, na aula passada, aprendera que antes do “*mas*” colocamos a vírgula. Notamos, portanto, que o referido aluno começou a aplicar o conhecimento de gramática que aprendera no exercício anterior. Já o aluno P se manifestou dizendo que colocou ponto antes dessa mesma conjunção. Paramos para analisar a resposta do aluno e chegamos à conclusão de que havia uma dependência de sentido entre as orações e, portanto, era necessário colocar a vírgula. A aula terminou e ficamos de continuar a pontuação do texto na aula seguinte.

Data: 19/08 (duas horas-aulas)

Começamos a aula trabalhando com o texto que estávamos pontuando na aula anterior. Relembramos as razões de termos colocado as duas vírgulas no início do parágrafo e, então, perguntei aos alunos qual seria o próximo sinal de pontuação e eles me disseram que era um ponto no final do parágrafo. Alguns colocaram vírgula e outros colocaram ponto após “*[...] hora da aula [...]*” presente no trecho “*[...] Minha opinião eu gosto muito de celular mas sei que a gente devemos desliga na hora da aula hora da aula [...]*”. Discutimos essa questão: perguntei aos alunos se o que estava após o ponto era a continuação da ideia que iniciou o parágrafo ou era outra ideia. Eles me disseram que era outra ideia. Perguntei-lhes se, nesse caso, seria ponto ou vírgula, e eles me responderam que seria o ponto. Coloquei o ponto e depois lhes perguntei qual seria o próximo sinal de pontuação, e poucos alunos colocaram outro sinal de pontuação, e, quem o fez (alunos W, X), colocou ponto depois do verbo “*estudar*” presente no trecho “*[...] muitos pais dão aparelho como tablet celular e outro aparelho para a criança se distrai eu não concordo com essas atitude as criança são muito pequena para te esses tipo de aparelho elas podem começa a se vicia nesse aparelho e não quiere mais estudar [...]*”. Voltei analisando o trecho com os alunos e lhes perguntei qual era a próxima ideia que tínhamos, e eles me responderam que era o trecho “*[...] muitos pais dão aparelho como tablet celular e outro aparelho para a criança se distrai [...]*”. Perguntei-lhes se colocaríamos uma vírgula ou um ponto e eles ficaram em dúvida. Analisei com eles o trecho posterior e lhes perguntei se era uma ideia nova ou uma complementação, uma explicação, uma oposição ou uma causa para o trecho anterior. Eles me disseram que era uma oposição, mas que faltava alguma coisa para ligar.

Expliquei aos alunos que a classe que tinha a função de ligar as ideias era a conjunção, mas eles não sabiam que conjunção colocar. Após um tempo, o aluno K sugeriu que colocássemos o “*mas*”, e assim o fizemos. Perguntei aos alunos qual seria o próximo sinal de pontuação, e eles me responderam que seria a vírgula, antes do “*mas*”. Li o trecho “[...] *eu não concordo com essas atitude [...]*” e perguntei aos alunos se era outra ideia ou uma continuação da anterior. Uns me disseram que era uma nova ideia, outros me disseram que era uma explicação da anterior. Disse-lhes que era uma explicação e lhes perguntei o que usar para ligar essas ideias, mas eles não souberam me responder. Disse-lhes que poderíamos usar “*pois*” e que, antes de orações coordenadas explicativas¹¹, usamos vírgulas.

O próximo trecho, “[...] *as criança são muito pequena para te esses tipo de aparelho elas podem começa a se vicia nesse aparelho e não quer mais estudar porque ele não fazer umas lei que proibi o uso de aparelho para criança [...]*”, foi o mais complicado de pontuar. Perguntei aos alunos se estávamos diante de uma nova ideia e eles acharam que sim, mas não sabiam qual era a relação entre essas ideias. Por fim, expliquei-lhes que era uma relação de consequência. Perguntei-lhes que conjunção colocar e eles não souberam responder ao questionamento. Coloquei a conjunção “*por isso*” antes do trecho “[...] *elas podem começa a se vicia nesse aparelho [...]*” e lhes expliquei que devemos usar a vírgula antes de conjunção conclusiva.

Perguntei aos alunos qual seria o próximo sinal de pontuação, alguns me responderam que era interrogação e outros me disseram que era ponto ao final do parágrafo. Perguntei-lhes se ali havia uma afirmação ou um questionamento, e eles me responderam que era um questionamento. Perguntei-lhes o porquê de terem colocado ponto. Eles me disseram que era porque no fim do parágrafo sempre colocavam ponto, então, eles nem analisaram o contexto (G, J, N). Nesse caso, ficou evidente a falta de reflexão dos alunos durante o trabalho de pontuação textual, pois eles o faziam sem nenhuma base teórica, e era essa base que esperávamos construir no decorrer da aplicação dessa proposta.

Aproveitei a oportunidade para abordar a grafia do “por que”. Questionei os alunos: se tínhamos uma pergunta, o “por que” deveria estar junto ou separado e

¹¹ Ainda nessa fase de aplicação da proposta de intervenção, havia a intenção de trabalhar as orações coordenadas e as subordinadas adverbiais e, por isso, eu abordava as relações de sentido entre as orações. Contudo, devido à necessidade da realização de um trabalho sistemático sobre verbos não trabalhei com orações coordenadas e subordinadas.

apenas o aluno Z disse que deveria estar separado porque o “por que” de pergunta é separado e o de resposta é junto.

Eles me disseram que no texto não dizia quem era “ele” no trecho “[...] *porque ele não fazer umas lei que proibi o uso de aparelho para criança [...]*”, e lhes perguntei se conseguiam identificar pelo contexto. Eles me disseram que deveria ser “o governo”, porque falava de criar leis. Perguntei-lhes se era o governo quem criava as leis, e eles me disseram que eram os políticos. Reescrevemos o período: “*Por que os políticos não fazem umas leis que proíbam o uso de aparelho celular por criança?*”

Voltamos ao início do parágrafo “[...] *Minha opinião eu gosto muito de celular mas sei que a gente devemos desliga na hora da aula hora da aula [...]*”, discutimos a concordância verbal em “[...] *a gente devemos [...]*” e os alunos me disseram que o correto seria “*nós devemos*”. Expliquei-lhes, mais uma vez, que isso se devia à regra geral de concordância verbal que prescreve que o verbo concorda com o sujeito. Analisamos o trecho “[...] *as criança são muito pequena [...]*” e eles me disseram que o correto seria “[...] *as crianças são muito pequenas [...]*”. Disse-lhes que, por causa da regra geral de concordância nominal, todos os termos que estavam se referindo ao substantivo, no caso “*crianças*”, deveriam concordar com ele.

Os alunos relataram que os “erros” do texto dificultaram a compreensão. Isso nos levou a crer que eles conseguiram perceber que quando um texto está escrito de acordo com a estrutura da língua escrita, como o texto “*Cotas e ilusões*”, é mais fácil de ser pontuado do que um texto que se encontra mais distante da estrutura dessa língua, como o texto “*O celular*”.

Perguntei-lhes qual foi o texto mais fácil de pontuar e eles me disseram que fora o primeiro. Perguntei-lhes a razão, e o aluno Z me disse que era porque o segundo texto parecia uma conversa. Expliquei-lhes que isso ocorreu porque o primeiro texto estava escrito de acordo com a estrutura e as regras da língua escrita, ao passo que o segundo era um texto mais distante dessa estrutura e dessas regras. Disse-lhes que era necessário pensar, planejar, revisar o texto e que a pontuação era um fator de coesão importante para a fluidez do texto. Informei-lhes que o nosso trabalho, nas próximas aulas, seria não só estudar a estrutura da língua escrita, mas também aplicar os conhecimentos aprendidos sobre essa estrutura no texto para torná-lo mais coeso.

O aluno J me disse que os textos ficaram com muitas vírgulas após a correção, mas que ele raramente usava esse sinal de pontuação nos textos que ele produzia. Muitos alunos, como K, P e W, concordaram com ele. Isso nos apontou que os alunos pontuam o texto intuitivamente, utilizando vírgula ou ponto, quando sentem necessidade de uma pausa. No entanto, eles precisavam mudar de postura e pontuar o texto a partir dos conhecimentos de sintaxe e das regras de pontuação.

Aproveitei a discussão e entreguei aos alunos um exercício sobre locução verbal(ver APÊNDICE E – Atividade III) para que eles o respondessem em casa, pois esse seria um assunto importante para a compreensão do nosso próximo conteúdo.

4.1.1.3 Reflexões

Foram pensadas, inicialmente, sete aulas para a aplicação dessa etapa, mas em seis aulas apliquei o que fora planejado, pois os alunos responderam à atividade de pontuar o texto em menos tempo do que eu esperava. Supus que eles utilizaram pouco tempo para fazer a atividade porque não refletiram sobre o que estavam fazendo, ou seja, eles colocaram os sinais de pontuação onde acharam que era para colocar, não se preocuparam em analisar o contexto antes de utilizar a pontuação.

Notei também que, em alguns momentos, os alunos ficaram confusos com a quantidade de informações como, por exemplo, os nomes dos termos da oração. Mas lhes avisei que explicaria esses assuntos posteriormente.

Antunes (2007, p, 17) afirma que “ensinar eficiente a língua – e, portanto, a gramática – é acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem [...]”. Apesar de ter utilizado apenas seis horas-aulas, creio que a metodologia de ensino de língua se mostrou eficiente, pois pude perceber o início uma mudança de postura nos alunos: eles se mostraram mais interessados, participaram mais da aula. Além disso, a turma, em geral, passou a conversar menos. Ademais, pude concluir que os alunos gostaram da atividade, não só por causa da interação e da dinâmica (ora faziam sozinhos e ora com o meu auxílio), mas também porque perceberam que havia uma razão para o estudo os conteúdos gramaticais: aplicá-los no texto.

Além disso, os alunos compreenderam que a pontuação é um elemento importante para a organização e a fluidez textual. Posso afirmar, por fim, que os

alunos avançaram na compreensão sobre a importância de conhecermos a estrutura da língua escrita para produzirmos textos coesos e coerentes, porque a atividade foi feita de forma contextualizada e funcional (FARACO, 2008), ou seja, mostrei aos alunos os problemas textuais e os conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita necessários para corrigir esses problemas.

Diante do exposto, creio que os objetivos traçados para essa etapa foram alcançados em sua parcialidade, uma vez que os alunos compreenderam que é necessário ter atenção em relação à estrutura da língua escrita no momento de produção ou correção de textos, pois a ausência de termos sintáticos pode comprometer a coesão textual. Contudo, muitas vezes, os alunos me mostraram que ainda pontuavam o texto de maneira intuitiva, logo, os objetivos não foram amplamente atingidos.

4.2.1 Segunda etapa

4.2.1.1 Planejamento das atividades

1. DURAÇÃO PREVISTA: Como essa é uma proposta que não se esgota apenas na aprendizagem de conceitos, serão necessárias doze horas-aulas para que os alunos compreendam os conceitos e saibam utilizá-los no texto.	
2. OBJETIVOS: Reconhecer quando um período é simples ou composto; pontuar parágrafos a partir do conhecimento sobre período simples e período composto.	
3. CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PRODECIMENTAIS
Conhecer oração, período simples e período composto.	Usar os conhecimentos sobre oração, período simples e período composto

	para pontuar o texto.
--	-----------------------

4. DESCRIÇÃO DAS AULAS

Iniciar a aula corrigindo a atividade sobre locução verbal (ver Apêndice E – Atividade III), pois o reconhecimento dos verbos e das orações ajudará os alunos a definirem e classificarem os períodos.

Em seguida, dividir a sala em grupos de três alunos e entregar aos alunos duas folhas em branco e vinte períodos retirados dos textos *“Violência não é uma fantasia”*, *“Brasileiro: bonzinho ou inocente”* e *“Meu filho, você não merece nada”* (ver Apêndice F – Atividade IV).

Explicar aos alunos que eles devem colar em uma folha os períodos simples e na outra os períodos compostos, a partir dos conteúdos que já estudaram nas séries anteriores. Após a realização da atividade, corrigir o exercício da seguinte forma: utilizando o datashow, projetar o período, perguntar aos alunos se eles o classificaram em simples ou composto e o motivo que os levaram a tal classificação. Em seguida, identificar os verbos e, a partir disso, confirmar, ou não, as respostas dos alunos.

Depois, discutir sobre os conceitos de período simples e período composto a fim de chegar a uma definição, abordando também o conceito de oração. Pedir aos alunos que copiem as definições no caderno. Terminada essa atividade, solicitar aos alunos que, individualmente, respondam à atividade em classe (ver Apêndice G – Atividade V) para que seja possível avaliar quais os alunos estão com mais dificuldades e os orientar durante a realização da tarefa.

Na aula posterior, fazer a correção do exercício. Solicitar que cada aluno se dirija ao quadro e corrija um item do exercício, explicando para os colegas e para o professor como chegou àquela resposta. Com esta estratégia, busca-se verificar se todos os alunos compreenderam o assunto. Caso se perceba que há dúvidas, retomar, durante a correção, o assunto explicado anteriormente.

Em seguida, os alunos devem aplicar os conhecimentos construídos no texto. Distribuir cópias do texto *“A corrupção no Brasil”* (ver Apêndice H – Atividade VI), produzido por um discente, para os alunos e projetar esse texto no datashow. Depois, analisar os erros e acertos de pontuação com os alunos, a partir dos

conhecimentos aprendidos sobre oração, período simples e período composto.

Encerrado o trabalho com o texto “*A corrupção brasileira*”, entregar aos alunos uma atividade (ver Apêndice I – Atividade VII) e lhes pedir que a respondam em casa aplicando as estratégias utilizadas no texto “*A corrupção no Brasil*”. O objetivo é que os alunos consigam separar os períodos corretamente.

Na aula seguinte, projetar o texto da atividade no datashow e fazer a correção.

4.2.1.2 Diários de pesquisa: o início

Data: 25/08 (duas horas-aulas)

No início da aula, pedi as atividades dos alunos (ver Apêndice E – Atividade III) para dar visto e muitos relataram que tiveram dificuldades em responder a tarefa porque não sabiam o que era locução verbal. Os alunos V e G não fizeram a atividade de casa. O primeiro afirmou para mim que não respondera porque não fazia nenhuma tarefa de casa mesmo, e o segundo me respondeu que não fizera a tarefa porque trabalhava no turno oposto ao que estudava e não tinha tempo de estudar em casa.

Antes de iniciarmos a correção, expliquei aos alunos o que era locução verbal: conjuntos de verbos, constituídos por um verbo principal em uma de suas formas nominais e seguido por verbo(s) auxiliar(es), que numa oração desempenham papel equivalente a um único verbo. Coloquei o exemplo “*Maria está cantando alto.*” e pedi aos alunos que me dissessem quais eram os verbos. Os alunos me disseram que os verbos eram “*está*” e “*cantando*”. Expliquei-lhes que havia um verbo flexionado, chamado de verbo auxiliar, com o qual com o sujeito, nesse caso “*Maria*”, concordava e havia também o verbo principal “*cantando*” na forma nominal. Expliquei aos alunos também que esse verbo recebia o nome de principal porque tinha uma carga maior de significado e que ele sempre aparecia em uma forma nominal.

Perguntei aos alunos se eles lembravam o que era a forma nominal do verbo e apenas o aluno Q me disse que as formas nominais do verbo eram infinitivo, gerúndio e particípio. Expliquei-lhes a terminação de cada uma dessas formas e

coloquei o verbo “cantar” nas formas nominais. Ilustrei essa explicação com os exemplos seguintes:

Eu já tinha saído para a escola quando meu amigo me telefonou.

As meninas têm conversado muito durante as aulas.

Estamos fazendo o possível para entender o assunto.

Vou vender todos os meus brinquedos, pois não os utilizo mais.

Para analisarmos as locuções verbais, eu e os alunos utilizamos o seguinte procedimento: destacamos as locuções; identificamos o verbo principal e o verbo auxiliar e a forma nominal do verbo principal; transformamos, quando possível, a locução verbal em um verbo. Eu disse aos alunos que nessa transformação, o efeito de sentido poderia não ser o mesmo, pois todas as escolhas que fazemos na língua (pontuação, palavras, entre outros), eram aplicadas com um objetivo específico e, dependendo da escolha, resultava um efeito de sentido diferente; e as locuções acabavam possibilitando aspectos que os tempos simples e compostos não conseguiam.

Em seguida, corrigimos a atividade sobre locução verbal (ver Apêndice E – Atividade III).

A grande dúvida dos alunos foi na oração da letra “g” da questão dois, “*Ela tinha falado a verdade.*”, pois eles reduziram a locução verbal para “*falou*”. Expliquei-lhes que havia um tempo verbal composto¹² formado pelo verbo “*ter*” e verbo auxiliar “*estava*” no pretérito imperfeito, nesses casos, o tempo verbal era o pretérito mais que perfeito. Logo, a forma verbal correta era “*falara*”.

Fizemos toda a correção e, ao final, perguntei se havia alguma dúvida, mas todos os alunos me disseram ter compreendido o assunto.

Apesar dos alunos terem me dito compreender o assunto, durante a correção da atividade, percebi que eles não tinham muita segurança na identificação do verbo, ou seja, notei que eles não conheciam as características morfológicas e sintáticas dessa classe de palavras e comecei a achar que talvez fosse necessário trabalhar esse conteúdo com os alunos. Antes de decidir sobre isso, resolvi aplicar a primeira atividade sobre períodos para avaliar como os alunos a responderiam tendo esse conhecimento superficial sobre verbos.

¹² É válido lembrar que nem todas as locuções verbais formam tempos compostos. Considera-se tempos compostos apenas aquelas locuções verbais formadas pela combinação dos verbos auxiliares “*ter*” ou “*haver*” com o particípio do verbo principal. (AZEREDO, 2013)

Expliquei aos alunos que para iniciarmos o próximo assunto, eles receberiam uma lista com períodos (ver Apêndice F – Atividade IV) e duas folhas em branco, apenas com os títulos: período simples – em uma – e período composto – em outra. Solicitei aos alunos que se dividissem em trios e separassem os períodos em simples ou compostos.

Eles me disseram que não sabiam o que era período simples e período composto. Perguntei-lhes se eles já haviam estudado o assunto e eles me disseram que sim, mas que não se lembravam. Provavelmente, eles viram o conceito, mas, como não aplicaram esse conhecimento, acabaram esquecendo-o. Acredito que é por conta de fatos como esse que o ensino de Português não está funcionando adequadamente (ROCHA, 2007), ou seja, essa situação me fez crer que faltou, nas séries anteriores desses alunos, articulação entre o ensino sobre a estrutura da língua escrita e produção textual.

Solicitei aos alunos que discutissem um critério, separassem os períodos e escrevessem o critério utilizado no verso da colagem. E obtive respostas como as seguintes:

“Período simples: dá ideia de único sentido na frase. Período composto: dá a ideia de dois ou mais sentidos na frase.”

“Período simples não sofre alterações. Período composto sofre alterações.”

Percebemos que as definições criadas pelos alunos estavam bastante distantes daquelas trazidas pelas gramáticas. Isso me levou a crer que, apesar dos alunos terem visto esse assunto nas séries anteriores, eles não o aprenderam. Talvez a distância entre os conceitos de períodos trazidos pela gramática e aqueles hipotetizados pelos alunos tenha acontecido porque eles não viram nenhuma aplicabilidade para esses conceitos, e é importante lembrar que “O ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno.” (GERALDI, 2004, p. 74).

Além disso, percebi que os alunos não conseguiam identificar os verbos de maneira inequívoca. Eles marcavam substantivos, adjetivos e advérbios como verbos. Por isso, decidi interromper o planejamento e trabalhar essa classe gramatical para os alunos.

Etapas sobre verbos

Planejamento das atividades

1. DURAÇÃO PREVISTA: Dez horas-aulas.	
2. OBJETIVOS: Reconhecer um verbo; conjugar verbo; identificar o tempo, o modo e a pessoa da forma verbal.	
3. CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PRODECIMENTAIS
Identificar o verbo de uma oração; identificar e classificar os verbos quanto ao tempo, ao modo e à pessoa.	Aplicar os conhecimentos sobre verbos para classificar os períodos em simples ou compostos e analisar os termos das orações.
4. DESCRIÇÃO DAS AULAS Iniciar a aula perguntando aos alunos qual o critério que utilizam para identificar um verbo. Após essa conversa, sistematizar um conceito de verbo que se aproxime do que diz a gramática: verbo é, do ponto de vista morfológico, a palavra que varia e que expressa tempo, modo e pessoa (AZEREDO 2013; ROCHA LIMA, 2013). Em seguida, fazer um trabalho de conjugação verbal. Falar dos tempos, dos modos, das conjugações e dos tempos simples e compostos¹³. A estratégia é estudar as conjugações e as formas nominais – inclusive dos verbos abundantes, em seguida conjugar verbos das três conjugações comparando os modos indicativo e subjuntivo para perceber as diferenças. Nesse momento, chamar a atenção dos alunos para as desinências tempo-nominais e modo-temporais. Começar com os	

¹³ Optamos por não trabalharmos as vozes e nem os aspectos verbais por conta do pouco tempo que tinha para aplicação da proposta.

verbos regulares, posteriormente trabalhar com os irregulares e, por fim, com os anômalos¹⁴.

Retomar as discussões sobre as conjugações e as formas nominais. Mostrar os verbos regulares “*usar*”, “*viver*” e “*existir*”. Perguntar aos alunos qual a conjugação a que pertence cada verbo e o porquê da resposta. Explicar-lhes que o verbo tem uma parte que não varia, no caso nos verbos regulares, que se chama radical e que essa parte possui a carga semântica verbal. Falar das formas nominais que são formas do verbo que podem assumir o papel de nome (substantivos, adjetivos ou advérbios): o infinitivo é a forma da qual parte para todos os tempos e modos e pode assumir o papel de substantivo; o gerúndio mostra uma ação não terminada ou prolongada e pode assumir o papel de advérbio; o particípio¹⁵ mostra o passado da ação verbal, aparece nos tempos compostos, nas locuções verbais e nas orações reduzidas, e pode assumir o papel de adjetivo. Utilizar os exemplos abaixo para ilustrar essa explicação:

Temos viajado muito.

A porta ficou aberta.

As portas ficaram abertas.

Em seguida, colocar os três verbos “*usar*”, “*viver*” e “*existir*” nas formas nominais. Chamar a atenção dos alunos para os verbos abundantes, ou seja, os verbos que possuem dois particípios. E colocar alguns exemplos como:

encher - enchido, cheio

acender - acendido, aceso

aceitar - aceitado, aceito

eleger - elegido, eleito

entregar - entregado, entregue

matar - matado, morto

Explicar aos alunos que, nas locuções verbais, utilizamos o verbo “*ter*” com o particípio regular e o verbo “*ser*” com o irregular.

Conjugar os três verbos regulares acima citados (*usar*, *viver* e *existir*),

¹⁴ Por conta do pouco tempo, os verbos defectivos não foram trabalhados.

¹⁵ Como percebemos, durante a correção dos períodos e olhando os cadernos dos alunos, que eles têm dificuldades de identificar se a palavra que termina em *-ado* e *-ido* é verbo no particípio ou adjetivo, mostrar essa distinção. Utilizar o critério de Azeredo (2013) que define que o particípio é uma forma de verbo invariável e com sentido ativo, que integra os tempos compostos ao lado do auxiliar “*ter*”¹⁵. Nos demais casos, teremos adjetivos.

chamando a atenção dos alunos para as desinências número-pessoal e modo-temporal. Conjugar os verbos nos modos indicativo e subjuntivo. Depois conjugar três verbos irregulares “*dar*”, “*dizer*”, “*pedir*”.

Para casa, pedir aos alunos que conjuguem os verbos: “*haver*”, “*por*”, “*competir*”, “*ser*”, “*ter*”, “*vir*”, por serem verbos que não possuem uma conjugação simples, mas que são muito utilizados no cotidiano.

Fazer a correção dessa tarefa de conjugação verbal. Em seguida, explicar aos alunos as formas verbais compostas que são formados pelos auxiliares “*ter*” ou “*haver*” e por um verbo principal no particípio. Conjuguar os verbos “*por*” e “*competir*” nas formas verbais compostas.

Posteriormente, solicitar que os alunos respondam a uma atividade (ver Apêndice J – Atividade VIII) para avaliar se eles já compreendem o que é um verbo e sabem utilizar corretamente essa classe gramatical.

Diários de pesquisa

Data: 01/09 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula perguntando aos alunos quais os critérios que eles utilizavam para identificar verbos. Apenas três alunos (H, P e X) me disseram que tentavam conjugar o verbo. Os demais me disseram que “chutavam” a resposta. O aluno J me disse que não utilizava critério nenhum e que só fazia a atividade para os professores verem que estava feita porque o que ele aprendia na escola, não usava para nada. Notamos, aqui, que os alunos não tinham preocupação em refletir sobre o que estavam fazendo, ou seja, para eles a atividade escolar era apenas uma burocracia, algo que eles respondiam de qualquer maneira, apenas para o professor ver que eles a fizeram. Acreditamos, portanto, que fatos como esse ocorrem porque ainda falta nas aulas de Português a articulação entre a teoria sobre a estrutura da língua escrita e a aplicabilidade dessa teoria, ou seja, falta “[...] um movimento metodológico de AÇÃO -> REFLEXÃO -> AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.” (BRASIL, 1998, p. 65)

O aluno K me disse que buscava as palavras de ação e as marcava como verbo. Coloquei a seguinte oração no quadro: *“A luta foi emocionante.”* e pedi que ele apontasse qual era o verbo e ele disse que era *“luta”*. Questionei-o se, nesse caso, a palavra estava nomeando uma situação ou estava se referindo ao movimento feito por alguém. Ele escolheu a primeira alternativa. Disse-lhe que, nesse contexto, *“luta”* era substantivo e não era verbo. Perguntei aos alunos qual era a palavra que indicava o tempo da frase, e eles me responderam, depois de um bom tempo, que era *“foi”*. Conjugamos o verbo *“ser”* no pretérito perfeito, e lhes expliquei que o verbo era a palavra que indicava o tempo e variava de acordo com a pessoa a quem se referia.

Escrevi a frase *“Ontem o menino lutou muito.”* no quadro e pedi aos alunos que medissem qual era o verbo. O aluno T me disse que era *“ontem”*, porque dava ideia de passado, mas o aluno K disse que era *“lutou”* porque *“ontem”* não mudava de acordo com a pessoa a quem se referia e *“lutou”* dava essa ideia e mudava de acordo com a pessoa a quem se referia. Observamos, em momentos como esse, que o aluno K começou a compreender a sobre a classe dos verbos, ou seja, ele começou a refletir sobre a língua e “[...] exercitar o pensamento e promover o entendimento da natureza, estrutura e funcionamento da língua é um objetivo de alta relevância pedagógica [...]” (AZEREDO, 2010, p. 258)

Pedi aos alunos que tentassem conjugar *“ontem”* e *“lutou”*. Eles compreenderam, então, que o verbo era a palavra que indicava tempo e era variável. Sugeri-lhes que escrevessem uma definição para verbo no caderno.

Expliquei-lhes que era necessário compreender o que era um verbo e saber identificá-lo, pois esse assunto era fundamental para a compreensão efetiva de oração, período simples e período composto (assuntos que estávamos estudando).

Em seguida, falei das formas nominais do verbo. Perguntei-lhes a que conjugação pertencia o verbo *“usar”* e eles não souberam me responder. Quando ouviram a palavra *“conjugação”*, conjugaram o verbo *“eu uso, você usa, ele usa”*. Expliquei-lhes que não lhes pedira que conjugassem o verbo, mas que me dissessem a qual conjugação o verbo pertencia. O aluno J disse que era infinitivo. Aproveitei a resposta e expliquei as formas nominais.

Coloquei as seguintes frases no quadro:

Sonhar é necessário.

Fazendo seu trabalho com antecedência, não terá preocupação.

Temos viajado muito.

A porta ficou aberta.

As portas ficaram abertas.

Expliquei-lhes que na primeira oração, tínhamos um infinitivo que era a forma da qual partem todos os tempos e modos e que essa forma nominal poderia assumir o papel de substantivo. Mostrei-lhes que, na segunda oração, o gerúndio mostrava uma ação assumir o papel de advérbio. Já na terceira oração, expliquei-lhes que tínhamos o particípio mostrando o passado da ação verbal. Expliquei-lhes também a desinência de cada modo.

Em seguida, fiz a distinção entre o particípio como forma verbal e como adjetivo. Comparei, então, as três últimas frases mostrando aos alunos que no primeiro caso tínhamos uma forma verbal, pois o particípio formava uma locução verbal com os verbos “*ter*” e “*haver*” não variava. Coloquei, no quadro, as seguintes frases: “*Tenho viajado*”, “*Têm viajado*” e mostrei aos alunos que, independente no verbo principal estar no singular ou no plural, o particípio ficou no singular, não sofreu variação, fato que ocorre quando o particípio tem função de adjetivo como nesses exemplos.

Coloquei os três verbos “*usar*”, “*viver*” e “*existir*” nas formas nominais e chamei a atenção dos alunos para os verbos abundantes, ou seja, que possuem dois particípios. Coloquei os seguintes verbos no quadro: “*encher*”, “*acender*”, “*aceitar*”, “*eleger*”, “*entregar*”, “*matar*”. Eles conseguiram fazer o particípio regular sem nenhuma dúvida, mas tiveram dificuldades em fazer o particípio irregular. Aproveitei os exemplos e expliquei aos alunos o que era o radical do verbo.

A aula foi expositiva e teve pouca participação dos alunos. Não deu tempo de fazer o planejado, só foi possível conjugar o verbo “*usar*” e, durante essa conjugação, notei que os alunos tiveram dificuldade em conjugar o pretérito mais que perfeito. Acredito que isso tenha ocorrido porque esse tempo verbal, em sua forma simples, está em desuso. Pedi aos alunos que os conjugassem os verbos “*viver*” e “*existir*” em casa e eles reclamaram, dizendo era uma atividade longa e chata.

Data: 02/09 (duas horas-aulas)

Nesse dia não havia água na escola e, por isso, só tivemos quarenta minutos de aula ao invés de cem minutos. Por conta desse imprevisto, só consegui corrigir a conjugação dos verbos “*viver*” e “*existir*”.

Dos vinte e quatro alunos, quatro não responderam ao exercício. O aluno V não o quis fazer e os alunos A, G e M não o fizeram porque não tiveram tempo, pois trabalham no turno oposto ao que estudam. Os alunos me relataram que não sentiram dificuldades de conjugar os verbos, apenas o aluno Y se manifestou me dizendo que achava complicado o pretérito mais que perfeito. Achei que essa pouca dificuldade se deveu ao fato de estarmos estudando verbos regulares e os alunos me disseram que aplicaram a lógica da conjugação do verbo “*usar*”, que conjugáramos na aula anterior, aos verbos que conjugaram em casa.

Durante a correção dos verbos “*viver*” e “*existir*”, percebi que os alunos já haviam compreendido as desinências número-pessoais, mas ainda tinham dificuldades nas desinências modo-temporais e, por isso, fui chamando a atenção deles para essas desinências durante a correção.

Data: 08/09 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula explicando aos alunos que conjugaríamos alguns verbos irregulares. Pedi que observassem, em seus cadernos, se os verbos que estávamos conjugando possuíam o mesmo radical, e eles me disseram que sim. Informei-lhes que conjugaríamos alguns verbos que sofriam poucas modificações nos seus radicais durante a conjugação: os verbos irregulares. Utilizei como exemplos os verbos “*dar*”, “*dizer*” e “*pedir*”.

O primeiro verbo que conjugamos foi o verbo “*dar*”. O presente do indicativo foi conjugado sem nenhuma dúvida, mas, no presente do subjuntivo, os alunos tentaram manter o mesmo radical e tiveram dúvidas. Observei que isso se repetiu e, por isso, fui colocando as formas corretas e as ditas pelos alunos em frases e, dessa maneira, eles perceberam que aquilo que hipotetizaram era incorreto.

Quando estávamos conjugando o terceiro verbo, as dúvidas foram se tornando menores. Acreditamos que esses erros aconteciam porque os alunos não refletiam, não analisavam se aquilo que achavam que era correto existia ou não na nossa língua, por isso concordamos com Azeredo (2010, p. 264-265) quando diz que “É necessário estimular os hábitos de observação (que leva à apreensão das

regularidades da língua) e desenvolver a habilidade de generalização (que leva a criação de hábitos intelectuais próprios o modo científico).”

Percebi, durante a correção dessa atividade, que precisava explicar de forma sistemática a desinência número-pessoal do “vós”, pois os alunos ainda tinham muitas dúvidas, uma vez que hora acertavam, hora erravam.

Solicitei aos alunos que conjugassem, em casa, verbos mais difíceis: “*haver*”, “*ter*”, “*competir*”, “*ser*”, “*pôr*”, “*vir*”. Foi interessante perceber que, mesmo sendo uma atividade com muitos verbos, eles não reclamaram como o fizeram quando pedi para que conjugassem os verbos “*viver*” e “*existir*”. Penso que isso possa ter acontecido porque eles estavam aprendendo a conjugar os verbos e se interessaram, pois o aluno J me dissera que era bom conjugar muitos verbos, porque quanto mais verbos ele conjugasse, mais aprenderia.

Eu percebia o início de uma mudança de postura dos alunos que se interessavam à medida que, nesse caso, compreendiam as regularidades e aplicavam as regras de generalização na classe morfológica dos verbos. Ademais, eles começaram a compreender que conhecer essa classe gramatical não era apenas uma obrigação escolar, mas um meio para analisar de forma consciente os períodos de um texto. Isso vai de encontro ao pensamento de Possenti (1996) quando afirma que a prioridade absoluta das aulas deve ser para a leitura e para escrita e que aulas de nomenclatura e análise sintática não são boas estratégias de ensinar. Até esse momento da aplicação da proposta, ficava claro que os alunos estavam construindo conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita a partir das aulas de metalinguagem.

Data: 09/09 (duas horas-aulas)

Todos os alunos tentaram responder à atividade de casa, e foi unânime o relato de que a tarefa fora difícil. K não conseguiu conjugar o verbo pôr; J e U não conseguiram conjugar o verbo competir; L, P e Z não conseguiram conjugar o verbo ser. O aluno Y, que possuía grandes dificuldades de aprendizagem em Português, conjugou o verbo “*saber*” ao invés do “*ser*”. Acreditamos que esse alto grau de dificuldade ocorreu porque esses verbos não eram regulares e, por isso, exigiram um conhecimento maior ao serem conjugados.

Comecei a aula com conjugação do verbo “*ser*”. Notei que os alunos que conjugaram esse verbo não tiveram muitos erros durante a correção, o maior índice de erro foi no futuro do subjuntivo, pois os alunos repetiram o infinitivo.

O presente do verbo “*haver*” gerou muitas dúvidas, mas, na conjugação dos outros tempos, os alunos não tiveram dúvidas.

Já a conjugação do verbo “*pôr*” foi mais difícil: A, J, K, O, P e Y erraram o presente do subjuntivo, D, I, L, R, X, Q e W erraram o pretérito perfeito do indicativo, A, D, I, J, O, P, R e Y erraram o imperfeito do indicativo, I, L e Y erraram o pretérito mais que perfeito, Q e Y erraram o futuro do presente, I e L erraram o futuro do pretérito e B, D, O, Q, W e X erraram o futuro no subjuntivo. No presente do subjuntivo, os alunos só tiveram dúvidas ao conjugarem o verbo na segunda pessoa do plural. Não houve dúvida no pretérito imperfeito do subjuntivo. Pensamos que o alto número de erros nessa questão ocorreu porque esse é um verbo pouco usado no nosso dia a dia.

Durante a correção desses verbos, fui chamando a atenção para as desinências modo-temporais, pois me pareceu que os alunos já haviam aprendido as desinências número-pessoais.

Data: 15/09 (quatro horas-aulas)

No primeiro momento da aula, fizemos a correção da conjugação dos verbos “*competir*”, “*ter*” e “*vir*”. De maneira geral, os alunos não tiveram dúvidas na conjugação desses verbos.

Na outro momento da aula, expliquei os tempos verbais compostos e conjugamos os verbos “*ser*” e “*estar*” nos tempos compostos. Como foi uma aula expositiva, os alunos não fizeram perguntas. Penso que isso se deveu ao fato de termos conjugado o verbo “*ter*” na aula anterior.

Nesse dia, a professora de Matemática estava ausente, então, aproveitei suas aulas e deixei os alunos respondendo a atividade sobre verbos(ver Apêndice J – Atividade VIII). Eles tiveram dúvidas sobre como responder às questões e expliquei como fazê-lo. Eles reclamaram que a primeira questão estava difícil, mas creio que isso ocorreu porque a atividade exigia reflexão.

Data: 16/09 (duas horas-aulas)

As duas aulas foram destinadas para a correção da atividade (ver Apêndice J – Atividade VIII).

Durante a correção da primeira questão, alguns alunos se manifestaram me dizendo que erraram porque colocaram a resposta no espaço errado, por exemplo, colocaram a resposta referente ao verbo (1) no espaço referente ao verbo (2).

Durante essa correção, algumas suposições interessantes foram levantadas pelos alunos e apontavam que eles começavam a refletir sobre a atividade que estavam respondendo, ou seja, não estavam apenas aprendendo os conceitos, mas estavam tentando utilizar os conceitos aprendidos. No trecho *“Ele pergunta se foi tudo bem.”*, o aluno G me disse que achou que o verbo estava no subjuntivo, pois havia um *“se”* anteriormente. O aluno Z lhe respondeu que não poderia ser subjuntivo porque o pretérito imperfeito do subjuntivo tinha *“-sse”*. Expliquei-lhe que utilizamos o pretérito imperfeito do subjuntivo para expressar: condição, como em *“Se eu pudesse, estaria assistindo TV”*; e dúvida, como em *“Duvidaram que ela fosse à festa”*.

No trecho *“E o meu nome. Outro engano.”*, um aluno me disse que achou que *“engano”* era verbo porque no presente fica *“eu engano”*. Questionei o aluno qual era o sentido da palavra no contexto: falha ou o fato de alguém ter se enganando. Ele medisse que estava no sentido de *“falha”*. Disse-lhe que se tratava de um substantivo e não de um verbo.

Aproveitei trecho *“Se você diz...”*, para explicar aos alunos um pouco sobre variação, explicando-lhes que havia um pronome usado para a 2ª pessoa, mas a conjugação do verbo era de terceira pessoa.

Na questão que tinha tempo composto, os alunos o identificaram, mas não conseguiram identificar o tempo correto.

Reflexões

Planejei utilizar dez horas-aulas para essa etapa, mas utilizei doze horas-aulas porque o trabalho com a conjugação dos verbos levou mais tempo do que previa, uma vez os alunos interagiram muito, fizeram mais perguntas do que imaginei que fariam.

Se, no início, os alunos tiveram uma resistência em conjugar os verbos, pois achavam que era uma atividade enfadonha e desnecessária, noteique, à medida que conjugavam os verbos e aprendiam sobre as desinências modo-temporais e número-pessoais, eles se interessavam ainda mais pelo assunto. Mesmo quando solicitei que conjugassem seis verbos em casa, eles não reclamaram, ao contrário, todos os alunos tentaram responder à atividade.

Pude perceber, ao final dessa etapa do trabalho com verbos, que a maioria dos alunos já conseguia identificar um verbo, mas alguns ainda possuíam dúvidas em identificar em qual tempo verbal o verbo fora conjugado. No entanto, o que me interessava, para que eles compreendessem os próximos assuntos, era a identificação dos verbos, por isso encerrei esse trabalho sistemático sobre tempos verbais.

O reconhecimento de um verbo na oração era importante para o objetivo geral da proposta, uma vez que os verbos, enquanto predicadores verbais, “[...] são os responsáveis pela estrutura principal da oração.” (DUARTE, 2007, p. 187). Por conta disso, achei que, identificando o verbo da oração, os alunos poderiam deixar de utilizar a intuição sobre essas as unidades linguísticas e conseguiriam: analisar se o período possuía as suas partes principais: sujeito, verbo, complementos; separar os períodos; e fazer a pontuação do texto a partir desses conhecimentos.

4.1.2.3Diários de pesquisa: a continuação

Data 19/09 (três horas-aulas)

Nesse dia, eu não teria aula com os alunos, mas a professora de Ciência me cedeu duas aulas.

Encerrada a etapa sobre verbos, retomamos o assunto sobre períodos. Entreguei a atividade sobre períodos (ver APÊNDICE F – Atividade IV) aos alunos: uma lista com períodos e pedi que, individualmente, classificassem os períodos em simples ou compostos. Perguntei-lhes quando um período era simples e quando era composto. Os alunos foram unânimes em afirmar que simples era quando tinha um verbo e composto era quando tinha dois ou mais verbos. Pedi que os alunos escrevessem essas definições em seus cadernos e as consultassem quando tivessem dúvidas.

Orientei-lhes que primeiro identificassem os verbos, depois separassem as orações e, por último, classificassem os períodos.

Alguns alunos (J, K, P, R, Z) me disseram que, neste momento, estava mais fácil identificar o verbo, porque aprenderam o que era verbo. Notei, enquanto circulava pela sala observando as atividades, que eles erravam menos, mas ainda cometiam alguns equívocos, por exemplo, alguns alunos identificaram os vocábulos “*sem*”, “*por*” e “*agreste*” como verbos. Infelizmente, por conta do cronograma da proposta, não foi possível continuar trabalhando verbos com os alunos que não conseguiram aprender esse assunto com propriedade, mas o ideal seria que o professor o fizesse quando identificasse que o aluno não aprendera o conteúdo ensinado.

Os alunos demoraram quase as duas aulas para responder à atividade e se empenharam em respondê-la corretamente. Não os apressei porque a professora do terceiro horário (professora de Artes) não estava na escola, então poderia corrigir a atividade nesse momento.

Durante a correção dessa atividade (ver APÊNDICE F – Atividade IV), notei que os alunos acertaram mais do que erraram a identificação dos verbos e, quando eles identificavam o verbo sem erros, conseguiam dividir as orações (exceto Q) e classificar os períodos corretamente. Percebi que o aluno Q tinha uma defasagem de conteúdos trabalhados nas séries anteriores, bem como dificuldades de interpretação de textos, inclusive de enunciado de questões. Infelizmente, durante o planejamento da proposta não me preparei para lidar com casos como o do aluno Q, então, apesar de ter conhecimento da situação, não pude solucionar esses problemas do aluno.

Na correção do período “*A crença de que a felicidade é um direito tem tornado despreparada a geração mais preparada.*”, muitos alunos não identificaram o “*tem tornado*” como tempo verbal composto, marcaram apenas o “*tem*”. Creio que isso aconteceu, mais uma vez, porque eles não possuíam o hábito de refletir sobre o que estavam fazendo: eles acharam o verbo e nem pensaram que, por ser o verbo “*ter*”, existia a possibilidade de haver uma locução verbal. Reforcei que eles deveriam ficar mais atentos diante desse verbo e que, nesse contexto, havia um tempo verbal composto formado pelo verbo “*ter*” no presente mais o verbo principal no particípio.

No período, *“Estamos indefesos e apavorados, nas mãos do acaso.”*, os alunos E e I marcaram *“apavorados”* como verbo, e lhes expliquei que era um adjetivo.

Já o período *“Hoje, a população, apavorada, está nas mãos de criminosos, frequentemente impunes.”*, perguntei aos alunos E e I se *“apavorada”* era verbo ou adjetivo, e eles me responderam que era adjetivo. Questionei os alunos qual era o verbo, e foram unânimes em afirmar que o verbo era *“está”*.

Em *“Não precisamos de mais violência por aqui.”*, os alunos B, I, Q e Y marcaram o *“por”* como verbo, porque já havíamos conjugado esse verbo. Perguntei-lhes se, no contexto, essa palavra estava no sentido de *“colocar”*, e eles me responderam que não. Expliquei-lhes que se tratava de uma preposição.

No período, *“Não são medos fantasiosos: são reais.”*, os verbos eram iguais, e o aluno X me perguntou se o período era simples ou composto. Expliquei-lhe que não importava se os verbos eram iguais, a quantidade de verbos determinava a quantidade de orações que implicava na classificação do período.

Notei que, nos períodos mais longos, os alunos procuravam mais verbos e acabavam marcando outras palavras como verbo. Foi o caso do período, *“O equilíbrio ou desequilíbrio depende do ambiente familiar, educação, exemplos, tendência pessoal, circunstâncias concretas, algumas escolhas individuais.”*, que os alunos marcaram as palavras *“equilíbrio”*, *“familiar”* e *“escolhas”* como verbos. Expliquei-lhes que se tratavam de substantivos e adjetivos.

No período seguinte, *“Pais e filhos têm pagado caro pela crença de que a felicidade é um direito.”*, três alunos, I, L e Q, não marcaram o verbo *“ser”*. Percebi que o aluno Y marcava a forma verbal *“é”* e a conjunção *“e”* como verbos. Chamei a atenção desse aluno, durante a correção da atividade, e expliquei a diferença, mostrando que o primeiro vocábulo era um verbo, e o segundo era uma conjunção.

Quando apareceu a locução *“tem pagado”*, no período *“Pais e filhos têm pagado caro pela crença de que a felicidade é um direito.”*, os alunos relataram que só haviam marcado o *“tem”*, mas eles mesmos afirmaram que deveriam ter marcado *“tem pagado”*, porque era um tempo composto.

O maior índice de erros foi na marcação de *“vale”*, no período *“O crime se tornou banal, a vida vale quase nada.”*, doze alunos não o marcaram porque não o consideraram como verbo.

No restante da correção, os alunos não manifestaram nenhuma dúvida.

Terminada a correção, pedi aos alunos que me dissessem o que era uma oração. O aluno G me disse que era o mesmo que frase, o aluno Z me disse que era quando tinha verbo. Pedi que eles juntassem as duas definições, e eles me disseram que era uma frase que tinha verbo. Questionei que seria, para eles, um período simples e um período composto. Não houve nenhuma hesitação: o período simples possui uma oração e o período composto possui mais de uma oração.

Entreguei a atividade sobre períodos (ver APÊNDICE G – Atividade V) e pedi aos alunos que a respondessem em casa.

Data: 22/09 (duas horas-aulas)

Nesse dia, corrigimos a atividade (ver APÊNDICE G – Atividade V), aplicando a estratégia planejada: cada aluno corrigiu um item do exercício no quadro.

Os alunos G e V mais uma vez não fizeram a atividade de casa.

Quatro alunos, I, L, Q e Y, não conseguiram responder às duas primeiras questões. A grande dificuldade foi conseguir transformar o verbo em substantivo. Na alternativa (c) da questão um, *“Percebeu que os homens oprimiam.”*, mesmo os alunos que entenderam a questão não a responderam, porque não sabiam qual seria o substantivo correspondente ao verbo *“oprimir”*.

Na questão dois, muitos alunos reescreveram as frases, mas não se atentaram para a necessidade de acrescentar um verbo. Notei que eles utilizaram conjunções diferentes e, em alguns casos, inverteram a ordem das orações. Aproveitei a oportunidade para falar sobre a oração principal e a oração subordinada adverbial, explicando que, quando estavam na ordem direta, não colocávamos vírgulas, mas, se deslocássemos a oração subordinada adverbial, seria necessário colocar esse sinal de pontuação.

Na questão três, alguns alunos não conseguiram compreender a relação de sentido estabelecida pelas conjunções. Na letra (a), o aluno L colocou uma conjunção alternativa e outros quatro alunos, B, E, Q e Y, disseram-me ter utilizado o *“mas”*, quando deveriam ter colocado uma conjunção explicativa. Esse erro se repetiu na letra (d) que pedia uma conjunção explicativa e dois alunos, L e Y, colocaram uma adversativa.

A questão quatro começou a ser corrigida, mas não deu tempo terminar a correção. Os alunos me disseram que depois que aprenderam o que é um verbo,

essa questão ficou fácil de ser respondida. Notei que o conhecimento do aluno W sobre verbo ainda é intuitivo, porque num período com três verbos, ele marcou apenas um.

Data: 23/09 (duas horas-aulas)

Iniciamos a aula corrigindo o restante da atividade anterior. No geral, não houve dúvidas, mas, no período *“Atenção, vou contar uma piada”*, o aluno D não considerou uma locução verbal, mas dois verbos. Retomei o conceito de locução verbal e o expliquei ao aluno. No período *“O estudo nos traz benefícios”*, nove alunos (B, D, E, L, N, R, U, W, X, Y) consideraram o substantivo *“estudo”* um verbo. Coloquei no quadro os seguintes períodos: *“Eu estudo muito.”* e *“O estudo é importante”* e expliquei que havia uma diferença: no primeiro período, o vocábulo *“estudo”* indicava uma ação praticada por alguém, enquanto, no segundo período, era um nome e vinha determinado por um artigo.

Aproveitei a correção do período *“Todo casal briga um dia na vida”* e fiz uma comparação entre esse e *“A briga do casal foi feia”*, para que os alunos percebessem a diferença entre a palavra *“briga”* como verbo e como substantivo. Expliquei-lhes sobre a necessidade de analisar o contexto em que a palavra aparecia, pois existiam palavras que possuíam a mesma grafia, mas mudavam de classe gramatical a depender do contexto em que apareciam.

A aula foi interrompida para que os alunos merendassem e isso os desconcentrou.

Eles tiveram dúvidas na transformação do período simples em composto e vice-versa, e, por isso, fizemos um exercício extra¹⁶ (ver APÊNDICE K – Atividade IX) para que eles utilizassem essa estratégia. Como era um exercício semelhante ao anterior, eles não tiveram dúvidas em como responder às questões e o fizeram rapidamente, por isso fizemos a correção na mesma aula.

Na questão um do exercício, os alunos deveriam transformar o período composto em simples. Percebi que eles responderam à questão sem muitas dúvidas. O único entrave para eles foi a transformação do verbo *“vir”* em um substantivo e muitos utilizaram o substantivo *“chegada”*.

¹⁶ Como percebi, na aula anterior, que os alunos estavam com dificuldades de responder à atividade, elaborei atividade extra quando a aula terminou.

Durante a correção da questão dois, noteique os alunos D, I e Q ainda tinham dificuldades em transformar o período simples em composto. Na questão três, os alunos não tiveram dificuldades em unir as orações utilizando as conjunções corretas.

O aluno L medisse que à medida que ele aprendia verbo, entendia melhor o assunto.

Data 27/09 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula explicando aos alunos que aplicaríamos os conhecimentos construídos sobre oração, período simples e período composto no texto de um aluno (ver Apêndice H – Atividade VI). Distribuí cópias do texto para os alunos e o projetei o mesmo texto no datashow. Lemos o trecho *“No Brasil tem corrupção demais. Porque os prefeitos das cidades prometem mas não fazem nada só fica ganhando dinheiro de verba pública [...]”* e antes de eu perguntar qualquer coisa, os alunos me disseram que havia uma vírgula antes do *“mas”*. Coloquei a vírgula e lhes pedi que analisassem se o ponto antes da conjunção *“porque”* estava correto. Eles ficaram em dúvida, mas o aluno Z me disse que não poderia ser ponto, pois a oração do *“porque”* estava ligada ao que viera antes. O aluno K chamou a minha atenção para o trecho *“[...] só fica ganhando dinheiro de verba pública [...]”* e medisse que o verbo deveria ser *“ficam”* porque se referia *“aos prefeitos”*. Aproveitei a oportunidade e falei sobre a regra geral de concordância verbal. Perguntei aos alunos qual seria o próximo sinal de pontuação, e eles me responderam que seria um ponto após *“pública”*, já que depois havia outra ideia.

Lemos o trecho *“[...] esses caras do governo como José Genuíno e Fabio Raposo ficam roubando dinheiro público em vez de investir no país como melhorar as condições das pessoas mais pobres. Mas esse José Genuíno deveria estar preso mas como no Brasil pode tudo.”* e pedi aos alunos que analisassem a pontuação.

O aluno J me disse que deveria haver uma vírgula entre *“Raposo”* e *“ficam”*. Perguntei aos alunos a quem se referia o verbo *“ficam”*, quem era o sujeito da frase e eles me disseram que era *“[...] esses caras do governo [...]”*. Expliquei-lhes que o trecho *“[...] como José Genuíno e Fabio Raposo [...]”* era uma explicação sobre quem eram *“[...] esses caras do governo [...]”* – era um aposto - e, por isso, todo o trecho deveria ficar entre vírgulas. Expliquei ao aluno J que, se ele colocasse a

vírgula apenas antes do verbo, ele separaria o sujeito do predicado e que esse tipo de separação era considerado incorreto na norma padrão escrita. O aluno Z chamou a atenção para a necessidade da vírgula antes da locução prepositiva “*em vez de*” e a coloquei.

Pedi aos alunos que analisassem o trecho “[...] *em vez de investir no país como melhorar as condições das pessoas mais pobres [...]*” e me dissessem se estava claro. Muitos me disseram que sim, mas o aluno K me disse que no lugar do “*como*” deveríamos colocar “*para*”. Expliquei-lhes que o aluno K estava correto, pois havia, entre as orações, uma relação de finalidade e não de comparação ou conformidade. Reforcei que o uso incorreto de elementos de ligação pode comprometer a coerência textual como no exemplo acima.

No trecho “[...] *como melhorar as condições das pessoas mais pobres. Mas esse José Genuíno deveria estar preso mas como no Brasil pode tudo [...]*”, alguns alunos me disseram que deveríamos tirar o ponto de antes da conjunção primeira conjunção “*mas*” e colocar uma vírgula. Pedi que analisassem se a conjunção era uma oposição à oração anterior ou a todo o período. Eles me disseram que era ao período. Questionei-os se deveria ter vírgula ou ponto, e eles disseram que deveria ter ponto.

O aluno J chamou a atenção para a expressão “*esses caras*”. Disse-me que não combinava com o texto porque era informal. Perguntei aos alunos quais seriam as possibilidades de substituição, e eles me disseram que deveria ser “*os políticos*”, “*os homens*”.

Pedi aos alunos que lessem a passagem do texto “[...] *mas como no Brasil pode tudo.*” e me dissessem se esse trecho tinha sentido ou se eles sentiam necessidade de mais alguma explicação. Eles me disseram que era necessário explicar o “*tudo*”. Perguntei-lhes qual era a ideia que a conjunção “*mas*” estava introduzindo, e eles responderam que essa ideia estava faltando também. Não abordei a questão da oração intercalada, pois não me lembrei disso no momento da correção.

Lemos o trecho “[...] *A corrupção do Brasil é tipo isso eles (os corruptos como José Genuíno e Fabio Raposo) roubando de terno e gravata e o povo com fome na periferia isso é uma covardia e o pior isso acontece em todos os dias deputados e prefeitos roubam, ninguém sabe que dia essa corrupção vai acabar. Já reparei que a corrupção vai acabar quando tomarem providência.*”, e pedi aos alunos que

analisassem a pontuação. Eles me disseram que deveria haver uma vírgula depois de “isso”, e lhes expliquei que ficaria melhor o uso dos dois pontos, porque viria uma explicação de como seria a corrupção. O aluno Z chamou a atenção para a expressão “*tipo isso*” que não deveria estar no texto porque é gíria. Perguntei aos alunos como fazer a substituição, e eles não souberam responder e, então, coloquei a palavra “*assim*”.

Perguntei aos alunos, em seguida, qual era a relação entre o trecho que estava nos parênteses e o termo anterior, e eles me disseram que era uma explicação. Questionei-os qual sinal de pontuação deveria utilizar, e eles me disseram que deveria ser vírgula no início e no fim do trecho.

Questionei-os qual seria o próximo sinal de pontuação, e eles me disseram que seria um ponto após “*periferia*” e outro após “*dias*”. Coloquei o primeiro ponto e perguntei se depois de “*dias*” havia uma nova ideia ou uma relação com a ideia anterior, e eles me disseram que havia relação com a ideia anterior, mas que se colocassem uma vírgula ficaria sem sentido. Perguntei aos alunos o que poderíamos colocar para melhorar o texto, e o aluno Z me disse que deveríamos colocar “*porque*” ou “*pois*”, já que era uma explicação e assim o fiz. Perguntei-lhes qual seria o próximo sinal de pontuação, e eles me disseram que seria um ponto depois do verbo “*roubam*”, porque tínhamos uma nova ideia depois.

Pedi que analisassem se havia algum problema no trecho “[...] *ninguém sabe que dia essa corrupção vai acabar. Já reparei que a corrupção vai acabar quando tomarem providência [...]*”. O aluno G me disse que precisávamos saber quem tomaria providência e me disse que deveria ser “*a população*”. Ninguém detectou mais nenhum problema na passagem citada acima, mas chamei a atenção dos alunos para a contradição do trecho, e eles sugeriram retirar o primeiro período.

Data: 29/09 (duas horas-aulas)

As duas aulas foram destinadas à correção, pelos alunos, da pontuação do texto “*Futebol*”(ver Apêndice I – Atividade VII). Pedi que justificassem cada sinal de pontuação que retirassem do texto ou colocassem. Dois alunos, Q e Y, disseram-me que não sabiam justificar os usos dos sinais de pontuação, porque colocavam esses sinais quando sentiam que era necessária uma pausa. Vique, apesar do trabalho que estava fazendo, o hábito de pontuar o texto a partir da intuição ainda era forte

em alguns alunos, mas isso tinha que ser desconstruído, pois os alunos precisavam compreender que estruturar o texto e pontuá-lo envolve aplicar o conhecimento sobre a estrutura da língua escrita. Pedi a esses alunos que tentassem fazer a justificativa com base no que estavam estudando.

Data: 30/09 (duas horas-aulas)

Os alunos começaram a correção da atividade chamando a atenção para a necessidade de colocar os verbos do pretérito imperfeito, pois logo no início do texto havia verbos no presente e no futuro do pretérito.

Iniciamos a correção da atividade analisando o seguinte trecho do texto:

“Tudo começa na rua quando eu chamo os meus colegas para jogar bola, nós iríamos para o fim da rua jogar.”

Alguns alunos colocaram vírgula antes da conjunção “quando”. Disse-lhes que tínhamos um período com orações na ordem direta: a oração principal e a oração que expressa uma relação de tempo com essa principal e, nesse caso, não colocávamos vírgula. Escrevi as orações na ordem inversa e lhes mostrei que, nesse caso, a vírgula precisaria ser colocada. Alguns alunos trocaram o ponto por uma vírgula, e os questionei se, o que estava após o ponto, era uma nova ideia ou tinha alguma relação com a ideia anterior. Eles me disseram que era uma nova ideia: a ideia de como montar o jogo. Questionei-os se essa ideia deveria estar no mesmo período das ideias anteriores ou deveria fazer parte de um novo período, e eles escolheram a segunda opção.

Nesse período, eles não fizeram mais nenhuma modificação. Pedi que analisassem se o trecho “[...] eu chamo os meus colegas para jogar bola, nós iríamos para o fim da rua jogar [...]” estava bem escrito ou se poderíamos melhorá-lo, e alguns alunos (G, H, Z) me disseram que poderíamos colocar “pois” ou “porque”, já que se tratava de uma explicação. O aluno J sugeriu que o reescrevêssemos da seguinte forma: “Tudo começa na rua quando eu chamo os meus colegas para jogarmos bola no fim da rua.”, o aluno K sugeriu que retirássemos a primeira palavra “rua”. Ao término da reescrita, os alunos acharam que essa passagem do texto tinha ficado muito melhor do que a que estava no texto original.

Analizamos o trecho “[...] Nós pegávamos pedras para fazer traves, outros faziam a linha e depois era só jogar, às vezes terminava em briga mas depois tudo se acertava entre nós, também tinha um velho resmungão que se não tirasse as traves ele ameaçava de proibir a gente de jogar e também de jurar a bola[...].” e os alunos logo me disseram que havia uma vírgula antes do “mas”. Alguns alunos (E, I, L, N, W, X, Y) colocaram uma vírgula antes do “e”. Disse-lhes que essa conjunção só admitia vírgula antes dela se estabelecesse oposição entre as ideias, se estivesse intercalada entre os termos de outra oração ou se as orações possuísem sujeitos diferentes.

Chamei a atenção dos alunos para a incoerência do trecho “[...] Nós pegávamos pedras para fazer traves, outros faziam a linha [...]”, disse-lhes, que se falamos dos “outros”, tínhamos que ter falado de alguns antes e reescrevemos o trecho da seguinte forma: “[...] Uns pegavam pedras para fazer traves, outros faziam a linha e depois jogávamos [...]”.

Pediaos alunos que utilizassem esse raciocínio da relação entre as ideias ou de ideias novas e me dissessem onde deveria ser o outro ponto. Eles me disseram que deveria ser antes de “também”.

Analizamos a seguinte passagem: “[...] também tinha um velho resmungão que se não tirasse as traves ele ameaçava de proibir a gente de jogar e também de furar a bola[...].”

Eles tiveram dificuldades em pontuar esse trecho. Uns não pontuaram nada, outros colocaram uma vírgula antes da conjunção condicional “se”. Marquei os verbos e separei as orações com os alunos. Depois lhes mostrei que a oração condicional estava intercalada e lhes expliquei que, como se tratava de uma oração entre os termos de outra oração, era necessário colocá-la entre vírgulas.

Retirei a oração intercalada, reescrevi o trecho e perguntei aos alunos quem era o sujeito. Eles responderam que era “velho resmungão”, e alguns disseram (H, J, K, Z) que o pronome “ele” estava sobrando. Falei-lhes que deveríamos ter cuidado para não colocarmos dois sujeitos para um mesmo verbo, porque isso poderia comprometer a coesão textual.

Analizamos o trecho “[...] Mas aí o tempo passa e não se trata só de uma brincadeira se trata de um futuro glorioso que nos espera [...]”, e todos os alunos me disseram que colocaram vírgula antes do “mas”. Pedi que utilizassem o raciocínio da relação entre as ideias ou de ideias novas e me dissessem se, nessa situação, antes

da conjunção adversativa, deveríamos colocar vírgula ou ponto, e eles me disseram que era ponto. O aluno Z me disse que colocara uma vírgula antes da conjunção “e” e que o fizera porque os sujeitos das orações eram diferentes. Muitos colocaram vírgula antes do segundo “se” porque se tratava de outra oração, e alguns alunos retiraram a conjunção condicional e colocaram “*mas sim*” para ligar as ideias. Aproveitei e falei que o autor do texto apontava as ideias, mas não as desenvolvia, e que isso era importante no texto.

Analisando o trecho “[...] *Tudo agora está nas minhas mãos depende da minha força de vontade porque eu não posso desperdiçar essa minha única chance*[...]”, muitos alunos colocaram vírgula antes de “*depende*”, porque era outra oração, e outros alunos uniram as orações utilizando a conjunção “e”.

4.1.2.4 Reflexões

Nessa etapa, planejei utilizar doze horas-aulas, mas utilizei dezessete horas-aulas não só porque tive que aplicar uma atividade extra, mas também por causa dos imprevistos que ocorreram: aulas com menos duração, interrupções de aulas para os alunos merendarem.

Houve avanços no trabalho sobre períodos e creio que isso se deveu ao estudo sobre verbos que fiz no meio do percurso. Isso pôde ser percebido através da comparação entre as definições de períodos que os alunos me deram antes de estudarem o assunto, conforme vimos anteriormente, e a definição que a chegaram após a aprendizagem sobre esse assunto: o período simples é quando possui uma oração e o período composto é quando possui mais de uma oração. E mais, os alunos começaram a compreender quando as ideias deveriam ficar articuladas em um mesmo período e quando deveriam estar em períodos separados.

É de suma importância ratificar que, quando estava aplicando os conhecimentos construídos sobre esse assunto no texto para pontuá-lo, os alunos não tiveram nenhuma dúvida quando eu falava sobre oração, período simples ou período composto. Em outras palavras, os estudos de metalinguagem ajudaram os alunos a entender a estrutura da língua padrão escrita e aplicar esse conhecimento no texto, contrariando a ideia de Rocha (2007) de que o ensino de gramática explícita é desnecessário para a compreensão dessa língua.

Concordo com Bechara (2006) ao afirmar que “saber português” e “saber gramática” são capacidades diferentes, mas conexas. Na minha visão, e conforme pode ser percebido ao final dessa etapa, o ensino explícito da estrutura da língua padrão escrita é válido e exitoso quando o professor consegue mostrar aos alunos a aplicabilidade da metalinguagem estudada, ou seja, o êxito do trabalho dessa etapa se deu por conta da articulação entre o “saber gramática”, o conhecimento metalinguístico, e o “saber português”, a aplicabilidade desse conhecimento como meio utilizado pelos alunos para melhorarem os seus textos.

Notei, durante a aplicação do conhecimento sobre períodos no texto, que os alunos além de modificarem a pontuação do texto, reescreveram alguns trechos buscando melhorá-los. Isso ratifica o que diz Garcia (2004) ao afirmar que apenas a gramaticalidade, a organização sintática não garante o entendimento do texto e isso ocorre porque o texto está estruturado em níveis (fonográfico, morfológico, sintático, pragmático, textual, discursivo, semântico). Em outras palavras, acredito que, por conta disso, à medida que os alunos tentavam melhorar a parte sintática do texto, sentiam a necessidade de melhorar os outros níveis textuais.

Para mim, foi interessante ver que a participação dos alunos aumentou a cada aula, até mesmo os alunos G e V, que não respondiam às atividades, que deveriam ser respondidas em casa, participavam da aula. Ademais, antes da aplicação dessa proposta, os alunos tinham vergonha de se expor, de falar algo equivocado. Nesse estágio do trabalho, eles falavam, mesmo sabendo que estavam errados para compreender o motivo de terem errado. Notei um interesse crescente dos alunos em aprenderem os assuntos para melhorarem os seus textos e o interesse dos alunos é um fator importante para o êxito do ensino (ZABALA, 2002).

4.1.3 Terceira etapa

4.1.3.1 Planejamento das atividades

1. DURAÇÃO PREVISTA: Como essa é uma proposta que não se esgota apenas na aprendizagem de conceitos, estão previstas vinte e seis horas-aulas para que os alunos compreendam os conceitos e saibam utilizá-los no texto.

2. OBJETIVOS: Reconhecer termos da oração: sujeito, verbo, complementos, adjuntos adverbiais; aplicar a regra geral de concordância; compreender como relacionar esses conhecimentos à pontuação do período simples.

3. CONTEÚDOS

CONCEITUAIS	PRODECIMENTAIS
Conhecer os tipos de verbos e os tipos de sujeito; reconhecer os termos do período simples: sujeito, predicado, complementos verbais, predicativo do sujeito, adjunto adverbial; compreender a regra geral de concordância verbal e a de concordância nominal; relacionar esses conhecimentos às regras pontuação no período simples.	Utilizar os conhecimentos sobre os termos do período simples como estratégia para eliminar possíveis incompletudes oracionais, bem como pontuar o texto corretamente, tornando-o mais organizado; utilizar a regra geral de concordância verbal e a de concordância nominal nos momentos de produção ou correção do texto.

4. DESCRIÇÃO DAS AULAS

Antes de iniciar essa etapa, solicitar aos alunos que respondam a uma atividade diagnóstica (ver Apêndice L – Atividade X) sobre esses assuntos.

Em seguida, para que os alunos compreendam os conceitos de sujeito e predicado de forma lúdica, fazer um jogo envolvendo esses termos da oração.

Descrição do jogo¹⁷

Antes da aula, separar os períodos simples abaixo em sujeito e predicado e colocar cada um desses termos num balão. Cada aluno deve ganhar um balão.

O amigo das horas más saiu.

¹⁷ Adaptado de: JOGO do Sujeito e Predicado. 2010. Disponível em: <<http://oserprofessora.blogspot.com.br/2010/12/jogo-do-sujeito-e-predicado.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

Pedro e André são irmãos.

A sala está silenciosa hoje.

O pai de Carlos está uma fera com ele.

Eduardo e eu estudamos na mesma sala de aula.

Tatiana deu balas às crianças.

Maria ofereceu lanche aos colegas.

João levou o filho ao colégio.

Carla, Adriana e Patrícia trouxeram presentes.

Eu viajei.

Pedro é inteligente.

Os alunos fizeram a prova de Português.

O gato de pelos pretos subiu no telhado.

No dia da aula, dividir o quadro em duas colunas, com os seguintes cabeçalhos: (1) sujeito (termo regido pelo verbo e que concorda com ele) e (2) predicado (termo que possui verbo). Distribuir um balão para cada aluno e, quando todos estiverem com os balões em mãos, dar o sinal para que os alunos encham os balões. Em seguida, cada aluno deve estourar o balão que tem em mãos e ler o fragmento de oração que nele estiver contido. A seguir, o aluno deverá escrever no quadro, na coluna correspondente, a parte da oração que tenha em mãos. Esse procedimento será repetido até que todos os alunos tenham concluído a atividade.

Em seguida, explicar aos alunos que sujeito é uma das partes da oração regidas pelo verbo.

Por fim, formar os períodos com os alunos, atentando-os para o fato de que o sujeito deve concordar com o verbo. Explicar aos alunos que a ordem sujeito + predicado + complementos¹⁸ é a ordem direta da oração, mas que pode haver orações na ordem indireta formada, por exemplo, por predicado + sujeito¹⁹. Nesse momento, chamar a atenção dos alunos para que se atentem ao traço (+ animado ou – animado) dos verbos quando selecionam os argumentos externos (sujeitos). Colocar algumas orações formadas anteriormente para ilustrar essa explicação.

Trabalhadas as definições de sujeito, predicado, objetos, bem como a regra

¹⁸Vale ressaltar que optamos por chamar todos os complementos preposicionados, exceto os circunstanciais, de objeto indireto.

¹⁹ Não falei, nesse momento, de orações de ordem inversa com adjuntos adverbiais deslocados. Abordei essa questão quando trabalhei com adjuntos adverbiais.

geral de concordância, fazer um exercício (ver Apêndice M – Atividade XI) em classe para fixação do assunto.

Fazer a correção da atividade e, nesse momento, perguntar, a cada item do exercício, quais alunos não o responderam corretamente e que resposta colocaram. O objetivo é perceber se os alunos estão entendendo ou não os assuntos abordados na atividade.

Sabemos que em língua portuguesa, nem sempre o sujeito vem expresso na frase. Por isso, é importante trabalhar com os alunos alguns tipos de sujeito: desinencial ou elíptico e indeterminado. Também é necessário trabalhar os casos em que a oração não possui sujeito.

Iniciar a aula, projetando as seguintes orações no datashow:

Saí de casa cedo.

Saíste de casa cedo.

Saiu de casa cedo.

Sáímos de casa cedo.

Saístes de casa cedo.

Perguntar aos alunos qual o sujeito de cada oração acima e, caso consigam identificar, expliquem como chegaram à conclusão. Ao final da discussão, mostrar que conseguimos identificar o sujeito por causa da desinência número-pessoal do verbo e, por isso, denominamos esse tipo de sujeito de sujeito desinencial ou elíptico.

Em seguida, colocar a seguinte frase:

Saíram cedo.

Explicar aos alunos que nem sempre conseguimos identificar o sujeito pela desinência número-pessoal ou pelo contexto. Nesses casos, teríamos um sujeito indeterminado. Utilizaros períodos abaixo para explicar isso aos alunos.

João é um menino estudioso. Ontem ele estudou o dia inteiro porque tinha uma prova na escola hoje. Apesar de ter dormido tarde, saiu cedo.

Você gosta mesmo de festa. Trabalhou ontem o dia inteiro e ainda saiu à noite. Com certeza você chegou tarde e por isso dormiu pouco. Ainda assim, acordou cedo e foi trabalhar.

Os meninos chegaram tarde da festa, mas saíram cedo para ir ao curso.

Falaram que você estava namorando, só não me contaram quem era.

Chamar a atenção dos alunos para a forma e a referência do sujeito, pois quanto à forma, o sujeito pode estar expresso ou não expresso; e, quanto à referência, esta pode ser definida ou indefinida.

Nos exemplos *“Saí de casa cedo. / Saístes de casa cedo. / Saiu de casa cedo. Saímos de casa cedo. / Saístes de casa cedo.”*, o sujeito não está expresso.

Mas nas frases *“Eu saí de casa cedo. / Tu saístes de casa cedo. / A menina saiu de casa cedo. / Eu e você saímos de casa cedo. / Vós saístes de casa cedo.”*, o sujeito está expresso.

Para exemplificar a referência, utilizar os seguintes exemplos:

“Assaltaram a padaria.” / “Não se usa mais DVD.” / “Precisamos de paz.” e explicar que o sujeito não está expresso e que a referência é indefinida, pois não conseguimos identificar quem são esses sujeitos.

“Eles assaltaram a padaria” / “A gente não usa mais DVD.” / “Você vê muita violência hoje em dia.” e explicar que o sujeito está expresso, mas que a referência é também indefinida, pois não conseguimos identificar quem são esses sujeitos.

Mostrar também que, quando há um verbo transitivo indireto na terceira pessoa do singular e a partícula de indeterminação do sujeito “se”, ocorre sujeito indeterminado. Como nos exemplos:

Precisa-se de ajuda.

Necessita-se de costureiras.

Explicar aos alunos que temos verbos transitivos indiretos e partícula de indeterminação do sujeito, e os termos *“de ajuda”* e *“de costureiras”* são complementos verbais (objetos indiretos).

Mostrar, em seguida, os exemplos:

Vende-se casa.

Vendem-se casas.

Explicar que temos verbo transitivo direto e, por isso, os termos *“casa”* e *“casas”* são sujeitos. Mostrar, inclusive, a concordância: *“necessita-se”* está no singular, mas o termo *“costureiras”* está no plural; já no caso do verbo transitivo, temos a concordância do sujeito com o verbo.

Em seguida, mostrar os exemplos abaixo aos alunos e pedir-lhes que identifiquem o sujeito.

Chove muito no sul do país.

Eram duas horas.

Há muito tempo que não vejo Maria.

Há muitos alunos nessa sala.

Discutir as hipóteses levantadas e, por fim, explicar aos alunos que em todos os exemplos temos verbos impessoais e que, por isso, não há sujeito na oração.

Alertar os alunos para o fato de que todos os verbos impessoais devem estar no singular, exceto o verbo “ser” que, ao indicar data, poderá ficar no singular, subentendendo-se a palavra dia, ou, então, irá para o plural, concordando com o número de dias. Para ilustrar a explicação, utilizar os exemplos abaixo.

Hoje é dia cinco.

Hoje é cinco.

Hoje são cinco.

Explicar também aos alunos que o verbo “haver” no sentido de “existir” é impessoal, mas que se o verbo da frase for “existir”, não temos verbo impessoal e, por isso, temos um sujeito, que deve concordar com o verbo.

Há muitos alunos nessa sala.

Existem muitos alunos nessa sala.

Terminada a explicação, pedir aos alunos que respondam à atividade (ver Apêndice N – Atividade XII) sobre o assunto estudado.

Corrigir a atividade e, nesse momento, perguntar, a cada item do exercício, quais alunos não acertaram a questão e qual resposta colocaram. O objetivo é perceber se os alunos estão entendendo, ou não, os assuntos abordados na atividade.

Na aula seguinte, falar sobre advérbio e locução adverbial. Iniciar a aula explicando aos alunos que, na língua portuguesa, as palavras invariáveis, que indicam circunstâncias e modificam termos da oração ou a própria oração, são chamadas de advérbio, e colocar o exemplo abaixo:

O homem caminha devagar.

Explicar que “devagar” é o modo como o homem caminha. Ressaltar que essa palavra é invariável e que está modificando um verbo. Por fim, explicar aos alunos que essas são as três principais características dos advérbios.

Colocar, no quadro, orações com advérbios e identificar as circunstâncias com os alunos.

Ele saiu ontem.

Ele não saiu.

A criança dorme tranquilamente.

A menina chorava silenciosamente.

Certamente irei à festa.

Talvez o Flamengo ganhe o jogo.

Não me incomodo com sua implicância.

Estamos muito contentes com a sua chegada.

Alegremente Maria se despediu dos amigos.

Ele permaneceu muito calado.

Mostrar aos alunos que as locuções adverbiais são as expressões formadas por preposição e um substantivo, adjetivo ou advérbio e que possuem função semelhante à função de um advérbio.

Ele costuma ficar em casa à noite.

O mercado é por ali.

A menina chorava em silêncio.

Com certeza irei à festa.

Em seguida, trabalhar com o conceito de adjunto adverbial e, para isso, realizar um bingo: apresentar algumas frases com os adjuntos adverbiais em destaque, e os alunos deverão marcar, na cartela, qual circunstância aquele termo expressa. A ideia é que compreendam que adjuntos adverbiais expressam circunstâncias.

Utilizar as seguintes frases:

A poucos dias da viagem, Joana não tinha certeza se queria ir.

Veio **de Petrópolis**.

O meu trabalho fica **a duas quadras da minha casa**.

Ficarei aqui **por você**.

Ana saiu **para comprar pão**.

Feriu-se **com a tesoura**.

Viajamos **de avião**.

Minhas taças são **de cristal**.

Mário foi **para São Paulo**.

Abra a porta **com cuidado**.

*Pedro e Maria conversavam **sobre política**.*

***Com certeza**, irei ao show no fim de semana.*

*Fui **ao shopping** com as minhas amigas.*

*Manoel disse que, **no futuro**, pretende estudar direito.*

Nas cartelas, devem constar as seguintes circunstâncias: matéria, tempo, distância, meio, modo, destino, causa, origem, finalidade, instrumento, assunto, negação, afirmação, lugar, dúvida.

Após essa atividade, explicar aos alunos que as palavras ou expressões que expressam circunstâncias são chamadas sintaticamente de adjuntos adverbiais.

Explicar aos alunos que, na ordem direta da oração, os adjuntos adverbiais devem vir no final da oração. Caso esses adjuntos apareçam no início da ou no meio da oração, devem ser colocados entre vírgulas, mas, se forem curtos²⁰, o uso da vírgula é opcional.

Utilizar as orações do bingo para exemplificar essa regra de pontuação.

Em seguida, pedir aos alunos que respondam, em casa, ao exercício sobre os assuntos estudados (ver Apêndice O – Atividade XIII).

Após a correção da atividade, mostrar aos alunos como aplicar esses conhecimentos adquiridos sobre as partes e a estrutura do período simples no texto. Levar para a aula um texto (ver Apêndice P – Atividade XIV), que foi modificado por nós, e o reescrever com os alunos, utilizando a seguinte estratégia: separar os períodos em orações e, posteriormente, avaliar se as orações possuem todos os elementos, se as concordâncias estão feitas corretamente e, por fim, se há problemas de pontuação.

Em seguida, pedir aos alunos que apliquem a mesma estratégia no texto “*Morte após a morte*”(ver Apêndice Q – Atividade XV)e fazer a correção.

4.1.3.2 Diários de pesquisa

Data: 13/10 (duas horas-aulas)

²⁰ Consideramos adjuntos adverbiais curtos aqueles formados por um advérbio ou uma locução adverbial.

Ao aplicar a avaliação diagnóstica (ver Apêndice L – Atividade X) sobre alguns termos do período simples, os alunos não conseguiram responder a muitas questões, principalmente as questões que se referiam à classificação. O aluno E medisse que não vira esses assuntos na série anterior, e muitos colegas concordaram com ele. Não houve nenhum aluno que conseguisse responder toda a atividade.

Na questão cinco, na qual era solicitado aos alunos que identificassem os adjuntos adverbiais e dissessem quais circunstâncias esses adjuntos expressavam, expliquei aos alunos o que era uma circunstância, mas, ainda assim, o aluno L colocou os tempos verbais.

Notamos, mais uma vez, que os alunos tiveram dificuldades de se lembrados conteúdos vistos nas séries anteriores. Acreditamos que isso, provavelmente, ocorreu porque o professor trabalhou apenas a teoria pela teoria, ou seja, possivelmente não houve articulação entre o que foi estudado sobre a estrutura da língua escrita padrão e a aplicabilidade desse conhecimento. Em situações como essa fica perceptível que o ensino não cumpriu a sua função básica:

“[...] potencializar nas crianças as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais, os quais sabemos, por sua natureza, jamais serão simples.” (ZABALA, 2002, p. 35)

Para que o ensino cumpra sua função básica, o professor não pode trabalhar apenas a teoria pela teoria, precisa, pois, articular a teoria à prática, fornecendo aos alunos meios para que resolvam seus problemas sejam eles de quaisquer ordens: pessoal, social, emocional ou profissional.

Data: 20/10 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula explicando aos alunos que faríamos a revisão de alguns termos do período simples, pois eles já haviam estudado esses assuntos nas séries anteriores.

Fizemos a dinâmica com a bola. Escrevi no quadro as colunas sujeito (termo regido pelo verbo e que concorda com ele) e predicado (termo que possui verbo). Em seguida, pedi aos alunos que escrevessem o trecho, que estava na bola, na

coluna correta. A maioria dos alunos acertou, mas o aluno H colocou o sujeito “a sala” no lugar do predicado; os alunos L, O, I e Y colocaram os predicados “*estudamos na mesma sala*”, “*deu bala às crianças*”, “*ofereceu lanche aos pobres*” e “*levou o filho ao colégio*” na coluna referente aos sujeitos. O aluno N estava com o trecho “*está uma fera com ele*”, e me disse que estava em dúvida; mas logo refletiu, e me disse que era predicado, porque não estava escrito quem era que estava uma fera e havia um verbo ali. Diferente do que ocorria antes da aplicação dessa proposta, os alunos mudaram de postura e, a cada atividade proposta, buscavam analisar e compreender o que estão fazendo. Outrossim, notamos que eles queriam aprender aquilo que estava sendo proposto.

Pedi aos alunos que lessem o que eu havia escrito sobre sujeito e predicado e me dissessem se todos os termos estavam no lugar certo. O aluno Z me disse que “a sala” era sujeito porque não tinha verbo e, seguindo essa lógica, a turma identificou os outros termos que estavam nos lugares incorretos.

Expliquei aos alunos qual era a ordem direta dos termos da língua escrita e lhes disse que era importante sabermos esses termos porque, algumas vezes, quando mexíamos nessa ordem, era necessário o uso de vírgulas.

Coloquei, no quadro, a oração “*O amigo das horas más saiu*” e perguntei aos alunos quem era o sujeito. Eles me disseram que era o “*amigo*”. Perguntei-lhes o sujeito não poderia ser “*horas*”, e eles não souberam responder. Expliquei-lhes a questão do traço e da concordância do verbo com o sujeito. Além disso, chamei a atenção dos alunos para a transitividade do verbo, classificando o verbo dessa oração como intransitivo, porque ele não pedia complemento. Falei sobre verbos transitivos e coloquei as definições no quadro: transitivo direto (pede complemento não preposicionado); transitivo indireto (pede complemento preposicionado); transitivo direto e indireto (pede um complemento não preposicionado e outro preposicionado); transitivo circunstancial (pede complemento que indica direção e é introduzido pelas preposições “a” ou “para” ou pede complemento que exprime tempo, ocasião, peso, preço ou distância).

Coloquei, no quadro, a oração “*Da festa, saíram os convidados*” e pedi aos alunos que identificassem o sujeito. Três alunos (N, X, Z) me disseram que era “da festa”. Acredito que eles não refletiram, não analisaram a oração antes de responder, ou seja, eles olharam o termo que estava no início da oração e o classificaram como sujeito. No entanto, os alunos D e O me disseram que o sujeito

da oração era o termo “os convidados” por causa da concordância e do traço do verbo. Chamamos, mais uma vez, a atenção para a transitividade do verbo.

Coloquei, no quadro, a oração “*Eduardo e eu estudamos na mesma sala.*” e perguntei aos alunos qual era o verbo e qual era o termo que ele regia. Eles me responderam corretamente. Perguntei-lhes qual era o traço, e eles me responderam que era [+ animado]. Expliquei-lhes que o termo “*na mesma sala de aula*” indicava uma circunstância, e eles me disseram que era de lugar. Expliquei-lhes que, nesse caso, tínhamos um verbo intransitivo e um adjunto adverbial.

Coloquei, no quadro, a oração “*Marina estuda Português*” e perguntei aos alunos se o verbo era intransitivo. O aluno N me respondeu que não, porque o termo “*Português*” era o complemento do verbo. Expliquei-lhe que tínhamos um complemento do verbo que não possuía preposição (objeto direto) e o verbo, nesse contexto, era transitivo direto.

Coloquei, no quadro, a oração “*Tatiana deu balas às crianças.*”, perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia. Eles me responderam “*deu*” e “*Tatiana*”, respectivamente. Perguntei-lhes se o verbo pedia traço [+ animado] ou [- animado], e eles me responderam que era animado. Perguntei-lhes qual a classificação do verbo, e os alunos N e Z me disseram que era transitivo direto porque não tinha preposição. Expliquei-lhes que “*às crianças*” era outro complemento, nesse caso, preposicionado (chamei a atenção para a contração) e que recebia o nome de objeto indireto. Classificamos o verbo como transitivo direto e indireto.

O aluno P pediu para eu diferenciar verbo transitivo de intransitivo. Em momentos como esses, ficou perceptível a mudança de postura dos alunos, a vontade em compreender aquilo que lhes era ensinado. Acreditamos que isso ocorrera porque o ensino não era um evento paralelo na vida dos alunos; ao contrário, o ensino estava integrado à realidade dos alunos, havia a articulação entre teoria e prática, os alunos sabiam que a metalinguagem que estavam aprendendo seria um instrumento para tornarem seus textos organizados e bem estruturados.

Para explicar ao aluno P a diferença entre os verbos transitivos e intransitivos, Coloquei as orações abaixo no quadro:

Pedro e Maria saíram.

Pedro e Maria gostam de sorvete.

Pedro e Maria querem sorvete.

Pedro e Maria deram sorvete aos amigos.

Chamei a atenção para o sentido completo de “*saíram*” e mostrei que qualquer informação seria um adjunto adverbial: “*apressado*”, “*da escola*”, “*ontem*”.

Expliquei ao aluno que os demais verbos pediam complementos verbais, expliquei a presença/ausência da preposição e a classificação desses complementos verbais.

Mais uma vez, os alunos me surpreenderam e se mostraram com vontade de aprender. O aluno Z me perguntou qual era a diferença entre complemento circunstancial e adjunto adverbial. Expliquei-lhe que, quando tínhamos um complemento que indicava circunstância e ele era indispensável sintaticamente para a construção do sentido da oração, tínhamos um complemento circunstancial. Disse-lhe, também, que caso essa circunstância fosse sintaticamente dispensável ao verbo, teríamos um adjunto adverbial. Utilizei os exemplos abaixo para dar essa explicação ao aluno.

João foi à escola.

João chegou cedo.

Data: 21/10 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula retomando as classificações dos verbos quanto à transitividade e coloquei o esquema feito na aula anterior no quadro: transitivo direto (pede complemento não preposicionado); transitivo indireto (pede complemento preposicionado); transitivo direto e indireto (pede um complemento não preposicionado e outro preposicionado); transitivo circunstancial (pede complemento que indica direção e é introduzido pelas preposições “*a*” ou “*para*” ou pede complemento que exprime tempo, ocasião, peso, preço ou distância).

Coloquei, no quadro, a oração “*Maria ofereceu lanche aos colegas.*”, perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia. Eles responderam corretamente: “*ofereceu*”, “*Maria*”. Perguntei-lhes se o verbo pedia traço [+ animado] ou [– animado], e eles me responderam que era [+ animado]. Perguntei aos alunos qual era a classificação do verbo, e o aluno Z me disse era transitivo direto e indireto, pois havia um complemento com preposição e outro sem preposição.

Escrevi, no quadro, a oração “*João levou o filho ao colégio.*” e perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia. Eles me responderam corretamente: “*levou*”, “*João*”. Perguntei-lhes se o verbo pedia traço [+ animado] ou [– animado], e eles me responderam que era [+ animado]. Perguntei-lhes qual era a classificação do verbo. O aluno N me disse que era transitivo direto porque tinha um complemento sem preposição. Classificamos o complemento como objeto direto. Perguntei aos alunos se o termo “*ao colégio*” era objeto circunstancial ou adjunto adverbial, e o aluno Z me disse que era complemento circunstancial, porque indicava direção e era iniciado pela preposição “*a*”, por isso o verbo era classificado transitivo direto e circunstancial.

Na oração “*Carla, Adriana e Patrícia trouxeram presentes.*”, perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia. Eles me responderam corretamente: “*trouxeram*”, “*Carla, Adriana e Patrícia*”. Perguntei-lhes se o verbo pedia traço [+ animado] ou [– animado], e os alunos me responderam que o traço do verbo era [+ animado]. Perguntei-lhes qual era a classificação do verbo, e o aluno K me disse que era transitivo direto, porque o complemento não tinha preposição. Perguntei aos alunos qual seria a classificação do complemento, e eles medisseram que seria objeto direto.

Na oração “*Eu viajei.*”, perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia, eles me responderam corretamente: “*viajei*”, “*eu*”. Perguntei-lhes se o verbo pedia traço [+ animado] ou [– animado], e me responderam que era [+ animado]. Perguntei-lhes qual era a classificação do verbo, e eles o classificaram como intransitivo.

Na oração, “*Os alunos fizeram a prova.*”, perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia. Eles me responderam corretamente: “*fizeram*”, “*os alunos*”. Perguntei-lhes se o verbo pede traço [+ animado] ou [– animado], e eles me responderam que era [+ animado]. Perguntei-lhes qual era a classificação do verbo, e eles me disseram que era transitivo direto porque o complemento não tinha preposição.

Na oração “*O gato de pelos pretos subiu no telhado.*”, perguntei aos alunos qual era o verbo e qual termo esse verbo regia. Eles me responderam: “*subiu*”, “*o gato de pelos pretos*”. Perguntei-lhes se o verbo pedia traço [+ animado] ou [– animado], e eles me responderam que o traço do verbo era [+ animado]. Expliquei que esse verbo não possuía complemento e que “*no telhado*” era uma circunstância

de lugar introduzida pela preposição “*em*”, ou seja, um adjunto adverbial, logo o verbo era classificado como intransitivo.²¹

Coloquei as orações “*Pedro e André são irmãos.*” e “*A sala está silenciosa.*” no quadro e expliquei aos alunos que quem selecionava o sujeito, nesses casos, não era o verbo, mas o nome. Disse-lhes que chamamos esse nome, que era o responsável pela projeção da sentença, de predicativo do sujeito. Expliquei-lhes que o verbo aparecia para dar a sentença o estatuto de oração e, por isso, era chamado de verbo de ligação. Coloquei as orações “*O pai de Carlos está uma fera.*” e “*Pedro é inteligente.*” e classifiquei o verbo e o predicativo do sujeito para reforçar a explicação.

Os alunos I e L disseram que não haviam entendido. Coloquei, no quadro, as orações “*Maria estuda muito.*” e “*Maria está cansada.*” e classifiquei os verbos com os alunos.

Data: 22/10 (duas horas-aulas)

Nesse dia não tinha aula com os alunos, mas a professora de Matemática me cedeu suas aulas. Fiz o exercício (ver Apêndice M – Atividade XI) sobre esses assuntos em classe com os alunos e pude notar que os alunos tiveram poucas dúvidas para responder à atividade.

Na primeira questão da atividade, os alunos B e E, retiraram o sujeito corretamente, mas copiaram o predicado sem o verbo. Expliquei-lhes que o verbo fazia parte do predicado.

O aluno Z me pediu que eu retomasse o conceito de traço [+animado] e [-animado] e o fiz. O aluno T me perguntou o que eram complementos verbais, e lhe expliquei. Retomamos a explicação de predicativo do sujeito no quadro porque os alunos I, K e L ainda não o tinham entendido.

Coloquei, no quadro, as orações: “*As crianças estão felizes.*” e “*As crianças gostam de doces.*”, expliquei-lhes que, no primeiro caso, era o nome que selecionava o sujeito porque ele era a parte mais significativa do predicado, além

²¹ Sabemos que esse é um dos casos que a definição de Rocha Lima (2013) não classifica como complemento circunstancial, mas achamos que deveria ser classificado como esse tipo de complemento. Contudo, optamos por não abordar essa questão, uma vez que teríamos que fazer um trabalho mais detalhado para que os alunos percebessem a incoerência da definição, e tínhamos poucas aulas para terminar de aplicar a proposta de intervenção.

disso, esse nome era uma característica para o sujeito. Já no segundo caso, tínhamos um verbo transitivo e um complemento verbal.

Nessa aula, o aluno N me perguntou se eu daria aulas à turma no ano seguinte. Disse-lhe que não, e ele relatou que seria uma pena, porque os alunos aprendiam português na minha aula. Ele me perguntou se, caso eles fizessem um abaixo assinado, eu poderia ensiná-los no ano seguinte e lhes disse que não. Apesar da quantidade de assuntos dada, das várias atividades propostas, notei, a partir desse questionamento do aluno N, que os alunos estavam gostando de estudar com esse método de ensino e isso foi gratificante. Acredito que isso se deveu ao fato de ter conseguido fazer da aula um “[...] espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 30). Em outras palavras, o método utilizado, em que os conteúdos eram meios para responder a questões de uma realidade: os problemas textuais (ZABALA, 2002), estava fazendo com que os alunos aprendessem aquilo que lhes era ensinado e, por isso, o aluno N demonstrou a vontade de que continuasse lhe ensinado na série seguinte.

Data: 27/10 (quatro horas-aulas)

Neste dia, feriado escolar, não teve aula na escola, mas combinei com os alunos que lhes daria aula e apenas cinco alunos não foram à escola. Isso me apontou, mais uma vez, o quanto os alunos estavam interessados pelas aulas. Nunca, durante minha trajetória como docente, imaginei que os alunos pudessem ir à escola assistir a aulas num dia que para eles seria feriado. Esse fato me deu ainda mais energia de continuar aplicando a proposta com o mesmo entusiasmo inicial, porque, sem dúvida, a vontade de aprender dos alunos me motivou ainda mais a ensiná-los.

Nesse encontro, fizemos a correção do exercício respondido em classe na aula anterior (ver Apêndice M – Atividade XI).

No momento da correção da questão um, o aluno K me disse que cometera um erro, pois não colocara os verbos no predicado. O aluno B colocou apenas o núcleo do sujeito nas respostas, expliquei-lhe que aquelas palavras eram as mais

importantes do sujeito, mas que era necessário colocar todo o termo. Na letra (f) “*O amor deles parecia eterno*”, o aluno D também fizera assim.

Notei que, na letra (i) “*Ficaram ótimas nossas roupas.*”, muitos alunos erraram a resposta porque o sujeito estava após o verbo, mas, quando a corrigimos, o aluno E medisse que errou porque colocou o termo da frente como sujeito. Percebi, portanto, que alguns alunos ainda respondiam sem analisar o contexto, sem refletir sobre o que estavam fazendo.

Na correção questão dois, aproveitei para chamar a atenção dos alunos para o uso da vírgula quando deslocamos o adjunto adverbial. Expliquei-lhes que, quando colocassem as circunstâncias formadas por expressões longas, no início da oração, deveriam usar a vírgula. Mostrei essa diferença com as orações das letras (b) e (c) “*Amanhã os aprovados e a classificação serão divulgados.*” e “*Para a Europa, viajaremos eu e meus amigos.*”.

Na questão três não houve muitas dúvidas. Os alunos J e K me disseram que erraram porque não analisaram as orações do enunciado, fizeram a questão sem refletir.

A questão cinco foi mais difícil para os alunos, uma vez que eles ainda confundiam objeto direto e indireto, pois não dominavam a classe das preposições. Penso que isso aconteceu porque esse era um trabalho de memorização, e eles não o queriam fazer. Utilizei as orações da questão e analisei todos os complementos, não apenas aqueles que estavam marcados. Ao final, o aluno L, um dos alunos que afirmara ter mais dúvidas, disse-me que havia entendido.

Por um erro meu, coloquei uma oração na voz passiva na questão seis: “*As encomendas foram entregues aos moradores*”. Pedi aos alunos que a desconsiderassem, pois a sua análise exigia domínio de um conteúdo que não havíamos trabalhado.

Na questão sete, sobre predicativo, o aluno Z me questionou sobre o sujeito das duas últimas orações, porque o sujeito estava no singular, mas o verbo estava no plural. Expliquei-lhe que o verbo “*ser*” concordaria com o predicativo do sujeito quando o sujeito fosse representado pelos pronomes – “*isto*”, “*isso*”, “*aquilo*”, “*tudo*”-, o predicativo estivesse no plural.

Na última questão, o aluno J errou a letra (a) “*Sou sempre eu que lavo os pratos depois do jantar.*”, porque não analisou que o sujeito era “*eu*”. Os alunos D e Z erraram a letra (c) “*Estados Unidos participarão da reunião pra a preservação dos*

recursos naturais.”, porque consideraram “país” e não o plural do nome “*Estados Unidos*” no momento de escolher o verbo. O aluno Q me disse errou a letra (d) “*A torcida aplaudiu entusiasmada a grande jogada.*” porque não olhou o que viera antes. Isso me mostrou que, muitas vezes, os alunos têm o conhecimento, mas não o colocam em prática porque não possuem o hábito de refletir, de analisar as questões que estão respondendo.

Data: 28/10 (duas horas-aulas)

Nessa aula, expliquei aos alunos os tipos de sujeito que temos em português e os casos em que ocorria oração sem sujeito. Os alunos interagiram pouco e, quando lhes questionei o motivo deles não estarem perguntando, disseram-me que era porque estavam compreendendo o assunto.

Iniciamos a aula, projetando as seguintes orações no datashow:

Saí de casa cedo.

Saíste de casa cedo.

Saiu de casa cedo.

Sáímos de casa cedo.

Saístes de casa cedo.

Perguntei aos alunos qual o sujeito de cada oração acima, e eles me responderam corretamente. Perguntei como eles chegaram a essa conclusão, e eles responderam que era por causa do verbo. Expliquei-lhes que conseguíamos identificar o sujeito por causa da desinência número-pessoal do verbo e marcamos essas desinências. Por fim, expliquei aos alunos que, por conta disso, esse tipo de sujeito é chamado de sujeito elíptico ou desinencial.

Em seguida, projetamos a seguinte oração:

Saíram cedo.

Disse-lhes que, diferentemente dos exemplos anteriores, quando o verbo estava na terceira pessoa do plural, nem sempre conseguíamos identificar o sujeito pelo contexto ou pela desinência número-pessoal e, nesses casos, tínhamos um sujeito indeterminado. Utilizei períodos abaixo para explicar isso aos alunos.

João é um menino estudioso. Ontem ele estudou o dia inteiro porque tinha uma prova na escola hoje. Apesar de ter dormido tarde, saiu cedo.

Você gosta mesmo de festa. Trabalhou ontem o dia inteiro e ainda saiu à noite. Com certeza você chegou tarde e por isso dormiu pouco. Ainda assim, acordou cedo e foi trabalhar.

Os meninos chegaram tarde da festa, mas saíram cedo para ir ao curso.

Falaram que você estava namorando, só não me contaram quem era.

Chamei a atenção dos alunos para a forma e a referência do sujeito. Retomei os exemplos “*Saí de casa cedo. / Saíste de casa cedo. / Saiu de casa cedo. Saímos de casa cedo. / Saístes de casa cedo.*” e mostrei aos alunos que o sujeito dessas orações não estava expresso; mas, nas frases “*Eu saí de casa cedo. / Tu saíste de casa cedo. / A menina saiu de casa cedo. Eu e você saímos de casa cedo. / Vós saístes de casa cedo.*”, o sujeito estava expresso.

Para exemplificar a referência, utilizei os seguintes exemplos: “*Assaltaram a padaria.*” / “*Não se usa mais DVD.*”. Primeiro, pedi aos alunos que identificassem, se houvesse, o sujeito de cada oração. Na primeira oração, eles me disseram que não era possível dizer quem tinha assaltado a padaria. Na segunda oração, o aluno D me disse que o sujeito era o vocábulo “*DVD*”, mas o aluno Z me disse que não poderia ser “*DVD*” porque esse termo era complemento do verbo.

Utilizei os exemplos “*Eles assaltaram a padaria*” / “*A gente não usa mais DVD.*” / “*Você vê muita violência hoje em dia.*” e pedi aos alunos que me dissessem qual era o sujeito de cada oração, e eles o fizeram corretamente. Mostrei aos alunos que, apesar do sujeito estar expresso, a referência também era indefinida, pois não conseguíamos identificar quem são esses sujeitos.

Mostrei também que, quando tínhamos um verbo transitivo indireto na terceira pessoa do singular e a partícula de indeterminação do sujeito “*se*”, ocorria sujeito indeterminado. Como nos exemplos:

Precisa-se de ajuda.

Necessita-se de costureiras.

Expliquei aos alunos que tínhamos verbos transitivos indiretos e partícula de indeterminação do sujeito “*se*”, logo “*de ajuda*” e “*de costureiras*” eram complementos verbais (objetos indiretos).

Mostrei as seguintes orações:

Vende-se casa.

Vendem-se casas.

Expliquei aos alunos que tínhamos verbo transitivo direto e, por isso, “*casa*” e “*casas*” eram sujeitos. Apontei a concordância verbal e mostrei aos alunos que, na segunda oração, a forma verbal “*necessita-se*” estava no singular, mas o termo “*costureiras*” estava no plural, logo, o termo “*costureiras*” não poderia ser o sujeito da oração, pois não estava sendo regido e, conseqüentemente, concordando com o verbo. Mostrei aos alunos que, no caso de verbo transitivo, ocorria concordância com o sujeito e, utilizando os exemplos acima, expliquei-lhes que os termos “*casa*” e “*casas*” eram regidos pelo verbo: quando o verbo estava no singular, o termo “*casa*” ficou no singular; quando o verbo estava no plural o termo foi para o plural e ficou “*casas*”, mostrando que o termo era o sujeito da oração.

Em seguida, mostrei os exemplos abaixo aos alunos e pedi que identificassem o sujeito.

Chove muito no sul do país.

Eram duas horas.

Há muito tempo que não vejo Maria.

Há muitos alunos nessa sala.

Discutimos as hipóteses levantadas e, por fim, expliquei que, em todos os exemplos, tínhamos verbos impessoais e que, por isso, não havia sujeito nessas orações.

Chamei a atenção dos alunos para o fato de que todos os verbos impessoais deveriam ficar no singular, exceto o verbo “*ser*” que, ao indicar data, poderia ficar no singular, subentendendo-se a palavra dia, ou iria para o plural, concordando com o número de dias. Mostrei os exemplos abaixo.

Hoje é dia cinco.

Hoje é cinco.

Hoje são cinco.

Expliquei também aos alunos que o verbo “*haver*” no sentido do verbo existir era impessoal, mas que se o verbo da frase fosse “*existir*”, não teríamos verbo impessoal e, por isso, teríamos um sujeito que deveria concordar com o verbo. Mostrei essa teoria com os exemplos abaixo.

Há muitos alunos nessa sala.

Existem muitos alunos nessa sala.

Os alunos me disseram que não entenderam essa relação entre os verbos “*haver*” e “*existir*”. Coloquei outros exemplos no quadro e retomei a explicação.

Houve vários acidentes nas estradas durante o feriado.

Existiram vários acidentes nas estradas durante o feriado.

Em seguida, escrevemos, no quadro, as seguintes orações:

Houve apenas um acidente nas estradas durante o feriado.

Existiu apenas um acidente nas estradas durante o feriado.

Pedi aos alunos que se atentassem para a relação de concordância entre verbo e sujeito quando utilizamos o verbo “existir”, fato que não ocorria com o verbo “haver”, porque o termo posterior a esse verbo, nesse caso, não seria sujeito, mas complemento verbal.

Eu e os alunos fizemos, no quadro, um esquema com a definição e um exemplo para cada tipo de sujeito estudado e entreguei a atividade (ver Apêndice N – Atividade XII) para que os alunos a respondessem. Pude notar que eles não tiveram muitas dúvidas para responder à atividade.

Nessa aula, presenciei um fato interessante: o aluno P, que era tímido e tinha baixo rendimento em todas as disciplinas, estava ensinando o assunto ao colega, o aluno L. Isso me mostrou que a metodologia de ensino estava dando certo e que os alunos estavam aprendendo de fato os assuntos ensinados. O ensino de gramática se mostrou, em momentos como esse, eficiente, contrariando a ideia que esse tipo de ensino é prejudicial para o aluno (ROCHA, 2007).

Data: 29/10 (duas horas-aulas)

Neste dia, não teria aula, mas pedi as aulas das professoras de Geografia e Ciências, e elas me cederam suas aulas. Aproveitei para iniciar a correção do exercício sobre tipos de sujeitoatividade (ver Apêndice N – Atividade XII).

Os alunos A, G, K, M e V não fizeram a atividade por falta de vontade. Os alunos B, H, J, L, N, O, Q e X tiveram dúvidas para responder à questão quatro, na qual eles tinham que identificar quais orações não possuíam sujeito.

O aluno N não assistiu às quatro aulas anteriores, mas perguntou a um colega qual assunto eu havia ensinado e fez uma pesquisa. O aluno W me disse que fez uma pesquisa em casa antes de responder ao exercício. Ele era um aluno que interagiu pouco, mas passou a se sentar próximo a minha mesa e a participar das aulas. Esses fatos me mostraram o início de uma mudança de postura em relação à aprendizagem, pois o ensino de gramática se tornou relevante ao ponto de os alunos

irem à busca do conhecimento. Creio que isso ocorreu porque eles perceberam a aplicabilidade dos assuntos que estavam estudando, ou seja, as aulas ficaram interessantes para os alunos. Vejamos, portanto, o que Antunes (2003), define como estudo de gramática interessante:

[...] O estudo de gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível. (ANTUNES, 2003, p. 97)

Durante a correção da primeira questão, não houve dúvidas quanto à classificação do sujeito da letra (a) *“Além do frio ventava demais.”*, pois os alunos classificaram a oração como sem sujeito por conta do verbo impessoal. Já na letra (b), *“São Paulo está ensolarado”*, alguns alunos (D, L, V) afirmaram que havia oração sem sujeito, mas o aluno Z me disse que era sujeito simples. Analisei a oração com os alunos, e eles também chegaram a essa conclusão. O aluno N me perguntou se o verbo era de ligação, e o aluno Z lhe respondeu que era, porque depois havia um predicativo do sujeito.

Na letra (c), *“Prenderam o ladrão.”* retomei os conceitos de forma e referência e notei que os alunos já os havia compreendido. Na letra (d), *“Faz muito calor em minha cidade.”* não houve dúvida.

Na letra (e) *“Vive-se bem no campo.”*, o aluno N classificara o verbo como transitivo indireto e o termo *“bem”* como sujeito, o aluno R me disse que colocara que era sujeito indeterminado por causa do *“se”*. Coloquei o exemplo *“Dá-se aula.”* e expliquei que mesmo com o *“se”*, não era sujeito indeterminado, mas simples por causa da voz passiva sintética (fiz a forma analítica). Pedi aos alunos que classificassem o verbo *“viver”*, e o aluno K me disse que era intransitivo. Coloquei a oração *“Precisa-se de paz”* e lhes pedi que classificassem o verbo e o aluno Z o classificou como transitivo indireto. Expliquei aos alunos que em ambos os casos tínhamos sujeito indeterminado.

Na oração *“Bateram à porta”*, eles classificaram o sujeito como indeterminado, não expresso e de referência indefinida.

Na oração *“Come-se com fartura em sua casa”*, o aluno R, com base na explicação da letra (e), perguntou-me se o sujeito era indeterminado com verbo intransitivo e lhe respondi que ele estava correto.

Na oração “*Eram doze horas*”, os alunos me disseram que não tinha sujeito, porque o verbo “*ser*” estava indicando horas.

Na letra (j), “*Havia pessoas descontentes na assembleia.*”, os alunos tiveram dúvidas. Expliquei-lhes que o verbo “*haver*” estava no sentido de “*existir*” e que, nesse caso, tínhamos oração sem sujeito. Escrevi a mesma oração trocando o verbo “*haver*” pelo verbo “*existir*”, chamei a atenção dos alunos para a concordância e lhes disse que, nesse caso, havia sujeito: “*pessoas descontentes*”.

Na correção da letra (a) da questão dois, os alunos não tiveram dúvidas, e me disseram que o sujeito era “*nós*”, mas era desinencial. Aproveitei para perguntar sobre forma e referência, e os alunos N e Z me disseram que era referência indefinida. Na letra (b), eles também me disseram que não tinha havido dúvidas.

Aproveitei o verbo “*existir*” na oração da letra (c), “[...] *existe apenas medo* [...]” para explicar a relação desse verbo com o verbo “*haver*” nas orações sem sujeito. Escrevi a oração “[...] *há apenas medo* [...]” e mostrei aos alunos que o sujeito na oração do exercício era “*medo*”, mas quando usávamos o verbo “*haver*”, tínhamos oração sem sujeito. Retomei a questão da referência, e o aluno K acertou a resposta.

Na letra (e), retomei o conceito de ordem direta da língua. O aluno J²² me perguntou se o sujeito da oração era “*nascerão*”. Depois que expliquei o conceito de ordem direta da língua e separei o sujeito e o predicado, os alunos, que erraram a questão, disseram-me que o fizeram porque não leram que o exercício pedia a ordem direta.

No primeiro período da questão três, “*Ele fez três anos no mês passado, amorzinho. [...]*” os alunos identificaram o sujeito corretamente. Perguntei-lhes a razão de o sujeito ser “*ele*” e não “*anos*”. O aluno Z me disse que era porque o traço do verbo era [+ animado], e o aluno N me disse que “*anos*” não concordava com o verbo, então não poderia ser o sujeito. Observei, aqui, que os alunos já começam a refletir quando estavam fazendo as atividades.

Os alunos acertaram os sujeitos e a classificação desses no período seguinte, “[...] *Até contei a você que oferecemos a ele uma batadeira. [...]*”. Pedi-lhes que classificassem a forma verbal “*contei*”, e o aluno R acertou. Pedi-lhes que

²² Esse aluno, antes entusiasmado, mostrou-se, no decorrer da aplicação da pesquisa, distante e pouco participativo. No início, ele interagiu mais, mas, nas últimas aulas, começara a conversar paralelamente. Creio que isso ocorreria pelo seu envolvimento na organização da festa de fim de ano que a turma realizaria.

classificassem o verbo seguinte, e o aluno K me disse que o verbo “*oferecemos*” era transitivo indireto, mas o aluno N me disse que era transitivo indireto e indireto.

Data: 03/11 (duas horas-aulas)

Na aula seguinte, continuamos a correção da questão três do exercício e os alunos identificaram os sujeitos de todas as orações corretamente, mas tiveram dificuldades em identificar o sujeito da última oração: “[...] *existem dois signos*.” Eles teceram hipóteses variadas: o aluno W me disse que o sujeito era “*vocês*”, aluno R me disse que o sujeito era “*eles*”, ao passo que o aluno Q me disse que o sujeito era “*nós*”. Penso que isso aconteceu porque eles hipotetizaram que o sujeito viria antes do verbo. Chamei a atenção da turma para o fato de que o “*nós*” não concordava com a forma verbal “*existem*” e os alertei sobre a necessidade de reflexão no momento em que estavam fazendo as atividades.

Expliquei que o sujeito estava após o verbo e que era “*dois signos*”. Aproveitei, troquei o verbo “*existir*” da oração pelo verbo “*haver*” e chamei a atenção dos alunos para o fato de que, nesse caso, tínhamos um verbo impessoal e que “*seus signos*” seria um objeto direto. Pedi aos alunos que ficassem atentos à concordância, porque, quando o verbo fosse “*existir*”, teríamos o sujeito e este deveria concordar com o verbo. O verbo “*haver*”, quando fosse impessoal, deveria ficar sempre no singular.

Em seguida, corrigimos a questão quatro. Na primeira oração, “*Havia me equivocado na resolução do problema*.”, perguntei aos alunos se o verbo estava indicando tempo decorrido, e eles me responderam que não; questionei os alunos se o verbo estava no sentido de existir, e eles me responderam que não. Perguntei-lhes quem era o sujeito e eles me disseram que era “*eu*” e que estava elíptico. Disse-lhes que, nesse tempo verbal, tínhamos a mesma forma para a primeira e a terceira pessoa do singular e lhes perguntei a razão do sujeito não poder ser “*ele*”, e o aluno Z me disse que era por causa do “*me*”.

Na oração da letra (b), “*Há muitos problemas a resolver neste país*.” os alunos me disseram que era um caso oração de sem sujeito porque o verbo “*haver*” estava com o sentido de “*existir*”. Mais uma vez, reescrevi a oração com o verbo “*existir*” e expliquei que, no primeiro caso, tínhamos um objeto direto e, no segundo, um sujeito. Chamei a atenção dos alunos para a regra de concordância.

Na oração da letra (c), *“Na minha rua, há uma árvore centenária.”*, os alunos não tiveram dúvidas. Na oração letra (d), *“Houve sérios incidentes automobilísticos naquela estrada durante os feriados.”* também não houve dúvidas também e eles conseguiram medizer que era uma oração sem sujeito. Fiz o mesmo procedimento da oração anterior: reescrevi a frase com o verbo *“existir”* e expliquei que, no primeiro caso, tínhamos um objeto direto e, no segundo, um sujeito. Chamei a atenção dos alunos para a regra de concordância.

Na letra (e), *“Hei de conseguir resolver este problema.”*, os alunos ficaram em dúvidas. Disseram-me que não havia possibilidade de trocar o verbo *“haver”* por *“existir”*, mas que não haviam conseguido encontrar o sujeito (alunos H, R). No entanto, o aluno Z me disse que o sujeito era *“eu”* pela terminação do verbo. Inferi que essa dúvida ocorreu pelo pouco uso que os alunos fazem da forma verbal *“hei”*.

Os alunos conseguiram responder à letra (f), *“Tinha havido brigas no salão durante o baile.”*, corretamente. Quando reescrevi a oração trocando o verbo *“haver”* pelo verbo *“existir”*, não fiz a concordância propositalmente, e o aluno K chamou a minha atenção, dizendo-me que estava incorreto.

Data: 04/11 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula projetando a frase seguinte no quadro: *“O homem caminha devagar.”* e perguntei aos alunos qual palavra indicava uma circunstância. O aluno N me disse que *“devagar”* indicava modo. Expliquei que *“devagar”* era o modo como o homem caminhava, ou seja, indicava circunstância de modo e estava modificando um verbo. Além disso, disse aos alunos que *“devagar”* era uma palavra invariável e, para ilustrar essa explicação, coloquei toda a frase no plural e mostrei que *“devagar”* não se modificou. Por fim, expliquei aos alunos que os advérbios eram uma classe de palavras invariáveis que exprimiam circunstâncias e que modificavam termos da oração ou a própria oração.

Projetei as frases abaixo no quadro e pedi aos alunos que indicassem as circunstâncias. *“Ele saiu ontem. / Ele não saiu. / A criança dorme tranquilamente. / A menina chorava silenciosamente. / Certamente irei à festa. / Talvez o Flamengo ganhe o jogo. / Não me incomodo com sua implicância. / Estamos muito contentes com a sua chegada. / Alegrementemente Maria se despediu dos amigos. / Ele permaneceu muito calado.”*. Eles não tiveram dúvidas.

Expliquei-lhes que as circunstâncias expressas por uma palavra eram chamadas de advérbios, mas as circunstâncias formadas por preposição e substantivo, adjetivo ou advérbio eram chamadas de locuções adverbiais.

Coloquei as frases seguintes no quadro e pediei aos alunos que identificassem as locuções adverbiais e as circunstâncias expressas por elas: *“Ele costuma ficar em casa à noite. / O mercado é por ali. / A menina chorava em silêncio. / Com certeza irei à festa. / Em seguida, realizei o bingo e eles adoraram.”* Aqui, eles também não tiveram dúvidas, identificaram as locuções adverbiais e as circunstâncias expressas por elas.

Posteriormente, expliquei aos alunos que as circunstâncias tinham a função de adjunto adverbial da frase. Coloquei as seguintes frases no quadro: *“A menina chorava em silêncio. / A menina sofreu muito.”* e lhes expliquei que os termos *“em silêncio”* e *“muito”* eram circunstâncias e eram classificados sintaticamente como adjuntos adverbiais.

Por fim, falei aos alunos que a ordem direta da língua era sujeito, verbo, complementos e adjuntos adverbiais, ou seja, os adjuntos geralmente apareciam no final da oração e, se eles fossem deslocados para o meio ou para o início da oração, seria necessário colocar vírgulas. Expliquei-lhes que esse uso da vírgula era opcional apenas quando o adjunto fosse curto²³. Modifiquei a posição dos adjuntos das orações utilizadas no bingo e fomos, eu e os alunos, aplicando a regra de pontuação anteriormente citada. Por fim, pedi aos alunos que respondessem, em casa, a uma atividade sobre esse assunto (ver Apêndice O – Atividade XIII).

Data: 10/11 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula perguntando aos alunos se eles tiveram dificuldades em responder a atividade que fora feita em casa. Eles me disseram que não e que esse fora o assunto mais fácil até agora. Supus que isso ocorreu porque já trabalhava a noção circunstância à medida que os adjuntos adverbiais apareciam nas atividades, principalmente, quando expliquei o verbo transitivo circunstancial aos alunos.

²³ Consideramos adjuntos adverbiais curtos aqueles formados por um advérbio ou uma locução adverbial.

Aproveitei as orações do exercício para chamar a atenção dos alunos para a mudança de posição do adjunto adverbial e a pontuação que ele pode ou não receber.

Fiz um comparativo entre as letras (a) “*Os alunos fizeram a tarefa com atenção.*” e (b) “*Em dezembro, Marcelo terminará a faculdade.*” e perguntei aos alunos o motivo de haver vírgula após o adjunto adverbial da segunda oração e de não haver vírgula no adjunto adverbial da primeira oração. O aluno K me respondeu que era porque o adjunto estava no início da oração, por isso, havia uma vírgula depois dele. O aluno Z me disse que a pontuação do adjunto adverbial na segunda oração estava correta, mas, se esse termo estivesse sem pontuação, não estaria errado.

Reescrevi a letra (h) “*O juiz analisou, cuidadosamente, a situação do acusado.*” com e sem vírgulas e perguntei aos alunos qual oração estava correta. O aluno X me disse que a oração que estava correta era aquela que fora escrita com o adjunto adverbial entre vírgulas, pois ele estava deslocado no meio da frase. O aluno K me respondeu que as duas estavam corretas, porque, quando o adjunto era curto, mesmo no início ou no meio da frase, o uso da vírgula era opcional.

Durante a correção dessa questão, pude notar que o aluno I conseguira identificar o adjunto adverbial na oração, mas não compreendia a circunstância expressa por ele. Nessa situação, não se tratou de entender ou não o assunto, mas da capacidade de interpretação do próprio aluno. Em outras palavras, o aluno aprendera o assunto, mas tinha dificuldade em interpretar a circunstância expressa pelo adjunto adverbial.

Notei que os demais alunos não tinham dificuldades em identificar e nem em classificar a circunstância, mas, na questão “*Anete caminhava tranquilamente com seu namorado*”, eles identificaram apenas um dos adjuntos. Isso me levou a crer que, no momento que os alunos identificavam um adjunto adverbial, achavam que já tinham respondido à questão e, por isso, não precisavam analisar mais nada. O erro aqui não aconteceu por desconhecimento do assunto, mas por falta de análise mais detalhada da questão. É válido ressaltarmos que, apesar de mostrarem mais atentos, reflexivos e analíticos em muitos momentos, em outros, a pressa em responder à atividade sem fazer uma análise cuidadosa ainda se mostrava presente. Acreditei que isso ocorreu porque é difícil mudar um hábito construído durante anos de escolaridade em tão pouco tempo, ou seja, a mudança de postura não acontece em apenas alguns meses, ela demora mais tempo para ser alcançada.

Na questão dois, os alunos conseguiram completar todas as frases corretamente. Na questão três, percebi que os alunos D, I e L, quando deslocavam o adjunto adverbial para o meio da oração, colocavam apenas uma vírgula. Expliquei-lhes que o adjunto, se fosse longo, precisava vir entre vírgulas quando estivesse no meio da oração.

O ponto alto da aula foi quando o aluno N leu o início do texto que o aluno Z fizera em casa, “*O patrimônio público ele é gerido pelo poder público, mas deve ser cuidado por todos.*”, e me disse que havia alguma coisa errada ali. O aluno N me perguntou se um ponto depois de “*público*” resolveria o problema. Pedi que ele mesmo respondesse a sua pergunta, e ele me respondeu que apenas o uso do sinal de pontuação não resolveria o problema, mas que não sabia como melhorar o texto. Achei interessante o olhar de corretor que o aluno N teve ao analisar o texto do colega. Isso nos apontou que ele já fazia isso com o próprio texto.

Coloquei o referido trecho no quadro e pedi aos alunos que o analisassem. O aluno N me disse que a palavra “*público*” estava repetida. Pedi aos alunos que separassem as orações do período e analisassem quem eram os sujeitos. O aluno T me disse que o problema era que a primeira oração tinha dois sujeitos. Expliquei-lhes que na fala isso acontecia com frequência, mas que na escrita isso não deveria acontecer, porque comprometia a coesão textual.

Data: 17/11 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula explicando aos alunos que aplicaríamos, no texto, os conhecimentos aprendidos sobre a estrutura do período simples.

Projetei o texto (ver Apêndice P – Atividade XIV) no quadro e iniciei a discussão com os alunos.

Eles logo chamaram a atenção para a ausência de concordância no trecho “[...] *Os alemão faturou [...]*”, mas não notaram essa ausência no primeiro período, quando o sujeito estava distante do predicado. Penso, pois, que deveria ter feito mais atividades com frases com esse tipo de estrutura.

O aluno Z me disse que, no segundo período, o sujeito estava separado do verbo por vírgula e que, por isso, a vírgula precisava ser retirada. Já o aluno D chamou a atenção para a ausência de concordância em “*um caça-níqueis*”.

Foi o aluno N quem me disse que o sujeito não estava concordando com o verbo no primeiro período e que o verbo deveria ser “*usava*”, pois estava se referindo a “*alemão*”. O aluno H me disse que pensou que o verbo estava se referindo aos “*oficiais*”. Perguntei-lhe quem era o sujeito a quem esse verbo se referia, e ele me disse que era “*alemão*”. Então, o aluno H compreendia que o aluno N tinha razão. Foi prazeroso ver os alunos discutindo seus pontos de vista e as razões de suas respostas. Isso me mostrou que eles estavam se tornando proativos, estavam menos passivos e mais sujeitos de seu próprio conhecimento.

Os alunos notaram que o trecho “[...] *O alemão, ouviu e ao se entregar a máquina piscando e indicando um prêmio [...]*” não estava bom, mas não sabiam como reescrever esse período. Pedi, então, que localizassem os verbos e vissem se havia sujeito e complemento, caso o verbo pedisse complemento. O aluno L me disse que faltava o complemento da forma verbal “*ouviu*”; o aluno Z completou a ideia do aluno L e me falou que esse complemento era classificado como objeto direto. O aluno C me disse, então, que faltava, também, um verbo para o trecho “[...] *a máquina piscando [...]*” e que esse verbo seria “*ver*”.

Feita a correção, entreguei outro texto (ver Apêndice Q – Atividade XV) aos alunos e lhes pedi que fizessem a mesma coisa. Foi interessante vê-los envolvidos na atividade, fazendo-a com prazer. Eles discutiram a melhor forma de reescrever o texto entre eles e nem pediram o meu auxílio.

Data: 18/11 (duas horas-aulas)

Nessa aula, fiz a correção da atividade que os alunos responderam em classe na aula anterior. Todos os alunos estavam com a atividade respondida em mãos, exceto o aluno A que me disse que perdera o exercício.

Projetei o texto (ver Apêndice Q – Atividade XV) no quadro e iniciei a discussão com os alunos.

No trecho “*O chef de cozinha chinês Pen Fang morreu em serviço do jeito mais inusitado possível [...]*”, os alunos E e G me disseram que colocaram uma vírgula separando “*Pen Fang*” de “*morreu*”. O aluno Z me disse que não poderíamos colocar a vírgula entre esses termos, porque estaríamos separando o sujeito do predicado. O aluno R me disse que, quando estava fazendo a atividade, achou que deveria colocar uma vírgula para dar uma pausa, mas, quando analisou os termos

da oração, viu que estaria separando o sujeito do predicado e não a colocou. O aluno P me disse que colocou a vírgula após o verbo “*morreu*” porque precisava da pausa, mas que percebera, no momento da correção, que não teria errado a pontuação desse trecho se tivesse feito a análise do período.

Aproveitei fala desse aluno e expliquei, mais uma vez, aos alunos que eles estavam estudando os assuntos de sintaxe para pontuar de forma consciente o texto porque, quando eles o faziam intuitivamente, muitas vezes, erravam a pontuação, inclusive em seus próprios textos. Relembrei-lhes que a sequência da língua escrita era sujeito, verbo, complemento(s), adjuntos adverbiais e que, nessa ordem, não utilizávamos vírgulas. Analisei o período, identificando os termos da oração, e mostrei aos alunos que não era necessário o uso da vírgula por causa da ordem que os termos estavam, ou seja, os termos estavam na ordem direta da língua escrita padrão.

Os alunos identificaram o erro de concordância nos trechos entre “[...] *detalhes importante [...]*” e “[...] *o animal, da espécie Naja siamensis, tinham sido [...]*”. Perguntei-lhes o motivo de eles acharem que essa locução verbal deveria estar no singular, e o aluno G me respondera que era porque o sujeito era “*o animal*” e o sujeito concordava com o verbo. O aluno P colocou uma vírgula entre “*decapitado*” e “*20 minutos*”. Analisamos os termos dessa oração, e perguntei aos alunos se a vírgula coloca pelo colega estava correta ou não. Eles, incluindo o aluno Q, disseram-me que não, porque o adjunto adverbial estava após o verbo.

O aluno P me disse que mesmo sabendo que era necessário analisar os termos da oração e a relação entre as orações, às vezes, não o fazia porque achava que já sabia a resposta certa, então, analisar a atividade seria uma perda de tempo, mas que tinha compreendido, a cada aula, a importância de fazer esse tipo de reflexão quando estava escrevendo ou corrigindo um texto. Depoimento como estes me mostrou início de uma mudança de postura, de uma mudança de olhar em relação ao fazer pedagógico por parte do aluno, mas, muitas vezes, o hábito de fazer a atividade sem refletir, sem usar o conhecimento teórico, acabava prevalecendo no momento de pontuar as produções textuais.

Eles tiveram muita dificuldade no trecho “[...] *Em um restaurante de Foshan ocorreu, sul do país [...]*” e tentaram reescrevê-lo de diversas formas. Uns colocaram “[...] *Isso ocorreu em restaurante de Foshan ocorreu sul do país [...]*”, outros escreveram “*O acidente ocorreu em Foshan sul do país*”, mas muitos não colocaram

o sujeito “o acidente”. O aluno R me disse que dava para compreender que tinha ocorrido “o acidente” pelo contexto, e expliquei que era necessário, nesse caso, explicitar o sujeito do verbo, pois a sua ausência comprometia a coesão textual. O aluno K chamou a atenção para a necessidade da vírgula após o termo “em um restaurante de Foshan”, porque era um adjunto adverbial longo e estava no início da oração.

No trecho seguinte “[...] O chef, preparava local à base de cobra e, quando estava para jogar a cabeça no lixo, o chef foi surpreendidos com o ataque. [...]”, O aluno H me disse que o sujeito “o chef” estava repetido e que o substituiu pelo pronome “ele”, ao passo que o aluno H preferiu suprimir o sujeito. Observei aqui que o olhar dos alunos começava a ir além da correção da pontuação, pois eles terminavam por alterar outras estruturas como o léxico para tornar o texto mais coerente e coeso.

Feita essa correção, os alunos P, U e X me disseram que mantiveram a vírgula entre o sujeito e o verbo na passagem “[...] O chef, preparava [...]”. Pedi que identificassem o verbo e me dissessem quem era o sujeito. Então, eles perceberam que cometeram um erro. O aluno P me disse que fizera sem pensar. A maioria dos alunos colocou o complemento da forma verbal “preparava”.

No trecho “[...] Os clientes gritos desesperados vindos da cozinha e a vítima foi retirada de ambulância para o atendimento hospitalar [...]”, os alunos colocaram, acertadamente, a forma verbal “ouviram”.

No trecho, “[...] Fang, porém, não resistiu (ausência do objeto indireto) [...]”, como orientei que faltava o objeto indireto, os alunos o colocaram sem nenhuma dúvida.

No trecho “[...] Especialistas em répteis garante ser possível que partes do corpo funcione por até uma hora depois de separadas, por movimento reflexo.”, os alunos identificaram os problemas de concordância, mas colocaram uma vírgula separando “possível” de “que”. Questionei se a ideia introduzida pelo “que” era uma nova informação ou completava o sentido de “possível”. Eles responderam que completava o sentido de possível. Disse-lhes, então, que, como estava completando o sentido da palavra, não poderíamos colocar a vírgula. Uns alunos retiraram a vírgula, e outros a deixaram em “por movimento reflexo”. Expliquei-lhes que, no texto original, o autor colocou a vírgula para dar ênfase, e que ela era opcional.

4.1.3 Reflexões

Planejei vinte e seis horas-aulas e foi esse o tempo que utilizei para essa etapa.

O interesse crescente de muitos alunos pelas aulas foi notório, pois, quando marquei uma aula para um dia em que a escola não estaria funcionando, a maioria dos alunos compareceu. Acredito que isso aconteceu porque a aprendizagem estava sendo significativa e os alunos, de fato, estavam vendo aplicabilidade dos assuntos gramaticais, estavam aprendendo não só os conceitos, mas também estavam compreendendo como utilizá-los para tornar seus textos mais coesos. Isso pode ser ratificado pela fala do aluno N quando me questionou se eu poderia continuar ensinando a essa turma no ano seguinte, caso os alunos fizessem um abaixo-assinado.

Vi, ainda que esse não fosse nosso objetivo inicial, o despertar de proatividade, de busca pelo conhecimento de alguns alunos como N e W, que foram buscar outras fontes para estudar e ampliar o conhecimento sobre os assuntos que trabalhei em sala de aula. Notei o olhar reflexivo de outros alunos como K e Z que me questionavam, buscando tirar as dúvidas quando não entendiam os assuntos. Fiquei surpresa com o crescimento do aluno P que tinha muitas dificuldades de aprendizagem no início do ano letivo e que repentinamente me surpreendeu ao ajudar o colega a entender o assunto.

Contudo, essa mudança não atingiu a todos. Os alunos G e V continuavam sem responder as atividades de casa, e os alunos A e M, que se mostraram muito interessados no início do trabalho, perderam o interesse pelas aulas, a partir do momento que alcançaram pontos suficientes para serem aprovados na disciplina. Infelizmente, para que a aprendizagem ocorra, acima de qualquer coisa, é necessário que o aluno se interesse, queira aprender, e, quando isso não acontece, nós, professores, ficamos impotentes.

Ao final dessa etapa, no entanto, pude ver que os alunos estavam aprendendo a corrigir textos com base nos assuntos trabalhados em sala, ou seja, aos poucos começaram a deixar de pontuar o texto de forma intuitiva a partir da necessidade de pausas. Os objetivos traçados na proposta começaram a serem alcançados, à medida que os alunos começaram a utilizar os conhecimentos sobre sintaxe da oração para autocorrigirem as suas produções textuais. Isso vai ao encontro da

ideia de que o conhecimento gramatical serviria apenas para o desenvolvimento da formação científica do aluno (PERINI, 2010), pois os conhecimentos gramaticais aprendidos estavam a serviço dos alunos para que melhorassem suas produções textuais.

Ademais, os alunos começaram a desenvolver uma postura mais reflexiva ao realizar as atividades, ainda que, em alguns casos, fizessem as atividades de qualquer maneira. Inferi isso a partir das respostas que me davam quando questionava a razão de terem usado ou não determinado sinal de pontuação, eles não me diziam mais que o faziam pela necessidade da pausa, mas justificavam o uso ou não dos sinais de pontuação a partir do conhecimento sobre a estrutura da língua padrão escrita que aprenderam. Ao final dessa etapa, notei que, contrariando a visão de Mattos e Silva (2004), o ensino de gramática tradicional não está falido, pois esse ensino ajudou os alunos a melhorarem seus textos, ampliarem sua capacidade comunicativa. Creio que o êxito desse ensino aconteceu porque houve uma articulação entre ensino de gramática e texto, conforme existira até o surgimento do pensamento positivista.

4.1.4 Etapa final

4.1.4.1 Planejamento das aulas

1. DURAÇÃO PREVISTA: quatro horas-aulas
2. OBJETIVOS: Escrever e corrigir textos coesos.
3. CONTEÚDO PROCEDIMENTAL: Elaborar textos com uma boa estrutura textual utilizando os conhecimentos aprendidos sobre estrutura da língua padrão escrita e pontuação.
4. DESCRIÇÃO DAS AULAS

Solicitar aos alunos que produzam um texto a partir da proposta textual (ver Apêndice R – Atividade XVI), tentando colocar em prática os assuntos aprendidos durante as nossas aulas.

Terminado o texto, solicitar aos alunos que melhorem os seus textos a partir dos conhecimentos aprendidos durante a aplicação da proposta.

4.1.4.2 Diários de pesquisa

Data: 24/11 (duas horas-aulas)

Pedi aos alunos que produzissem um texto com a partir da temática que estavam discutindo em outras disciplinas: Dia da Consciência Negra²⁴ (ver Apêndice R – Atividade XVI), e eles o fizeram.

Data: 25/11 (duas horas-aulas)

Orientei os alunos que reescrevessem o próprio texto com o objetivo de torná-lo mais coeso. Pedi-lhes que refletissem tentassem colocar em prática o que aprenderam nas nossas aulas. Imaginei que eles pudessem reclamar dessa atividade, mas para minha surpresa eles a adoraram, apenas me pediram para deixar o texto a lápis porque, quando errassem, era só apagar, não era necessário escrever o texto novamente.

4.1.4.3 Reflexões

Durante a aplicação dessa etapa dois fatos me surpreenderam: os alunos não reclamaram de terem que corrigir seus textos e nos pediram para deixar os textos a lápis. Esses fatos me apontam que, ao término dessa proposta, eles já compreenderam que um texto não fica pronto numa primeira escrita e que são os corretores de seus próprios textos. Contrariando a ideia de que o ensino de teoria

²⁴ Essa temática foi escolhida porque os alunos a estavam discutindo durante o período que fiz essa atividade. Como não teria tempo de explorar um tema específico, aproveitei o tema que estava sendo trabalhado por muitos professores nesse momento: Dia da Consciência Negra.

não ajuda a desenvolver a habilidade da produção textual (TRAVAGLIA, 2011), suponho que alcancei o objetivo geral da proposta, pois notei que os alunos estavam utilizando os conhecimentos sobre os termos oracionais e as relações entre os períodos para tornar os seus textos mais coerentes e coesos.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos vinte e cinco alunos participantes da proposta, três não tiveram seus dados analisados, uma vez que não tinham texto inicial (aluno C), o texto final (aluno M) ou ambos os textos (aluno F).

A partir dos objetivos traçados na nossa proposta de intervenção didática, estabelecemos onze critérios para analisarmos o texto inicial, a primeira e a segunda versão do texto final dos alunos:

- repetição sujeito;
- ausência de sujeito;
- ausência de verbo;
- ausência de complemento verbal;
- ausência de predicado;
- uso incorreto da vírgula na oração (separar: sujeito e predicado, verbo e complemento, conjunção e oração);
- ausência ou uso incorreto da vírgula no adjunto adverbial;
- erros de pontuação entre orações;
- erros de pontuação de períodos;
- erros de concordância verbal;
- erros de concordância nominal.

Para avaliarmos se o aluno avançou em cada um desses critérios, comparamos o texto inicial e a segunda versão do final, mas também, quando necessário, comparamos as duas versões do texto final. Consideramos que o aluno avançou de forma satisfatória quando houve diminuição do número de erros na comparação entre o texto inicial e a segunda versão do final.

Entretanto, se o aluno apresentou uma diminuição do número de erros na comparação entre o texto inicial e a segunda versão do final, mas manteve ou aumentou o número de erros entre a primeira e a segunda versão do texto final,

consideramos que ele avançou, ainda que não o tenha feito de maneira satisfatória, uma vez que o esperado era que esses erros também diminuíssem na comparação entre as duas versões do texto final.

Por outro lado, se houve uma diminuição do número de erros entre a primeira e a segunda versão do texto final, ainda que não tenha ocorrido diminuição do número de erros na comparação entre texto inicial e a segunda versão do texto final, também consideramos um avanço, ainda que não fosse satisfatório, pois acreditamos que o aluno, em casos como esse, aplicou os conhecimentos aprendidos sobre a estrutura da língua escrita para melhorar seu texto.

Ademais, se o aluno apresentou uma diminuição do número desses erros na comparação entre texto inicial e a segunda versão do final e manteve o mesmo número de erros entre as duas versões do texto final, consideramos que ele avançou, ainda que não o tenha feito de maneira satisfatória, uma vez que o esperado era que esses erros também diminuíssem na comparação entre a primeira e a segunda versão do texto final.

É importante salientarmos que, em muitos critérios analisados, encontramos alguma situação como a seguinte: o aluno apresentou uma diminuição do número de erros quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do final, mas mostrou um aumento desse número, ou o manteve, quando comparamos o texto inicial e a primeira versão do final, ou apresentou o mesmo número de erros, ou conseguiu diminuir esse número, quando comparamos as duas versões do texto final. Não achamos necessário detalhar todos esses dados, pois, para nós, o indicador do avanço do aluno foi a diminuição do número de erros a partir da comparação entre o texto inicial e a segunda versão do final. Todavia, a partir do momento que o aluno conseguiu diminuir o número de erros entre as duas versões do texto final, ele nos mostrou que conseguiu aplicar os conhecimentos construídos sobre a estrutura da língua escrita para melhorar seu texto.

Outrossim, classificamos os resultados dos alunos da seguinte forma: se o aluno não avançou em até três critérios, consideramos que ele teve um resultado suficiente; se o aluno não avançou em mais de três ou menos de oito critérios, consideramos que ele estava em processo de construção de conhecimento; e se o aluno não avançou em oito ou mais critérios, consideramos que ele teve um resultado insuficiente.

Segue, portanto, a análise de cada critério.

Tabela 3 - Repetição do sujeito

ALUNO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	--	--	--
B	--	--	--
D	--	--	--
E	--	--	--
G	--	--	--
H	--	--	--
I	--	--	--
J	Dois casos	Um caso	--
K	--	--	--
L	--	--	--
N	Um caso	--	--
O	--	--	--
P	--	--	--
Q	Um caso	--	--
R	--	--	--
T	--	--	--
U	--	--	--
V	--	--	--
W	--	Um caso	--
X	--	--	--
Y	--	--	--
Z	--	--	--

Analisando a tabela, percebemos que não havia muitos casos de repetição de sujeito no primeiro texto dos alunos e, ao analisarmos a segunda versão do último texto, não notamos nenhuma ocorrência desse tipo.

Observamos, contudo, que o aluno W não apresentara esse tipo de erro no primeiro texto, mas encontramos um caso de repetição de sujeito na primeira versão do texto final desse aluno. No entanto, esse aluno conseguiu eliminar essa repetição após corrigir o texto, conforme observamos nos trechos abaixo.

“[...] Os policiais quando avistam um negro, eles pensam que é ladrão, [...]”
(Aluno W: texto final- 1ª versão)

“[...] quando os policiais avistam um negro já pensam, que o individuo é ladrão, [...]”(Aluno W: texto final- 2ª versão)

Tabela 4 – Ausência de sujeito

ALUNO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Um caso	--	--
B	Um caso	--	--
D	--	--	--

E	Dois casos	Um caso	Um caso
G	--	Um caso	Um caso
H	Um caso	--	--
I	Cinco casos	Um caso	--
J	Dois casos	--	--
K	Dois casos	--	--
L	Um caso	--	--
N	Um caso	--	--
O	--	--	--
P	--	Um caso	Um caso
Q	Um caso	Dois casos	Dois casos
R	--	--	--
T	Um	--	--
U	Dois casos	--	--
V	Um caso	Um caso	Um caso
W	Três casos	Um caso	Um caso
X	Três casos	--	Um caso
Y	--	--	--
Z	--	--	--

Não consideramos ausência de sujeito os casos de sujeitos elípticos ou desinenciais, mas os seguintes casos: o leitor precisar voltar no texto para recuperar o sujeito (exemplo 1); o leitor compreender o sujeito pela temática ou pelo contexto textual (exemplo 2); o aluno tentar indeterminar o sujeito, mas o contexto não permitir a indeterminação (exemplo 3)

Exemplo 1:

“[...] o celular na sala de aula pode atrapalhar porque, pode ter assaltos e muitos perdidos, pra mim seria errado celular na sala de aula, pra mim também pode ajudar em deveres e propostas. [...]” (Aluno B – texto inicial)

Exemplo 2:

“[...] Antes de inventarem o wifi no celular, era difícil de propor alguma coisa, tinha que chegar em casa para propor e às vezes seria tarde demais.” (Aluno I – texto inicial)

Exemplo 3:

“[...] Eu acho que deveriam criar mais leis para tentar reduzir o racismo.” (Aluno W – texto final – 1ª versão)

Ao analisarmos os dados, notamos que houve uma melhora em relação ao critério “ausência de sujeito” ao compararmos o texto inicial e a segunda versão do texto final dos alunos. Muitos alunos que apresentaram esse problema textual no primeiro texto, tiveram melhoras em relação a esse critério: não apresentaram o problema no último texto ou o apresentaram em menor quantidade.

Observamos que os alunos E e W tiveram uma diminuição do número de erros quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final, e, por isso, consideramos que avançaram. Contudo, esse avanço não foi satisfatório, uma vez que esses alunos mantiveram o mesmo número de erros entre as duas versões do texto final.

O aluno X também avançou, uma vez que apresentou diminuição do número de erros na comparação entre seu texto inicial e a segunda versão de seu texto final. Todavia, esse avanço também não foi satisfatório, uma vez que esse aluno aumentou número de erros entre as duas versões do texto final.

Os alunos G e P não tinham esse tipo erro no texto inicial, mas o apresentaram na segunda versão do texto final. O aluno Q apresentou um número maior de erros quando fazemos a mesma comparação. Já o aluno V manteve o mesmo número de erros nos três textos. Isso nos levou a supor que esses alunos, G, P, Q e V, se compreenderam o conceito de sujeito, não conseguiram utilizar o conhecimento para tornar o texto mais coeso.

Tabela 5 – Ausência de verbo

ALUNO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	--	--	--
B	--	--	--
D	--	--	--
E	--	--	--
G	--	--	--
H	--	--	--
I	--	Dois casos	Um caso
J	--	Um caso	--
K	--	--	--
L	Um caso	--	--
N	--	--	--
O	Um caso	--	--
P	--	Um caso	Um caso
Q	--	--	--
R	--	--	--
T	--	--	--
U	Um caso	--	--
V	--	--	--
W	--	--	--
X	--	--	--
Y	Um caso	--	--
Z	--	--	--

Ao observarmos a tabela, notamos que não havia muitos problemas como ausência de verbo na oração no texto inicial dos alunos. Ademais, os alunos L, O, U e Y, que apresentaram esse problema no texto inicial, eliminaram-no no texto final.

O aluno I não apresentou esse problema no texto inicial, mas apresentou dois casos na primeira versão do texto final. No entanto, cremos que ele utilizou os conhecimentos aprendidos sobre a estrutura da oração e conseguiu diminuir esse índice de erro na segunda versão do texto final: eliminou um erro e manteve outro. Pensamos que o mesmo ocorreu com o aluno J, que não apresentou nenhuma ausência de verbo na oração no texto inicial, apresentou um caso na primeira versão do texto final e conseguiu eliminar esse erro na segunda versão do texto final. Ainda que não tenham avançado de forma satisfatória, esses alunos, com certeza, melhoraram os seus textos em relação ao critério hora em análise.

O aluno P, assim como os alunos I e J, também não apresentou nenhuma ausência de verbo no texto inicial. No entanto, no caso de aluno P, notamos um caso de ausência de verbo na oração na primeira versão do texto final e esse problema se manteve na segunda versão desse texto. Vejamos o trecho do texto do referido aluno:

“[...] Quais as dificuldades dos negros na sociedade? [...]” (Aluno P – texto final – 1ª versão e 2ª versão)

Acreditamos que isso ocorreu porque já se tornou comum fazermos perguntas com o pronome interrogativo e não usarmos o verbo “*ser*” e, possivelmente por conta desse hábito, o aluno não notou a ausência do verbo em nenhuma das duas versões do texto final.

Quanto a esse critério, portanto, acreditamos que todos os alunos o compreenderam e o utilizaram para melhorar as suas produções textuais.

Tabela 6 - Ausência de complemento verbal

ALUNO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Um caso	--	--
B	Três casos	--	--
D	--	--	--
E	Um caso	--	--
G	--	--	--
H	Três casos	--	--
I	Três casos	--	--
J	--	--	--
K	--	--	--

L	Três casos	--	--
N	Um caso	--	--
O	Três casos	Dois casos	--
P	Três casos	Um caso	Um caso
Q	--	--	--
R	--	--	--
T	Seis casos	--	--
U	Um caso	--	--
V	Quatro casos	--	--
W	Quatro casos	--	--
X	Três casos	--	--
Y	Três casos	Um caso	Um caso
Z	Sete casos	--	Um caso

Notamos, ao analisarmos a tabela acima, que havia muitos casos de ausência de complemento verbal no primeiro texto dos alunos e cremos que isso se deveu ao fato desse tipo de complemento, muitas vezes, estar marcado na situação comunicativa. Os alunos diminuíram muito o índice de erro referente a esse critério na segunda versão do texto final, fazendo-nos supor que eles compreenderam esse critério e o aplicaram para revisar suas produções, melhorando-as.

Os alunos P, Y e Z, no entanto, ainda apresentaram ausência de complemento verbal na segunda versão do texto final. Fazendo uma comparação entre a quantidade de erros do primeiro texto e da segunda versão do texto final, notamos que houve uma diminuição do índice desse tipo de erro.

Contudo, pensamos que, se erro apareceu na primeira versão do texto final, nos casos dos textos dos alunos P e Y, esses alunos deveriam ter sido capazes de corrigi-lo na segunda versão do texto final. Observemos os trechos:

“[...] ele só para de enfrentar isso quando estuda muito, mas são poucos os negros que conseguem [...]” (Aluno P – texto final – 1ª versão)

“[...] Eles só param de enfrentar essas dificuldades quando estudam muito, mas são poucos os negros que conseguem [...]” (Aluno P – texto final – 2ª versão)

“[...] os negro tem sim o mesmo status do que os branco, mas tem um porém os branco não aceita.” (Aluno Y – texto final – 1ª versão)

“[...] os negros tem mesmo status do que os brancos, mas tem um problema, os brancos não aceitam.” (Aluno Y – texto final – 2ª versão)

Supomos que os alunos compreenderam esse critério de correção textual, tanto que houve uma diminuição desse índice de erro ao compararmos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Cremos, todavia, que eles não conseguiram notar

a ausência do objeto nas duas versões do texto final porque a situação comunicativa estava muito marcada.

Observemos que, se o aluno P, por exemplo, fosse preencher a posição do objeto no seu texto, ele teria que repetir o verbo “*estudar*” ou utilizar o pronome oblíquo. cremos que ele não usou o verbo para evitar a repetição e não colocou o pronome porque provavelmente não tinha conhecimento para fazê-lo, uma vez que os pronomes oblíquos estão em desuso, principalmente na língua oral.

O aluno Y possivelmente não utilizou o complemento do verbo “*aceitar*” porque esse complemento estava marcado na situação comunicativa, no caso do trecho em análise, os brancos não aceitarem o fato dos negros terem o mesmo status social que eles. Por conta disso, talvez, o aluno não tenha percebido a falta do complemento verbal.

Analisemos, agora, os resultados do aluno Z para esse critério: sete casos no texto inicial, nenhum caso na primeira versão do texto final e um caso na segunda versão desse texto. Vemos que o aluno avançou quando comparamos apenas o texto inicial e a segunda versão final; mas o esperado seria, nesse caso, que não houvesse nenhum erro na segunda versão do texto final, uma vez que não ocorreu nenhum caso na primeira versão desse texto. Vejamos a passagem que contem a ausência de complemento verbal na segunda versão do texto desse aluno:

“[...] O racismo nunca vai acabar, mas podemos diminuir.” (Aluno Z – texto final – 2ª versão)

Acreditamos que a omissão do complemento verbal se deu, não por falta do conhecimento, mas porque o aluno possivelmente quis evitar a repetição de palavras no texto, no caso, o vocábulo “*racismo*”. Outra maneira de colocar o complemento verbal seria utilizar o pronome oblíquo, mas cremos que o aluno não o fez por falta de conhecimento, pois, conforme discutimos acima, os pronomes oblíquos já estão em desuso na linguagem oral, e os alunos os aprendem apenas na escola.

Após esses resultados, achamos que deveríamos ter trabalhado os pronomes oblíquos na função de complemento verbal como mecanismo de coesão textual. Ainda assim, os dados nos apontaram que os alunos compreenderam a importância do preenchimento da posição de complemento verbal e o fizeram de forma exitosa.

ALUNO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Dois casos	--	--
B	--	--	--
D	Um caso	--	--
E	--	--	--
G	--	--	--
H	--	--	--
I	Um caso	--	--
J	--	--	--
K	--	--	--
L	--	--	--
N	--	--	--
O	--	--	--
P	--	--	--
Q	Um caso	--	--
R	--	--	--
T	--	--	--
U	--	--	--
V	--	--	Um caso
W	--	--	--
X	Um caso	--	--
Y	--	--	--
Z	--	--	--

Observamos que, em geral, os alunos não apresentaram muitos problemas de coesão textual relacionados à ausência de predicado em seus textos, e aqueles alunos que possuíam esse tipo de problema no primeiro texto conseguiram eliminá-lo na segunda versão do texto final.

Contudo, o aluno V, que não apresentara nenhuma ausência de predicado no seu texto inicial e nem na primeira versão do texto final, apresentou-o na segunda versão do texto final.

“[...] com aquela chibanta um erro e eles apanhava. [...]” (Aluno V – texto final – 2ª versão)

Acreditamos que esse aluno não conseguiu compreender o critério hora em análise e o utilizar no seu texto como forma de coesão textual.

Tabela 8 - Uso incorreto da vírgula na oração (separar: sujeito e predicado, verbo e complemento, conjunção e oração)

ALUNO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Um caso	--	--
B	Um caso	Um caso	--
D	--	--	--
E	Três casos	--	--
G	Dois casos	Quatro casos	--
H	Sete casos	Quatro casos	Dois casos

I	Um caso	Seis casos	Um caso
J	Três casos	--	Um caso
K	Um caso	Um caso	--
L	--	--	--
N	--	Um caso	--
O	Um caso	--	--
P	Um caso	--	--
Q	Um caso	Um caso	Seis casos
R	--	Um caso	--
T	Um caso	--	--
U	Um caso	--	--
V	--	Três casos	Dois casos
W	Um caso	Um caso	--
X	--	--	Um caso
Y	Três casos	Dois casos	Um caso
Z	--	--	Um caso

Após a análise desses dados, notamos que a maioria dos alunos apresentou erros de pontuação na oração no primeiro texto. Ao olharmos o número de erros, relacionado a esse critério, na segunda versão do texto final, notamos que esse número diminuiu.

Vemos que os alunos A, E, O, P, T e U, que apresentaram erros de pontuação na oração no primeiro texto, não os apresentaram em nenhuma das versões do texto final. cremos, portanto, que utilizaram os conhecimentos adquiridos sobre estrutura do período simples para pontuar a oração corretamente.

Percebemos que os alunos B, H, K W e Y diminuíram os erros relacionados à pontuação na oração quando comparamos os dados obtidos a partir da análise do texto inicial e da segunda versão do texto final. Acreditamos, inclusive, que eles utilizaram os conhecimentos adquiridos sobre a estrutura do período simples para corrigir a primeira versão do texto final, uma vez que os erros relacionados a esse critério também diminuíram quando comparamos os números de erros da primeira e da segunda versão do texto final.

Os alunos N e R não apresentaram esse tipo de erro no texto inicial, apresentaram-no na primeira versão do texto final, contudo esse erro não foi encontrado na segunda versão do texto final de ambos os alunos. cremos que eles utilizaram o conhecimento adquirido nas aulas para corrigirem e eliminarem esse tipo de erro de seus textos. Acreditamos que o mesmo aconteceu com o aluno G, que apresentou dois erros relacionados a esse critério no texto inicial e nenhum na segunda versão texto final, mas apresentou quatro erros na primeira versão do texto final.

Ao observarmos os números de erros de pontuação na oração do aluno J, vemos que esses números diminuíram quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final. No entanto, o aluno não apresentou nenhum erro desse tipo na primeira versão do texto final, mas o fez na segunda versão do referido texto.

“Agora é, a hora de pararmos para pensar: [...]” (Aluno J – texto final – 2ª versão)

Apesar de ter cometido esse erro no texto final, acreditamos que o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado sobre a estrutura do período simples e as regras de pontuação, pois houve uma diminuição de número de erros quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Cremos que ele achou que se tratava de um adjunto adverbial, por conta da ideia de tempo transmitida pelo vocábulo *“agora”*, utilizou a vírgula e acabou por separar o verbo do predicativo do sujeito.

Se compararmos apenas o texto inicial e a segunda versão do texto final do aluno I, podemos achar que o aluno não aplicou os conhecimentos aprendidos durante as aulas para tornar o seu texto mais coeso. Contudo ele conseguiu diminuir o número de erros entre as duas versões do texto final, e isso nos fez avaliar que o aluno avançou, ainda que não o tenha feito de maneira satisfatória.

Além disso, observamos que os alunos X e Z não apresentaram erros de pontuação na oração no primeiro texto e nem na primeira versão do texto final, mas o fizeram na segunda versão do texto final.

“[...] por isso algo que deveria ter acabado há séculos, no caso a diferença social ainda permanece [...]” (Aluno X – texto final – 2ª versão)

“O dia da Consciência Negra, é uma marca histórica para os brasileiros [...]” (Aluno Z – texto final – 2ª versão)

Não acreditamos que esses alunos não tenham aprendido o que lhes foi ensinado. Achamos que o aluno X tentou separar o aposto, colocou a primeira vírgula, mas se esqueceu de colocar a segunda vírgula do aposto²⁵. Quanto ao aluno Z, cremos que ele confundiu o sujeito com um adjunto adverbial e, por isso, colocou a vírgula.

²⁵ Não trabalhamos o aposto, de forma sistemática, como conteúdo, mas o expliquei em alguns momentos das correções de textos que fizemos durante a aplicação da proposta de intervenção didática.

Vemos um aumento do número de erros relacionados ao critério hora em análise quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final dos alunos Q e V. Contudo, notamos o aluno V conseguiu diminuir o número de erros desse tipo ao compararmos as duas versões de seu texto final; logo, ainda que não tenha sido de forma satisfatória, o aluno avançou. Por outro lado, o mesmo não ocorre ao fazermos esse mesmo tipo de comparação com os textos do aluno Q, pois esses números são maiores nos mesmos textos do aluno Q. Isso nos levou a supor que o aluno Q não aprendeu as regras de pontuação na oração, pontuou seu texto de forma intuitiva e, por isso, não obteve o resultado que esperávamos.

Tabela 9 - Ausência ou uso incorreto da vírgula no adjunto adverbial

SUJEITO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Sete casos	--	--
B	Um caso	Quatro casos	Um caso
D	Um caso	Três casos	--
E	Um caso	Um caso	Um caso
G	Um caso	Três casos	Um caso
H	Três casos	Dois casos	Dois casos
I	Dois casos	Um caso	--
J	Três casos	Um caso	Um caso
K	Um caso	Um caso	Um caso
L	--	--	--
N	Um caso	Três casos	--
O	--	Um caso	Um caso
P	Dois casos	Três casos	Um caso
Q	Dois casos	--	--
R	Um caso	Quatro casos	Um caso
T	Dois casos	Um caso	--
U	--	Um caso	--
V	Dois casos	Cinco casos	Cinco casos
W	Um caso	Um caso	Um caso
X	Quatro casos	Dois casos	--
Y	--	Um caso	--
Z	Um caso	Dois casos	--

Sabemos que o adjunto adverbial curto²⁶ não precisa ser separado do restante da oração por vírgulas quando é deslocado para o início ou o meio da oração, assim como qualquer adjunto adverbial que se encontre ao final da oração. Contudo, é importante ressaltarmos que não consideramos erro quando o aluno colocou vírgula no adjunto adverbial que estava no final da oração, consideramos que a vírgula foi utilizada para dar realce a esse termo.

²⁶ Consideramos adjuntos adverbiais curtos aqueles formados por uma palavra ou por uma locução adverbial.

Ao compararmos o texto inicial e a segunda versão do texto final dos alunos A, I, Q, Te X, notamos que houve uma diminuição do número de erros ao analisarmos a pontuação do adjunto adverbial na oração. Essa diminuição também ocorreu quando comparamos as duas versões do texto final desses alunos. Isso nos mostrou que os alunos compreenderam não só o que era um adjunto adverbial, mas também as regras de pontuação desse termo na oração e conseguiram aplicar esses conhecimentos nos seus textos de forma satisfatória.

Vemos que houve um aumento do número de erros relacionados a esse critério de análise quando comparamos o primeiro texto e a primeira versão do texto final dos alunos D, N, P e Z. No entanto, esses alunos conseguiram diminuir esse número de erros quando comparamos as duas versões de seus textos finais. Logo, esses alunos avançaram de forma satisfatória.

Notamos que os alunos H e J diminuíram o número de erros, relacionados ao critério hora em análise, quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Por outro lado, vemos que o número de erros, que apresentaram na primeira versão do texto final, manteve-se na segunda versão do texto final quando o esperado seria que esse número tivesse diminuído.

No caso do aluno H, os erros são os mesmos, e isso nos levou a crer que faltou atenção desse aluno no momento da revisão do texto. Entretanto, os erros não são os mesmos no texto do aluno J, pois ele corrigira, na segunda versão do texto final, o erro que cometera na primeira versão desse mesmo texto, mas cometeu outro erro desse mesmo tipo na segunda versão do texto final (conforme pode ser visto abaixo); por isso os números de erros são iguais nas duas versões do texto final.

“Hoje em dia existe uma grande polêmica entre a classe negra e branca [...]”
(Aluno J – texto final – 1ª versão)

“Hoje em dia, existe uma grande polêmica entre a classe negra e branca [...]”
(Aluno J – texto final – 2ª versão)

“[...] por causa da cor e da personalidade que no mundo de hoje vale muito [...]” (Aluno J – texto final – 2ª versão)

Ao olharmos os números de erros desse tipo no texto inicial e na segunda versão do texto final dos alunos B, G, R e U, notamos que eles são iguais e poderíamos supor, portanto, que esses alunos não conseguiram compreender o que lhes foi ensinado em relação a esse critério e aplicar esse conhecimento no texto.

Todavia, quando comparamos a primeira versão do texto final com a segunda versão desse mesmo texto, vemos que há uma diminuição dos erros relacionados a esse critério. Isso nos mostra que os alunos compreenderam o assunto e o conseguiram utilizar como instrumento de revisão textual, ainda que não o tenham feito de forma satisfatória.

Notamos que os alunos E, K e W não conseguiram melhorar seus textos a partir dos conteúdos, relacionados a esse critério, trabalhados durante as aulas, uma vez que apresentaram o mesmo número de erros nos três textos analisados.

Os alunos O e V mostraram um aumento do número de erros quando analisamos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Apesar disso, achamos que o aluno O compreendeu o conteúdo e o conseguiu aplicar nos textos. Vejamos os exemplos abaixo retirados de suas produções textuais:

“No dia 20 de novembro celebra-se o Dia Consciência Negra [...]” (Aluno O – texto final – 1ª versão)

“No dia 20 de novembro, celebra-se o Dia Consciência Negra [...]” (Aluno O – texto final – 2ª versão)

“Quando existia escravidão, muitas pessoas eram maltratadas por ser negras, hoje em dia não existe mais escravo, [...]” (Aluno O – texto final – 2ª versão)

Notamos que o aluno O não separou o adjunto adverbial *“no dia 20 de novembro”* na primeira versão do texto final, mas aplicou o conhecimento que aprendera e o colocou em prática ao separar esse termo sintático na segunda versão do texto final. No entanto, não o faz no adjunto adverbial *“hoje em dia”* que está presente apenas na segunda versão do texto final. cremos que o aluno não o fez por falta de atenção, uma vez que esse trecho está no final do texto e na segunda versão do texto final.

Quanto ao aluno V, acreditamos que ele não compreendeu o assunto relacionado a esse critério de revisão textual e, se o aprendeu, não conseguiu utilizá-lo para tornar seu texto mais coeso. Isso nos levou a supor que o aluno pontuou o texto intuitivamente.

Tabela 10 - Erros de pontuação entre orações

SUJEITO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Cinco casos	Três casos	Três casos
B	Quatro casos	Quatro casos	Três casos

D	Cinco casos	Seis casos	Dois casos
E	Seis casos	Dois casos	Dois casos
G	Um caso	Um caso	Dois casos
H	Um caso	Dois casos	Um caso
I	Onze casos	Quatro casos	Um caso
J	Um caso	Sete casos	--
K	Um caso	--	--
L	Dez casos	Dois casos	--
N	Sete casos	Um caso	--
O	Cinco casos	Um caso	--
P	Três casos	--	--
Q	Seis casos	Seis casos	Dois casos
R	Dois casos	Um caso	Um caso
T	Um caso	--	Um caso
U	Três casos	Dois casos	Um caso
V	Oito casos	Um caso	Três casos
W	Cinco casos	Um caso	Um caso
X	Dez casos	--	Um caso
Y	Quatro casos	Quatro casos	--
Z	Dois casos	Um caso	Dois casos

Por conta dos vários imprevistos que aconteceram durante a aplicação da proposta: eventos escolares, diminuição da duração da aula por falta de merenda escolar, não conseguimos trabalhar as orações coordenadas e as subordinadas adverbiais conforme pretendíamos. Outro fator que contribuiu para isso foi o fato dos alunos não saberem identificar o verbo de uma oração e, por isso, passamos quase um mês lhes ensinando esse conteúdo.

Não trabalhamos as regras que envolvem a pontuação das coordenadas e das subordinadas adverbiais, apesar disso, a ideia de oração foi trabalhada, assim como abordamos alguns casos de uso da vírgula entre orações; por isso, achamos que seria válido analisar se os alunos conseguiram pontuar melhor o texto a partir do que aprenderam durante a revisão de textos que fizemos ao longo a aplicação da proposta.

Percebemos que os alunos B, I, K, L, N, O, P, Q e U melhoraram a pontuação entre as orações nos seus textos ao compararmos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Essa melhora também ocorreu quando fazemos a comparação entre as duas versões do texto final desses alunos. Por conta disso, cremos progrediram de forma efetiva.

É válido ressaltarmos que, se olhássemos apenas para o texto inicial e a primeira versão do texto final dos alunos D, J e Y, acharíamos que eles não conseguiram utilizar os conhecimentos relacionados a esse critério para melhorarem seus textos. Vemos, contudo, que ocorreu uma diminuição de erros ao compararmos

as duas versões do texto final e isso nos fez supor que os alunos conseguiram utilizar os conhecimentos relacionados a esse critério para melhorarem seus textos.

Notamos, também, uma diminuição do número de erros quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final dos alunos A, E, R e W. Isso nos fez crer que esses alunos avançaram com relação a esse critério, mas não o fizeram de forma satisfatória, uma vez que não conseguiram diminuir o número de erros entre a primeira e a segunda versão do texto final.

Percebemos que o número de erros aumentou quando comparamos as duas versões do texto final dos alunos V e X. Por outro lado, esses alunos apresentaram uma melhora considerável entre o texto inicial e a segunda versão do texto final, e, por isso, consideramos que ambos os alunos progrediram, apesar de não tê-lo feito de forma efetiva.

Analisando apenas os números do texto inicial e da segunda versão do texto final dos textos dos alunos H, T e Z, podemos inferir que não tiveram nenhum progresso em relação esse critério, uma vez que os números são iguais. Entretanto, percebemos que, ainda que não o tenha feito de forma satisfatória, o aluno H avançou ao comparamos a primeira versão do texto final com a segunda versão desse mesmo texto, uma vez que o aluno aplicou os conhecimentos aprendidos e diminuiu o número de erros entre esses dois textos. Já os alunos T e Z tiveram um aumento do número de erros quando comparamos a primeira versão do texto final com a segunda, e isso nos levou a supor que eles não aprenderam esse critério como deveriam e fizeram a pontuação entre as orações intuitivamente.

Supomos que o aluno G também não alcançou o resultado desejado por nós, uma vez que o número de erros aumentou não só ao comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final, mas também ao comparamos a primeira versão do texto final com a segunda versão desse mesmo texto.

Acreditamos que se o trabalho fosse feito de forma sistemática, como o fizemos com o período simples, o resultado seria melhor, mas, ainda assim, vemos uma melhora nos textos dos alunos ao analisarmos esse critério de revisão textual.

Tabela 11 - Erros de pontuação de períodos

SUJEITO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Três casos	Quatro casos	Dois casos
B	Seis casos	Um caso	--

D	Três casos	Três casos	Um caso
E	Um caso	Um caso	--
G	Dois casos	Quatro casos	Um caso
H	Três casos	--	--
I	Quatro casos	Cinco casos	Um caso
J	Sete casos	--	Um caso
K	Dois casos	Dois casos	--
L	Cinco casos	Dois casos	Dois casos
N	Dois casos	Três casos	Um caso
O	Três casos	Dois casos	Seis casos
P	Três casos	Quatro casos	--
Q	Três casos	Três casos	Quatro casos
R	--	Três casos	Um caso
T	Dois casos	--	--
U	Três casos	Três casos	Dois casos
V	Quatro casos	Sete casos	Cinco casos
W	Um caso	--	--
X	Três casos	Um caso	Um caso
Y	Cinco casos	Quatro casos	Quatro casos
Z	Quatro casos	--	--

Para análise desse critério, consideramos erro de pontuação de períodos quando o aluno colocou um ponto onde não deveria colocá-lo ou não colocou ponto onde deveria fazê-lo.

Ao analisarmos a tabela, notamos que os alunos B, D, E, H, K, T, U, W e Z compreenderam como dividir e pontuar os períodos, aplicandoos conhecimentos, relacionados a esse conteúdo, nos seus textos, uma vez que houve uma diminuição do número de erros quando compararmos o texto inicial e a segunda versão do texto final.

Os alunos A, G, I, N e P também apresentaram uma diminuição do número de erros quando compararmos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Contudo, notamos um aumento do número de erros, ao compararmos o texto inicial e a primeira versão do texto final desses alunos. Por conta disso, cremos não só que os alunos compreenderam o assunto, como também o utilizaram para melhorar seus textos.

Vemos os alunos L, X e Y não conseguiram diminuir o número de erros entre a primeira e a segunda versão do texto final; e o aluno J, que não tivera nenhum erro relacionado a esse critério na primeira versão do texto final, apresentou um erro desse tipo na segunda versão do texto final. Entretanto, não podemos afirmar que esses alunos não avançaram nesse critério, pois notamos que houve uma diminuição do número de erros quando compararmos o texto inicial com a segunda versão do texto final desses alunos, e isso nos fez acreditar que eles melhoraram,

ainda que não o tenham feito de forma efetiva, a divisão dos períodos em seus textos.

Observando os dados dos alunos O, Q, R e V, vemos que houve um aumento no número de erros ao compararmos o texto inicial com a segunda versão do texto final. No caso dos alunos O e Q esse número também aumenta quando comparamos as duas versões do texto final, e isso nos levou a supor que os alunos não compreenderam como se dava a divisão de períodos nos textos e a fizeram de forma intuitiva. Todavia, ao compararmos as duas versões do texto final R e V, notamos uma diminuição do número de erros, logo, cremos que esses alunos avançaram nesse critério.

Tabela 12 - Erros de concordância verbal²⁷ (regra geral)

SUJEITO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Um caso	--	--
B	Um caso	Dois casos	Um caso
D	--	--	--
E	Quatro casos	Três casos	Três casos
G	Um caso	Três casos	Três casos
H	--	--	--
I	Oito casos	Quatro casos	Um caso
J	Um caso	--	Um caso
K	--	Um caso	Um caso
L	Um caso	Três casos	Quatro casos
N	Um caso	Sete casos	Dois casos
O	Dez casos	Um caso	Seis casos
P	Dois casos	Um caso	--
Q	Dez casos	Sete casos	Seis casos
R	Oito casos	Cinco casos	Dois casos
T	Um caso	--	--
U	Um caso	--	--
V	Nove casos	Onze casos	Nove casos
W	--	--	--
X	-	--	Um caso
Y	Onze casos	Três casos	Oito casos
Z	Um caso	--	--

Observamos que muitos alunos, que apresentaram erros de concordância verbal no primeiro texto, conseguiram eliminar ou diminuir esses erros na segunda versão do texto final, bem como entre as duas versões do texto final. Esse foi o caso dos alunos A, I, P, Q, R, T, U, e Z, e, por isso, acreditamos que esses alunos avançaram de forma satisfatória.

²⁷ Não analisamos os casos de infinitivo flexionado e não flexionado, pois não abordamos essa questão durante a aplicação da proposta.

Notamos que os alunos E, O e Y diminuíram o número de erros quando comparamos o texto inicial e a segunda versão do texto final. Não podemos afirmar que esse tenha sido um avanço satisfatório, uma vez que percebemos um aumento do número de erros ao fazermos uma comparação entre as duas versões do texto final dos alunos O e Y; e o mesmo número de erros nas duas versões do texto final do aluno E.

Vemos que os alunos B, J e V mantiveram o mesmo número de erros de concordância verbal entre o primeiro texto e a segunda versão do texto final. Contudo, notamos que houve uma diminuição desses números quando comparamos as duas versões do texto final dos alunos B e V, logo, cremos que esses alunos avançaram nesse critério. Todavia, notamos um aumento desses números quando comparamos os mesmos textos do aluno J e, por isso, acreditamos que o resultado do aluno, nesse critério, não foi satisfatório.

Notamos um aumento no número de erros relacionados à concordância verbal quando comparamos os números do primeiro texto com a segunda versão do texto final dos alunos G, K, L, N e X.

No caso dos alunos K e X, a concordância verbal incorreta foi a do verbo “*ter*” na terceira pessoa do plural, grafado sem o acento circunflexo. Cremos que esses alunos não colocaram esse acento porque ele é um acento diferencial, ou seja, a concordância do referido verbo na terceira pessoa do plural não é marcada por elementos morfosintáticos, mas é marcada por convenção: o uso do acento.

A maioria dos erros de concordância verbal encontrados nos textos analisados do aluno N estava relacionada à grafia do verbo “*ter*” na terceira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural: o único erro do primeiro texto, seis dos setes erros da primeira versão do texto final e os dois erros da segunda versão do texto final. Por conta desses números, acreditamos que o aluno obteve o resultado esperado para esse critério.

O aluno L apresentou apenas um erro de concordância verbal no texto inicial, três erros relacionados a esse tipo de concordância na primeira versão do texto final e quatro erros de concordância na segunda versão do texto final. Os três erros de concordância verbal presentes na primeira versão do texto final, e três, dos quatro, erros de concordância verbal presentes na segunda versão do texto final estavam relacionados ao não uso do acento diferencial para marcar a terceira pessoa do plural do verbo “*ter*”. O aluno E também apresentou erros de concordância verbal

relacionados não uso do acento diferencial no referido verbo: um erro na primeira versão do texto final e dois erros na segunda versão desse texto. Acreditamos que isso ocorreu porque, conforme discutimos anteriormente, a concordância do verbo “*ter*” na terceira pessoa do plural não é marcada por elementos morfossintáticos, mas é marcada por convenção: o uso do acento. Ainda assim, caso excluíssemos esses casos da nossa contagem, esses alunos ainda apresentariam um número igual (aluno L) ou maior (aluno E) de erros de concordância verbal na comparação entre o primeiro texto e a segunda versão do texto final. Isso nos leva a supor que eles não aplicaram o critério de concordância verbal para corrigir seus textos.

Já o aluno G, além de aumentar o número de erros de concordância entre o texto inicial e a segunda versão do texto final, manteve o mesmo número de erros entre as duas versões do texto final. A nosso ver o aluno não conseguiu perceber os erros de concordância presentes no seu texto e corrigi-los, levando-nos a acreditar que ele não compreendeu a regra geral de concordância verbal ou não conseguiu identificar o sujeito das orações e fazer a concordância com o verbo, uma vez que esse mesmo aluno não conseguiu utilizar o critério “ausência de sujeito” para tornar seu texto mais coeso.

Tabela 13 - Erros de concordância nominal (regra geral)

SUJEITO	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL 1ª VERSÃO	TEXTO FINAL 2ª VERSÃO
A	Dois casos	Um caso	--
B	Um caso	--	--
D	--	Dois casos	Dois casos
E	Dois casos	Um caso	Quatro casos
G	--	Quatro casos	--
H	--	--	--
I	Um caso	Três casos	Dois casos
J	--	--	--
K	--	Um caso	--
L	--	Três casos	Um caso
N	--	--	Um caso
O	Oito casos	Um caso	Dois casos
P	--	Um caso	--
Q	Dois casos	Quatro casos	Quatro casos
R	--	Três casos	Um caso
T	--	Três casos	--
U	--	Um caso	Um caso
V	Três casos	Três casos	Quatro casos
W	Um caso	Dois casos	--
X	--	--	--
Y	Quatro casos	Dez casos	Oito casos
Z	Dois casos	--	--

Notamos que, de maneira geral, a maioria dos alunos, que apresentaram erros de concordância nominal do primeiro texto, diminuiu o número de erros relacionados a esse critério na segunda versão do texto final, ou seja, conseguiu aplicar os conhecimentos aprendidos para tornar seus textos mais coesos. No entanto, alguns alunos, D, E, I, L, N, Q, R, U, V e Y, apresentaram aumento do número de erros relacionados à concordância nominal quando comparamos os números do texto inicial com a segunda versão do texto final.

Cremos que os alunos D, E, N, Q, U e V realmente não conseguiram aplicar a regra geral de concordância nominal para melhorarem seus textos. Além do aumento dos números acima citados, os alunos D, Q e U mantiveram o mesmo número de erros nas duas versões do texto final, ao passo que os alunos E, N e V apresentaram aumento do número de erros quando fazemos a mesma comparação.

Todavia os alunos I, L, R e Y podem até não ter aplicado a regra de forma satisfatória de modo a conseguir diminuir os erros entre o texto inicial e a primeira versão do texto final, mas eles, com certeza, tiveram um olhar atento e tentaram aplicar a regra geral de concordância nominal como elemento de correção textual, pois houve uma diminuição do número de erros relacionados a esse critério quando comparamos as duas versões do texto final desses alunos.

Acreditamos também que o resultado do aluno O não foi satisfatório, uma vez que, apesar de ter diminuído o número de erros relacionados à concordância nominal quando comparamos os números do texto inicial com a segunda versão do texto final de seu texto, aumentou esse número de erros quando comparamos as duas versões finais de seu texto.

Tabela 14 - Síntese dos dados

CRITÉRIO	ALUNOS QUE NÃO AVANÇARAM
Repetição de sujeito	--
Ausência de sujeito	G, P, Q, V
Ausência de verbo	--
Ausência de complemento verbal	--
Ausência de predicado	V
Uso incorreto da vírgula na oração	Q
Ausência ou uso incorreto da vírgula no adjunto adverbial	E, K, V, W
Erros de pontuação entre orações	G, T, Z
Erros de pontuação de períodos	O, Q
Erros de concordância verbal	G, J, L
Erros de concordância nominal	D, E, N, Q, U, V

Com base nessa síntese de dados e nos critérios estabelecidos no início dessa subseção, podemos afirmar que vinte e dois alunos (91,30%) tiveram um resultado satisfatório. É legítimo dizer, portanto, que o nosso objetivo foi alcançado, pois a maioria dos alunos conseguiu melhorar suas produções textuais a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a estrutura da língua escrita. Outrossim, é possível afirmarmos que não apenas a pontuação dos textos dos alunos melhorou, mas houve uma melhora também na organização das ideias do texto.

Os alunos Q e V que não avançaram em quatro dos onze critérios analisados e ficaram em processo de construção do conhecimento. No caso do aluno Q, pensamos que isso aconteceu por conta das grandes dificuldades que demonstrou ter em relação à sintaxe durante a aplicação da proposta. Quanto ao aluno V, creditamos esse resultado ao fato de ele fazer poucas atividades em casa e acreditamos que ele não estudou o suficiente para apreender o que lhe foi ensinado durante a aplicação dessa proposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professora da rede pública de ensino, muitas vezes, coloquei-me na posição de refém do sistema. No meu discurso perpassavam as seguintes ideias: os alunos não aprendem porque não o querem; a falta de infraestrutura das escolas compromete a realização de um trabalho de qualidade; a ausência de recursos tecnológicos torna as aulas desinteressantes para os alunos. O PROFLETRAS me fez repensar essas questões e hoje compreendo que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende também da minha vontade de que aprendam e das estratégias que utilizo para que isso aconteça. Durante as aulas do curso, aprendi a repensar a minha prática pedagógica e não foi fácil, pois

[...] aprender a fazer é enfrentar progressivamente a complexidade e dispor de um enquadramento (no terreno prático e no centro de formação) que permita falar de suas dúvidas e de seus medos, buscar apoio ou conselhos, dar sentido à experiência. (PAQUAY et al., 2001, p. 222)

Mas os professores do curso foram facilitadores no difícil processo difícil de compreensão de que o hábito da prática docente nos faz cometer equívocos pedagógicos, como por exemplo, no meu caso, dar um conteúdo ao aluno apenas porque ele se encontrava no plano da disciplina sem me importar com a articulação entre esse conteúdo e a realidade do aluno. Nesse processo, a aplicação da pesquisa me mostrou o quanto é importante a reflexão sobre a prática, pois foi esse tipo de atitude que também me fez aprender. Hoje ainda estou tentando modificar uma prática que achava que era boa, mas que, depois da aplicação da proposta, percebo o quanto é imperfeita. Sei que ainda há muito a ser estudado e aprendido, principalmente após o Mestrado, porque agora entendo que, para dar aulas de qualidade aos meus alunos, precisarei me atualizar constantemente.

Penso, ao final dessa proposta, que, quando o professor consegue despertar o interesse dos alunos, a aprendizagem pode acontecer independente da infraestrutura escolar e das tecnologias disponíveis na escola. Acredito que a articulação teoria e prática foi o grande motivador de interesse dos alunos nessa proposta, pois, durante sua aplicação, à medida que percebiam a funcionalidade do conhecimento sobre a estrutura da língua escrita nos seus textos, os alunos se envolviam mais com a proposta de ensino-aprendizagem. Fiz, contudo, apenas o que os PCN orientam:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80)

Utilizei, para isso, o enfoque globalizador e tentei recuperar o modelo de gramática que já existia e que foi modificado pelo pensamento positivista: parti do todo, o texto do aluno, e analisei quais assuntos de sintaxe deveríamos abordar; posteriormente, ensinei esses conteúdos aos alunos; depois voltei ao todo, o texto, e mostrei aos alunos como utilizarem esses conhecimentos para melhorarem suas produções textuais.

Creio que essa proposta funcionou também porque a minha postura não foi de professora desmotivada. Ao contrário, foi a postura da pesquisadora e formadora, preocupada com a aprendizagem dos alunos e que precisava cumprir o cronograma de proposta, por isso, dei aulas extras, busquei planejar as aulas a partir da realidade da turma e, ainda, desenvolvi uma metodologia para isso. Ademais, nas minhas aulas os alunos se mostraram interessados, conversavam com alunos de outras turmas que estavam aprendendo a escrever textos. Esse entusiasmo dos alunos acabou incomodando alguns professores, pois houve comparações entre as aulas que eu dava, onde os alunos percebiam a aplicabilidade do que estava sendo aplicado, e as aulas dadas pelos outros professores, que muitas vezes estavam distante da realidade e do real interesse dos alunos.

Ver o bom resultado da aprendizagem dessa turma foi uma das poucas vezes que me senti uma professora vitoriosa, pois percebi que o objetivo da proposta foi atingido: o aproveitamento da turma foi superior ao esperado, uma vez que, conforme mostrado na seção anterior, a maioria dos alunos conseguiu utilizar os conhecimentos construídos sobre a estrutura da língua escrita para autocorrigir as suas produções textuais.

Foi visto, na seção 3, que a ciência diverge sobre o ensino de gramática na escola. Há uma condenação de alguns linguistas do ensino de gramática na sala de aula como uma estratégia para aumentar a competência comunicativa do aluno (ROCHA, 2007; PERINI, 2010), ao passo que outros acreditam que a reflexão sobre a linguagem é importante para a ampliação da capacidade acima citada (POSSENTI, 1996; FARACO, 2008; MATTOS e SILVA, 2004; NEVES, 2003) ainda

que discordem sobre que tipo de gramática deve ser ensinado e que alguns nem expliquem quais estratégias de ensino o professor utilize.

Enquanto professora de língua portuguesa, propunha aos meus alunos atividades de análise linguística a partir de trechos dos textos trabalhados em sala de aula ou à parte como se não houvesse relação entre análise linguística e leitura / produção textual. Apesar dos meus esforços, notava que maioria dos estudantes nem conseguia escrever de acordo com norma padrão e nem entendia o porquê de estudar as regras gramaticais. Havia uma falha no método de ensino que usava, mas compreendi que era necessária uma mediação diferente para que os alunos se apropriassem do conhecimento sobre a estrutura da língua escrita, pois este está em um nível de abstração complexo. Utilizei o método do enfoque globalizador Zabala (2002) para que os alunos construíssem conhecimentos acerca da estrutura da língua e os utilizassem em seus textos para torná-los mais coerentes e coesos. Durante a aplicação da proposta, houve, portanto, uma articulação entre as atividades sobre estrutura da língua e o texto dos alunos para que estes soubessem empregar os fenômenos linguísticos trabalhados nos seus textos, e essa articulação entre a teoria e a prática os motivou durante o processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que as atividades de metalinguagem foram importantes nesse processo, uma vez que o domínio da nomenclatura, pelos alunos, facilitou a referência aos elementos da língua durante a compreensão de assuntos ou a realização de atividades. Creio, portanto, que, conhecer de forma sistemática a estrutura da gramática da língua escrita, ajudou os alunos a melhorarem seus textos, pois, por exemplo, já sabiam o que era um adjunto adverbial e como pontuá-lo a partir da sua posição no período. Apesar do trabalho com a unidade, o ponto de partida do ensino e o objetivo final do trabalho eram o texto, ou seja, ainda que trabalhasse as partes, o texto foi o eixo em torno do qual todas as aulas aconteceram.

Percebo que a proposta é viável e funciona, mas, para haver um resultado melhor, seria necessário mais tempo, não só para a realização de um trabalho diferenciado com aqueles alunos que tinham base, como o aluno Q, para aprender os assuntos que ensinamos; mas também para trabalhar conhecimentos prévios que os alunos não mostraram ter como, por exemplo, preposição e pronomes oblíquos. Se em alguns meses pude ver uma mudança de postura dos alunos e uma melhora

na organização de suas produções textuais, como seria se esse método fosse utilizado durante a vida escolar do estudante?

A escola “[...] tem um objetivo claro, uma ‘utilidade’: ajudar as pessoas a se desenvolverem” (ZABALA, 2002, p. 37). Ao final dessa proposta, posso afirmar que esse objetivo da instituição escolar foi atingindo, pois a maioria dos alunos conseguiu utilizar os conhecimentos construídos sobre a estrutura gramatical da língua escrita para escreverem e/ou revisarem seus textos de forma satisfatória. Apenas dois alunos, conforme foi mostrado na seção anterior (ver Tabela 14 – Síntese de dados), não conseguiram melhorar sintaticamente seus textos de forma satisfatória, e penso que isso possa ter ocorrido porque o aluno Q não tinha, como os outros, a base de conhecimento necessária para acompanhar as revisões dos termos sintáticos que fizemos ao longo da aplicação da proposta, e o aluno V não estudara suficiente, uma vez que não fazia as atividades de casa.

O critério “Erros de concordância nominal” foi aquele com a maior incidência de insucesso, ou seja, seis alunos não alcançaram o resultado desejado nesse critério. Nesse caso, posso afirmar que isso aconteceu porque não trabalhei muito a concordância nominal, uma vez que achava que essa era uma regra muito básica da língua portuguesa. Falei sobre esses erros durante as correções de texto que fazíamos no decorrer da aplicação da proposta, mas não realizei um trabalho sistemático como o fiz com os demais conteúdos.

Suponho que a proposta de intervenção didática foi exitosa porque o ensino de sintaxe estava associado ao texto do aluno, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo, no qual leitura, texto e análise linguística foram apenas práticas escolares, mas elementos de efetiva comunicação social. Se “Carentes da articulação sintática necessária, as palavras se atropelam, não fazem sentido [...]” (GARCIA, 2004, p. 33), espero que os conhecimentos construídos pelos alunos, ao longo da aplicação da proposta de intervenção didática, sejam utilizados por eles nos momentos de escrita e reescrita de seus textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de gramática do português**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **Gramática houaiss da língua portuguesa**. 5.ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo Brandão. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____. Pensar gramática na Idade Média. In: Mongelli, Lênia Márcia (Coord). **Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média**. Cotia: Íbis, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo Brandão. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GERALDI, Wanderley João. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, Wanderley João (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

MATTOS E SILVA, Rosa. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4. ed. Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: MATTOS e SILVA, Rosa. **“O português são dois...”** Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Que gramática ensinar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERINI, Mário. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

QUEIROZ, Tereza Aline Pereira de. Aprender a saber na Idade Média. In: Mongelli, Lênia Márcia (Coord). **Trivium e quadrivium: as artes liberais na Idade Média**. Cotia: Íbis, 1999.

ROBINS, R.H. **Pequena história da linguística**. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

ROCHA LIMA. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis Rocha. **Gramática:** nunca mais. O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.