

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**CIRCUITO DIDÁTICO PARA ENSINO DO MODO IMPERATIVO NO  
FUNDAMENTAL II**

TATIANA DE FATIMA CALDAS DO NASCIMENTO

SEROPÉDICA, RJ

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -**  
**PROFLETRAS**

**CIRCUITO DIDÁTICO PARA ENSINO DO MODO IMPERATIVO NO**  
**FUNDAMENTAL II**

**TATIANA DE FATIMA CALDAS DO NASCIMENTO**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Angela Marina Bravin dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

SEROPÉDICA, 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244c Nascimento , Tatiana de Fatima Caldas do , 1974-  
Circuito Didático Para Ensino do Modo Imperativo  
No Ensino Fundamental II / Tatiana de Fatima Caldas  
do Nascimento . - Rio de Janeiro, 2024.  
117 f.: il.

Orientadora: Angela Marina Bravin dos santos  
Bravin. Dissertação (Mestrado). -- Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Profletras , 2024.

1. Verbo Modo Imperativo . 2. Gêneros textuais. 3.  
Injunção. 4. Aprendizagem colaborativa. 5. Circuito  
didático. I. Bravin, Angela Marina Bravin dos santos,  
1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Profletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**TATIANA DE FÁTIMA CALDAS DO NASCIMENTO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/07/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS**  
Data: 16/12/2024 22:12:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)**  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **JONE CARLA BAIÃO**  
Data: 18/12/2024 09:25:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Jonê Carla Baião (UERJ)**  
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente  
 **FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T RODRI**  
Data: 18/12/2024 10:16:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fabiane de Mello Vianna da Rocha T. Rodrigues do Nascimento (UFRRJ)**  
Avaliador interno

## DEDICATÓRIA

Dedico ao meu avô Antônio Caldas Filho,  
(*in memoriam*), com todo o meu  
amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

À professora Ângela Bravin dos Santos, minha orientadora, a doçura em pessoa.

Aos meus pais pelo zelo, carinho e amor de sempre.

Ao meu marido pela parceria de sempre.

À minha avó, uma amante das letras e dos estudos.

Aos meus professores, todos, sem exceção, do Maternal até o Mestrado.

Ao PROFLETAS-UFRRJ, pelo acolhimento e pertencimento.

Aos meus ancestrais que vêm firme constituindo essa minha família amorosa.

A Deus, por tudo sempre.

À professora Fabiane de Mello Vianna da Rocha T Rodrigues do Nascimento, pelo carinho de sempre.

À professora Jonê Carla Baião, por aceitar essa jornada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

## RESUMO

NASCIMENTO, Tatiana de Fatima Caldas do. **Circuito didático para ensino do modo imperativo no fundamental II**. 2024. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

O presente trabalho tem por objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem da realização do modo verbal imperativo, visando à fala e à escrita em situações de maior ou menor monitoramento. Como as regras desse modo prescritas pelas gramáticas normativas dificilmente se realizam na linguagem em uso, propõe-se uma mediação, para o Ensino Fundamental, que parta da fala espontânea do aluno para a escrita. Pretende-se, assim, elaborar de maneira propositiva um circuito didático que trabalhe com o imperativo no tipo textual injuntivo e em variados gêneros textuais, a fim de relacionar o ensino das formas verbais à leitura e à produção de textos. Nesse sentido, tomaremos por base a noção de contínuo oralidade-letramento, nos moldes de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e de Marcuschi (2001, 2008, 2010). Para didatizar o objeto de ensino, modo imperativo, utilizaremos princípios das metodologias colaborativa e ativa, com base em Behrens (2004), Torres e Irala (2014) e Morán (2015). Dessa forma, o referido circuito desenvolve-se em seis etapas, com objetivos e procedimentos específicos, os quais são, além de descritos, analisados quanto a sua funcionalidade. Em relação ao referido modo, apresentaremos e discutiremos, sobretudo, as descrições de Bechara (2009), Rocha Lima (2003), Cunha e Cintra (1985) e Scherre (2007), de modo a encontrar argumentos que fundamentem, e justifiquem, esta proposta. Ao final, as etapas serão reduzidas a fim de se transformar em um produto educacional de apoio à prática professoral no que se refere ao ensino das formas verbais do modo imperativo.

**Palavras-chave:** Modo imperativo; Injunção; Gêneros textuais; Aprendizagem colaborativa.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Tatiana de Fatima Caldas do. **Didactic circuit for teaching the imperative mode in elementary school II**. 2024.117f. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

The present work aims to contribute to the teaching-learning of the imperative verbal mode, aiming at speaking and writing in situations of more or less monitoring. As the rules prescribed by normative grammars are difficult to implement in the language in use, a mediation is proposed for Elementary Education, which starts from the student's spontaneous speech to writing. The aim is, therefore, to purposefully develop a didactic circuit that works with the imperative in the injunctive textual type and in various textual genres in order to relate the teaching of verbal forms to reading and text production. In this sense, we will take as a basis the notion of the orality-literacy continuum, along the lines of Bortoni-Ricardo (2004, 2005) and Marcuschi (2001, 2008, 2010). To teach the teaching object, imperative mode, we will use principles of collaborative and active methodologies, based on Behrens (2004), Torres; Irala (2014) and Morán (2015). In this way, the aforementioned circuit is developed in six stages, with specific objectives and procedures, which are, in addition to being described, analyzed regarding their functionality. In relation to this mode, we will present and discuss, above all, the descriptions of Bechara (2009), Rocha Lima (2003), Cunha; Cintra (1985) and Scherre (2007), in order to find arguments that support and justify this proposal. In the end, the steps will be reduced in order to become an educational product to support teaching practice regarding the teaching of verb forms in the imperative mood.

**Keywords:** Imperative mood; Injunction; Textual genres; Collaborative learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coleção Geração ALPHA - Língua Portuguesa .....	18
Figura 2 - Verbo imperativo afirmativo .....	19
Figura 3 - Livro Coleção Geração ALPHA- Língua Portuguesa 9º ano .....	19
Figura 4 - Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa .....	44
Figura 5 - Contínuo fala-escrita.....	46
Figura 6 - Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa .....	49
Figura 7 - Figura do Anjo .....	52
Figura 8 - Receita culinária - primeira parte.....	54
Figura 9 - Culinária na terceira idade .....	55
Figura 10 - Receita culinária - terceira parte .....	55
Figura 11 - Verbo no modo imperativo .....	57
Figura 12 - Uso do verbo no modo imperativo .....	57
Figura 13 - Formas usuais do verbo no modo imperativo.....	58
Figura 14 - Conceituação do modo imperativo .....	59
Figura 15 - Imperativo negativo e afirmativo.....	60
Figura 16 - Conjugação do modo imperativo.....	61
Figura 17 - Formação do imperativo afirmativo .....	61
Figura 18 - Formação do imperativo afirmativo .....	63
Figura 19 - Formação do imperativo negativo .....	63
Figura 20 - Exemplos de uso do imperativo afirmativo e imperativo negativo .....	64
Figura 21 - Atividades sobre os usos do modo verbal.....	65
Figura 22 - Exercício com o modo verbal imperativo.....	66
Figura 23 - Receita conotativa.....	72
Figura 24 - Propaganda 1 da ONU .....	73
Figura 25 - Propaganda 2 da ONU .....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Verbo no imperativo afirmativo.....	13
Quadro 2 - Contínuo oralidade-letramento.....	45
Quadro 3 - Admirável chip novo, Pitty .....	50
Quadro 4 - Número de variantes.....	69
Quadro 5 - Receita de Bolo de chocolate com calda de ganache .....	70

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTO E ORALIDADE</b> .....	17
1.1 Sobre o livro didático de Língua Portuguesa.....	17
1.2 Modo verbal imperativo, oralidade e letramentos .....	20
1.2.1 Oralidade e tipos de letramentos .....	21
1.3 Oralidade e letramento sob perspectiva de Bortoni-Ricardo .....	24
<b>2 TIPO TEXTUAL INJUNTIVO</b> .....	28
<b>3 ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE O MODO IMPERATIVO</b> .....	32
<b>4 METODOLOGIA DO CIRCUITO DIDÁTICO NO ENSINO DO MODO IMPERATIVO</b> .....	42
4.1 Aprendizagem colaborativa e metodologia ativa .....	42
4.2 Os contínuos de Bortoni-Ricardo e de Marcuschi.....	45
4.3 Circuito didático para o ensino e uso do modo imperativo em língua materna .....	46
4.4 Público-alvo do circuito .....	47
<b>5 ETAPAS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DO VERBO NO MODO IMPERATIVO</b> .....	49
5.1 Contextualização e problematização do tema .....	49
5.2 Aulas teóricas e exploratórias .....	56
5.3 Pesquisa e produção individual.....	66
5.4 Discussão coletiva, crítica e reflexiva .....	67
5.5 Produção coletiva .....	71
5.6 Avaliação coletiva e produção final .....	74
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	766
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	79
<b>APÊNDICE A – Produto final “Fala, fale... Você poderia me falar??!”</b> .....	83

## INTRODUÇÃO

As regras prescritas pelas gramáticas normativas relacionadas à realização do modo imperativo abrem uma lacuna para a importância de entendermos o uso desse modo verbal em contextos socioculturais que permeiam a fala e a escrita em momentos de maior e menor monitoramento. A referida lacuna relaciona-se justamente ao fato de que as regras prescritas quase sempre não são as usadas em tais contextos, o que dificulta o trabalho do professor de português no momento do ensino-aprendizagem desse modo. Ele deve ensinar formas verbais do imperativo que, geralmente, estão distantes da realidade dos alunos, os quais, como veremos, utilizam estruturas verbais de outros modos para indicar ordem. Este trabalho se propõe a criar, por isso, no âmbito do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), um circuito de atividades didáticas que parta da oralidade espontânea para a escrita a fim de relacionar, quanto ao uso do modo imperativo, as formas vernaculares e as que a escola espera que o aluno aprenda.

Inicialmente, esta pesquisa foi pensada para ser desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual do Município de Nova Iguaçu, RJ. Por conta, porém, ainda, das consequências da pandemia de COVID 19, ela não será aplicada. Assim, será propositiva<sup>1</sup>, buscando propor e discutir estratégias de compreensão e uso do modo imperativo na produção de diversos textos – orais e escritos –, respeitando a diversidade existente nos níveis social, etário, econômico, geográfico e escolar, visto que os alunos expressam oralmente, ordens ou pedidos de várias formas. Além disso, na maioria das vezes são autoritários ou mesmo agressivo/ofensivos os usos do modo imperativo, o que chamou a atenção na rotina da sala de aula. Encontram-se enumerados abaixo segmentos de fala produzidos por esses alunos:

- 1) **“Cala a boca aí!”**
- 2) **“Faça isso logo, mané”**
- 3) **” Relaxa aí, já viu, né?”**
- 4) **“Arruma logo, meu material!!”**
- 5) **“Devolvem minha borracha”**
- 6) **“Meta a mão aí, pra tu vê”**
- 7) **“Afasta, afasta!!!!”**
- 8) **“Senta, senta...”**
- 9) **“...pergunta a prof. se eu posso ir ...”**

---

<sup>1</sup> A Coordenação Nacional do Profletras autorizou temporariamente a realização de pesquisas propositivas, pois o isolamento social durante a pandemia impediu a aplicação das atividades presencialmente em sala de aula.

- 10) “**Me dá um lápis aí...**”  
 11) “**Andando, andando...**”

Trata-se, na verdade, de diferentes formas para indicar ordem. Em (11), observamos até o uso do gerúndio atuando nesse contexto. Não ocorre, pois, apenas a alternância entre formas relacionadas a *tu* e a *você*. Em verdade, os alunos não conseguem ver com clareza como se dá a alternância entre as duas possibilidades de expressão do imperativo em referência à segunda pessoa do singular. As regras normativas, como veremos, mostram-se confusas para eles. Assim, no intuito de entendermos o uso desse modo, partimos das seguintes reflexões: a) por que dar ordens? b) como essas ordens são dadas? c) o que é o modo imperativo e para que serve? d) podemos fazer de modo mais afetuoso o uso do verbo e quando isso acontece? e) que formas usamos para indicar ordem?

Segundo Bechara (2009), na Língua Portuguesa, os verbos podem ser conjugados nos modos indicativo, subjuntivo (conjuntivo), condicional, optativo e imperativo. Este estudo concentra-se no último. Os modos verbais dizem respeito à posição do falante em face da relação entre a ação verbal e seu agente. Assim sendo, o imperativo é utilizado em relação a um ato que se exige como resposta do agente. Portanto, o verbo no modo imperativo é usado para expressar: ordem, instrução, conselho, sugestão e pedido, no português.

Ainda segundo Bechara (2009), o imperativo em português só tem formas próprias para as segundas pessoas; as pessoas que faltam são supridas pelas formas correspondentes do presente do subjuntivo. Não se usa o imperativo de 1.<sup>a</sup> pessoa do singular como tal, mas com valor optativo. As terceiras pessoas do imperativo se referem a *você(s)*, e não a *ele(s)*. Também não se usa o imperativo nas orações negativas; nesse caso, empregam-se as formas correspondentes do presente do subjuntivo.

De acordo com Rocha Lima (2003), o modo imperativo é empregado, no português contemporâneo, na direção a um ou mais interlocutores a fim de manifestar uma atitude que queremos que este(s) execute(m). Dessa forma, conforme Benveniste (1988), o modo imperativo “não é denotativo e não aspira comunicar um conteúdo, mas sim se caracteriza como paradigmático e aspira atuar sobre o interlocutor, a intimar-lhe um comportamento”.

As Gramáticas Normativas, de modo geral, sinalizam a existência de duas formas básicas ou paradigmas para o modo imperativo: a afirmativa e a negativa. O Imperativo afirmativo é misto, pois para sua formação concorrem as formas do presente do indicativo sem

o –s final (para as 2ª pessoas do singular e do plural - tu e vós) e as formas do presente do subjuntivo (para as demais pessoas verbais). Como modo dirigido ao interlocutor, não são admitidas as formas de 1ª pessoa, tanto no singular quanto no plural. Salienta-se, que a forma da 1ª pessoa do plural (nós) pode denotar a disposição do falante em associar-se àqueles a quem a ordem se dirige, o que justifica a inclusão desta forma no quadro geral do modo imperativo, por parte de alguns gramáticos, como Cunha e Cintra (1989). Dessa forma, o modo imperativo afirmativo configura-se conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Verbo no imperativo afirmativo

<b>PRESENTE DO INDICATIVO</b>	<b>PRESENTE DO SUBJUNTIVO</b>	<b>IMPERATIVO AFIRMATIVO</b>
<b>Eu falo</b>	Eu fale	
Tu fala(s)	Tu fale	Fala (tu)
<b>Você fala</b>	Você fale	Fale (você)
<b>Nós falamos</b>	Nós falemos	Falemos (nós)
<b>Vós falai(s)</b>	Vós faleis	Falai (vós)
<b>Vocês falam</b>	Vocês falem	Falem

Fonte: Bechara, 2009.

Quanto ao imperativo negativo é formado pela anteposição do advérbio **não** às formas do presente do subjuntivo (para todas as pessoas previstas): não fales tu; não fale você; não falemos nós; não faleis vós; não falem vocês.

As Gramáticas Normativas de Bechara (2009) e de Rocha Lima (2003), além da descrição do livro didático da *Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa*, que segue as regras das gramáticas citadas, demonstram a fragilidade em se descrever o modo imperativo e a difícil aplicabilidade dessa descrição em sala de aula visto que se encontram outras formas de “dar ordem” ou “conselho” diferentes das prescritas nesses manuais.

Nessa perspectiva, o ato diretivo pode ser realizado por meio de ordem, pedido, sugestão, convite e conselho (Cunha; Cintra, 1985), os quais, por sua vez, podem ser expressos por meio das formas verbais variantes do imperativo ou ainda por meio de frase nominal, com tempos do indicativo, com infinitivo, com gerúndio, com frases interrogativas, como em (1) Saia daqui! / Sai daqui! (2) Silêncio! (3) Agora você faz uma garrucha ... (4) Não fumar. (5) Andando! (6) Poderia servir o jantar? (Mateus *et al.*, 2003).

Nesse contexto, não se apresenta o modo imperativo como Bechara exemplifica sucintamente. Aparecem, nos livros didáticos, regras também resumidas. Os diversos usos na

língua falada e escrita, nos mais diversos gêneros textuais de mais e menos prestígio, não estão refletidos nas atividades para que o aluno consiga reconhecer seu comportamento linguístico. É claro que não queremos ensinar o que ele já sabe, mas partir do que ele conhece para chegar às formas verbais prescritas pela gramática normativa. Em função disso, a ideia é projetar aqui um circuito didático, cujos pontos de partida e de chegada são, respectivamente, a oralidade espontânea e a oralidade e escrita mais monitoradas do ponto de vista da norma linguística considerada de prestígio.

Esse circuito, em função de tal ideia, toma como base a noção de contínuo da oralidade para escrita sob duas perspectivas: a de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e a de Marcuschi (2001, 2008, 2010). A primeira relaciona-se à abordagem dos contínuos de variação linguística; a segunda, ao contínuo dos gêneros textuais. Bortoni-Ricardo (2004, 2005) idealiza três contínuos de variação linguística: o da urbanização, o da monitoração linguística e o da oralidade-letramento para entender como as variantes linguísticas se distribuem no português brasileiro. Desses contínuos, vamos nos apoiar na ideia de que as formas em variação se realizam no contínuo entre oralidade e escrita. Marcuschi (2001) apresenta também a ideia do contínuo oralidade-escrita, focalizando os gêneros textuais de cada modalidade. Associando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e o proposto por Marcuschi (2001), espera-se criar estratégias que permitam o aluno transitar da oralidade para escrita de maneira que não se sinta coagido a usar formas desconhecidas e em situações também desconhecidas.

Para Marcuschi (2008, p. 61, grifo do autor), “**a língua** é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”, um sistema de práticas cognitivas, flexíveis, criativas, indeterminadas e sensíveis à realidade sobre a qual atua. Por meio do qual os falantes e escritores agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos e circunstâncias. Assim sendo, o ensino de língua materna, no que tange o fenômeno linguístico em estudo, não se dará sem essa perspectiva de oralidade e escrita em operações sociodiscursivas das mais complexas, diariamente os alunos lidam com a língua em contextos mais variados em situação de mais letramento e menos letramento, e por vezes passam da oralidade para a escrita de forma natural.

De acordo com a BNCC (2018), o aluno deve “apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada...”. Nesse sentido, o ensino do imperativo está associado a diversos gêneros e tipos textuais também,

experienciando o aluno as possibilidades estilísticas, morfológicas e semânticas discursivas, considerando situações comunicativas diversas.

Nesse contexto, a pesquisa visa mediar o ensino de língua materna contemplando as formas do imperativo e seus usos, em um circuito de aprendizados em exercícios com o tipo textual injuntivo e gêneros textuais distintos, a fim de que os aprendizes sejam capazes de usar as diferentes formas com mais ou menos monitoramento, em suas atividades de fala e escrita do dia a dia.

Com a finalidade de dinamizar o circuito, serão usadas duas abordagens didático-metodológicas: abordagem colaborativa da aprendizagem (Behrens, 2004, Torres; Irala, 2014) e Metodologia Ativa (Morán, 2015) no ensino de línguas, articuladas. Articuladas de modo a organizar um circuito que leve o aluno a falar, ouvir, ler e refletir sobre o uso do imperativo, além de escrever e falar utilizando o que aprendeu nas aulas. Assim, esperamos conduzir o estudante a: 1) falar com os amigos e com o professor sobre assuntos do seu dia a dia na escola e na comunidade em que vive; 2) ouvir os colegas e o professor; 3) ler textos de diferentes gêneros tanto do meio físico quanto do digital; 4) refletir sobre o uso do imperativo nos textos lidos e produzidos; e, por fim, 5) falar com outros interlocutores, o que é chamado de fala ampliada, como, por exemplo, apresentar-se à comunidade escolar, utilizando o que aprendeu em relação não só ao uso do imperativo, mas também quanto às situações de uso e ao interlocutor.

Para alcançar, pois, resultados positivos quanto ao uso desse modo, traçamos o objetivo geral desta pesquisa: contribuir para o ensino-aprendizagem do modo verbal imperativo a partir de um circuito de atividades de fala e de escrita articuladas a atividades de análise linguística. Como objetivos específicos, foram traçados os seguintes:

1. articular propostas de atividades didáticas, a partir da interface oralidade, letramentos e aprendizagem colaborativa/ativa;
2. inserir as atividades em etapas do circuito de acordo com a afinidade entre elas;
3. refletir sobre a eficácia dessas atividades;
4. promover estratégias de oralidade por meio sonoro e gráfico;
5. promover estratégias de escrita por meio sonoro e gráfico.

Esses objetivos refletem a percepção de um processo de ensino-aprendizagem de língua materna baseado em dinâmicas que vão além do linguístico. Daí a proposta do circuito didático, baseado em princípios da aprendizagem colaborativa e ativa. As atividades organizam-se de

forma a levar o aluno a agir a partir de caminhos imprevisíveis.

Esta dissertação apresenta, na primeira parte, uma análise do Livro Didático adotado pela escola onde o circuito seria desenvolvido<sup>2</sup>. A partir dessa análise, discutem-se questões relacionadas aos tipos de letramento e à oralidade. Procede-se, assim, em função da metodologia escolhida. Na segunda, tratamos das características dos textos injuntivos, os quais favorecem a realização do imperativo. A terceira parte dedica-se à fundamentação teórica associada ao ensino de português e a esse modo; a quarta, à metodologia. As etapas do Circuito Didático propriamente dito encontram-se na quinta parte. Finalizamos a dissertação com as conclusões suscitadas pela pesquisa. No Apêndice A, segue o circuito em forma de produto educacional.

---

<sup>2</sup> Pretendemos aplicar o circuito futuramente e divulgar os resultados em outras publicações.

## 1 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LETRAMENTO E ORALIDADE

Este capítulo articula uma análise da descrição do modo verbal imperativo na Coleção *Geração Alpha- Língua Portuguesa* com uma reflexão sobre letramento e oralidade. Parte-se da análise para a reflexão de modo a discutir conceitos que permearão, no capítulo 5, a descrição da metodologia do circuito.

### 1.1 Sobre o livro didático de Língua Portuguesa

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pretende contribuir para o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma avaliação minuciosa das coleções e, posteriormente, publica o *Guia de Livros Didáticos*, um documento com resenhas dos livros aprovados. Esse *Guia* é encaminhado às escolas, que, com base nas informações ali propostas, selecionam, entre os livros disponíveis, aqueles que, teoricamente, melhor representam seu projeto político pedagógico.

No ano de 2020, ocorreu o último PNLD de obras voltadas para o Ensino Fundamental. O processo acontece todo ano, mas se divide em ciclos de maneira a contemplar todos os segmentos da Educação Básica de quatro em quatro anos. A coleção escolhida pelos professores do CIEP 167 — Jardim Paraíso, para o qual esta dissertação se destina originalmente, foi a *Geração Alpha- Língua Portuguesa* (cf. Figura 1).

Neste trabalho, a coleção será analisada com base na abordagem que deu ao ensino do modo imperativo em seus livros didáticos, procurando-se estabelecer o diálogo entre a tradição normativa, a descrição gramatical e os estudos linguísticos abordados ao longo deste trabalho. Nessa análise, pode ser visto de maneira sucinta como são consideradas a definição do imperativo, a abordagem dada às formas próprias e supletivas (ou auxiliares) desse modo verbal e a presença da expressão variável do fenômeno, tanto na teoria, quanto nos exercícios. Dessa forma, visa-se entender melhor como ocorre o ensino do imperativo no livro didático utilizado pela escola.

Na coleção *Geração Alpha- Língua Portuguesa*, o livro do 6º ano apresenta o modo imperativo, na seção *Língua em estudo*, juntamente com o modo subjuntivo, atendo-se a uma definição desse modo verbal estritamente ligada à gramática tradicional e levando em

consideração apenas a perspectiva sincrônica de constituição do imperativo por meio das formas próprias e supletivas (ou auxiliares). Além disso, a coleção não aborda a expressão variável desse modo, seja em sua teoria seja em seus exercícios. Por esse motivo, é essencial repensar a maneira como é ensinado por meio desses livros.

Figura 1 — Coleção Geração ALPHA - Língua Portuguesa



FONTE: [https://pnld.smeducacao.com.br/wp-content/webp-express/webp-images/uploads/2023/05/GA\\_PORTUGUES2.png.webp](https://pnld.smeducacao.com.br/wp-content/webp-express/webp-images/uploads/2023/05/GA_PORTUGUES2.png.webp). Acesso em: 11 maio 2023.

Especificamente sobre a definição dada ao imperativo, percebe-se que apresenta pouquíssimas variações, como o modo “da ordem, do pedido e do conselho”, uma definição bastante similar à da tradição gramatical (Rocha Lima, 2013 [1972], Cunha; Cintra, 2007 [1985], e Bechara, 2009 [2006]). É necessário observar, porém, que apresentar a definição do imperativo de modo semelhante à gramática tradicional não é necessariamente um problema, na medida em que os estudos linguísticos de gramática descritiva também consideram o imperativo como o modo do pedido, da ordem, do conselho e da súplica, por este modo verbal dificilmente ser utilizado em situações muito diferentes desses contextos.

O problema reside no fato de o livro do 6º ano da *Geração Alpha* não abordar de forma satisfatória como o modo imperativo acontece dialogicamente, somente apresentando uma definição de forma resumida. A abordagem nos exercícios (pág. 246 e 247) contempla três gêneros distintos: reportagem, charge e tirinha (cf. Figura 2). Limita-se, no entanto, a um reconhecimento de em qual modo aparece o verbo na oração e o que ele pode expressar, não havendo nenhuma sistematização reflexiva e discursiva sobre o assunto. Nos livros do 7º e do

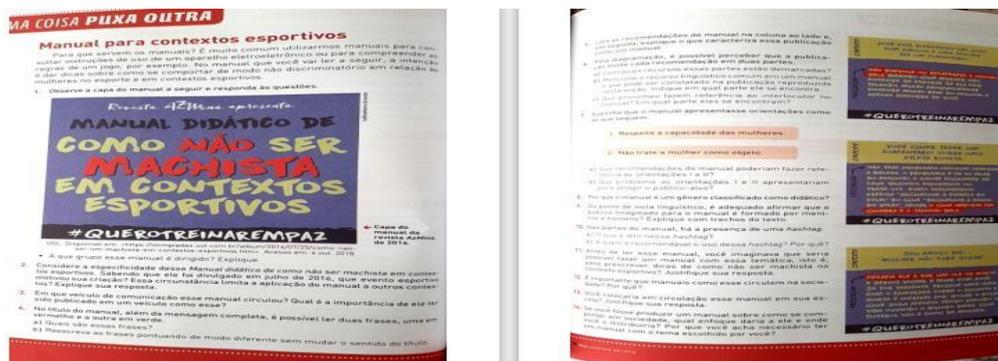
8º ano, não são retomados os estudos sobre o modo imperativo. O tema é citado novamente apenas no livro do 9º ano, em uma seção intitulada “*Uma coisa puxa outra*” (pág. 81). Nela, apresenta-se um texto do gênero manual sem qualquer informação sobre o tipo injuntivo, em uma questão que espera do aluno a forma verbal e o emprego do modo verbal imperativo como recurso linguístico comum ao gênero trabalhado. Essa coleção em muito se distancia, portanto, de um trabalho adequado a respeito desse modo verbal.

Figura 2 -- Verbo no imperativo afirmativo



FONTE: Coleção Geração ALPHA Língua Portuguesa, 6º ano (2018, p. 246-247).

Figura 3 -- Livro Coleção Geração ALPHA- Língua Portuguesa 9º ano



FONTE: Coleção Geração ALPHA (2018, p. 80-81).

Esperava-se uma abordagem com exercícios sobre o imperativo de forma contextualizada e reflexiva, procurando evidenciar como esse modo verbal contribui para construção de sentido do texto e mencionando seu comportamento variável no português do Brasil.

Em relação à abordagem das formas próprias e supletivas (ou auxiliares) na formação das pessoas discursivas e nas modalidades afirmativa e negativa do imperativo, a coleção

também não se mostra satisfatória. Considera apenas a perspectiva sincrônica da tradição gramatical, segundo a qual as formas próprias derivam do presente do indicativo sem o “s” e as formas supletivas (ou auxiliares) do presente do subjuntivo. Não há, portanto, qualquer referência à perspectiva diacrônica, segundo a qual as formas próprias e as formas supletivas do imperativo teriam sido derivadas da língua latina (Scherre, 2007, p. 195-200). Não se defende nesta pesquisa que os livros didáticos devam fazer sistematizações exaustivas sobre essa questão para os alunos, mas apresentar a perspectiva diacrônica nesse caso, ainda que sumariamente, seria interessante para demonstrar-lhes como o imperativo da língua portuguesa se constituiu a partir da língua latina.

Como se verifica, a abordagem do imperativo na coleção didática citada, amplamente utilizada nas instituições públicas em todo o território nacional, é precária e evidencia uma definição estritamente baseada na tradição normativa. Como se não bastasse, leva em consideração a perspectiva sincrônica de constituição do imperativo por meio das formas próprias e supletivas (ou auxiliares). Por fim, além de não sistematizar de forma satisfatória a formação desse modo, desconsidera as contribuições da linguística histórica em uma perspectiva diacrônica a respeito do fenômeno.

Acrescido a isso, a coleção não aborda a expressão variável do imperativo, seja na descrição, seja nos exercícios. Mesmo que haja uma abordagem reflexiva e discursiva a respeito do imperativo, evidenciando seu papel na construção de sentido do texto, os estudos linguísticos relacionados ao fenômeno foram praticamente desconsiderados. Por esse motivo, é essencial repensar sobre o modo como se ensina o imperativo por meio desses livros, na medida em que eles em muito se aproximam de uma abordagem tradicional e pouco auxiliam, portanto, na reflexão do aluno sobre as especificidades de sua própria língua.

## **1.2 Modo verbal imperativo, oralidade e letramentos**

A análise apresentada aponta para a relação entre modo verbal imperativo e letramentos. Na verdade, estabelece-se uma associação entre o letramento escolar oficial, principalmente por meio dos livros didáticos, e o uso das formas verbais que veiculam ações imperativas, ficando de fora desse contexto as estratégias próprias da oralidade e do letramento vernacular. Trata-se de um letramento desenvolvido fora da escola. Para desenvolver com mais fundamentos essa ideia, as seções a seguir tratarão desses dois tipos de letramento e de questões sobre oralidade.

### 1.2.1 Oralidade e tipos de letramentos

Nos usos sociais e linguísticos de uma língua, estão envolvidos fenômenos que se realizam por consequência da interface entre oralidade e letramentos. Nessa relação, a escola tem fundamental papel no processo de desenvolver um tipo de letramento, o escolar, que modifica a oralidade espontânea do aluno. A ideia da mediação didática a ser apresentada surgiu desse entendimento do papel da escola quanto ao diálogo entre tais faces.

A oralidade reflete as normas de uso dos alunos que, à medida que vão alcançando níveis de escolaridade mais avançados, vão aprendendo também estratégias linguístico-discursivas exigidas por situações sociais mais monitoradas. Essa monitoração baseia-se na norma culta da língua moldada por gramáticas normativas, livros didáticos, manuais de redação, entre outros recursos usados para o desenvolvimento do letramento escolar. Esse tipo de letramento é diferente do desenvolvido espontaneamente fora da escola.

Barton e Hamilton (2002) separam letramentos institucionalizados, promovidos pela escola, dos vernaculares, considerados espontâneos. Bravin dos Santos (2018) argumenta que esses dois tipos estão interligados, mas apresentam valores sociais quase sempre distintos: os institucionalizados recebem valor positivo; os vernaculares, negativo, mas, apesar desse julgamento de valor, fazem parte da vivência do aluno, sendo difícil evitá-los na escola. O desafio do professor, sobretudo de Português, é entender as interfaces entre normas de uso, letramento vernacular e a norma e o tipo de letramento que a escola espera desenvolver no processo ensino-aprendizagem dos diferentes componentes curriculares.

Bravin dos Santos (2018) mostra que o aluno entra na escola carregando consigo, além da sua norma de uso da oralidade, marcas da escrita via letramento vernacular. Por meio da ação dos professores, desenvolve o letramento escolar que vai modificar não só sua norma de uso da oralidade mas também a norma que emana do letramento espontâneo. Por meio da ação dos professores, desenvolve o letramento escolar que vai modificar não só sua norma de uso da oralidade, mas também a norma que emana do letramento espontâneo. Essa ideia, na verdade, inspira-se na proposta de Kato (1998), que construiu uma espécie de contínuo para mostrar que a linguagem escrita afeta a oralidade:  $fala_1 \rightarrow escrita_1 \rightarrow escrita_2 \rightarrow fala_2$ : “A  $fala_1$  é a fala pré-letramento; a  $escrita_1$  é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a  $escrita_2$  é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a  $fala_2$  é aquela que resulta do letramento” (Kato, 1998, p. 11-12).

Tal proposta, contudo, segundo Bravin dos Santos (2018) mostra-se muito simplista, porque concebe a  $fala_2$  como resultado apenas do letramento promovido por convenções rígidas da escrita. O fato de se considerar, neste trabalho, o letramento vernacular entre os tipos que entram no espaço escolar resulta na necessidade de ampliação do conceito de letramento e no

redimensionamento do papel da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares por ela oferecidos.

Faria (2021) mostra que, no final de década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) começou a desenvolver estudos sobre o número de pessoas alfabetizadas no mundo. Essa organização, em 1957, apontou estatisticamente a relação entre o número de letrados e iletrados. Questionou, ainda, a definição de alfabetização, *literacy* em inglês, argumentando ser fluida dada a dificuldade de se delimitarem as características necessárias para se considerar uma pessoa letrada ou iletrada, ou seja, com ou sem habilidades desenvolvidas a partir da aprendizagem da escrita e da leitura. Essas habilidades, em tempos bem remotos, estavam relacionadas a quem conhece as letras, daí se deduz o uso de letrado(a) e iletrado(a).

Considerando, ainda, os objetivos da UNESCO, segundo Faria (2021), quanto à educação, observa-se que essas habilidades consistem na base da dignidade e dos direitos humanos. Ser letrado(a) é a condição de quem usa a leitura e a escrita para se colocar no mundo como cidadão, relacionando-se com a sociedade por meio de trocas simbólicas a partir das quais acessa bens culturais e materiais. Para Faria (2021), essa condição só é alcançada por alguém que ultrapassa o simples conhecimento e decodificação dos símbolos linguísticos. Vale lembrar que, na língua inglesa, não há uma palavra para designar o processo mais amplo de apropriação das trocas simbólicas e outra para indicar o processo individual da aprendizagem da escrita e leitura. *Literacy* nomeia os dois processos. A tradução para o português desse termo é alfabetização, que, no Brasil, até no final do século XX, designava esses dois processos. Não se usava a palavra *letramento* para diferenciá-los e para indicar que as trocas simbólicas associam-se às práticas sociais.

Soares (1989) afirma que o termo *Letramento* foi usado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, o mesmo livro onde se encontra a citação acima, de Kato (1998). De acordo com Faria (2021), a palavra *letramento*, como se deduz da explicação de Kato, contudo, designava apenas o processo de apropriação da escrita por meio de “convenções rígidas”. Sendo assim, ainda não apontava para os sentidos que passou a receber a partir do avanço dos estudos linguísticos. Atualmente, *letramento* nomeia outros processos de aprendizagem de linguagens, verbais e não-verbais, para atuação em sociedade.

Para prepararmos o Circuito Didático aqui proposto, faz-se necessário refletir sobre

letramento vernacular e escolar, além de alguns pressupostos da Sociolinguística Variacionista. Trata-se da concepção de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) sobre letramento, uma vez que será a partir desse olhar que organizaremos o circuito didático.

Letramento vernacular nomeia o que Barton e Hamilton (1998) consideram letramento local, ou seja, aprendizagem informal de elementos da escrita que se restringem às práticas do indivíduo em seu espaço de convivência sociocultural. Ainda com base nas reflexões de Faria (2021), o livro de Barton e Hamilton (1998) fora escrito no final da década de 1990, e, portanto, os autores não poderiam estar se referindo ao uso de redes sociais, que ainda se mostravam muito incipientes. Para exemplificar o referido conceito, tomo como base anotações de endereços, números de telefone, recebimento pelo correio de contas, faturas, impostos, propagandas de lojas e serviços. São formas, na verdade, usadas para conectar as pessoas e incluí-las como consumidores, devedores, pagadores de taxas, trabalhadores, cidadãos, entre outros *status*. Por isso, para Barton e Hamilton (1998), o letramento é socialmente situado, ocorrendo pelas relações de poder da comunidade que abriga o indivíduo. Assim, se as relações sociais mudam, as práticas de letramento também mudam e vão sendo apreendidas através de processos significativos de aprendizagem informal.

Faria (2021) afirma que o indivíduo, antes mesmo de entrar para a escola, conecta-se com esse letramento espontâneo de aprendizagem da leitura e escrita. Nesta segunda década do século XXI, essa aprendizagem oriunda-se praticamente das redes sociais a partir das quais se tem acesso a inúmeras formas de apreender as relações simbólicas de poder. Algumas já são reconhecidas como recursos para o letramento escolar, conforme se observa nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Bravin dos Santos (2018), as práticas de leitura e escrita ocorrem nas escolas brasileiras por meio dos diferentes componentes curriculares com finalidades, quase sempre, de transmitir e construir conceitos relacionados a esses componentes. Para tanto, geralmente, tomam-se fontes bibliográficas consideradas fidedignas e com uma linguagem altamente monitorada sob a perspectiva da norma culta do português brasileiro. Para sustentar sua observação, a autora apoia-se em Rojo (2010), em que se apresentam critérios para uma distribuição de textos presentes em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os textos são distribuídos em relação ao âmbito do letramento (artes, divulgação científica e cidadania), da esfera de circulação (diferentes tipos de arte, literatura, tradição oral, divulgação científica, jornalismo, entre outras esferas) e do gênero textual (cena de filme, conto, crônica,

gráfico, verbetes, charge, cordel, bilhetes, e-mail...).

Bravin dos Santos (2018) argumenta que, mesmo havendo uma diversidade de esferas de circulação e de gênero, os alunos têm acesso a normas linguísticas plasmadas fora do convívio social, o que, logicamente, não poderia ser diferente, já que à escola se atribui o papel de desenvolver habilidades de leitura e escrita que dificilmente são desenvolvidas fora do espaço escolar. Na verdade, o trabalho da escola em relação a tais habilidades é levar o aluno a desenvolvê-las para delas fazer uso fora desse espaço com vista a ser tornar um cidadão que sabe se apropriar desse letramento para acessar os bens materiais e culturais. Nessa apropriação, entram em jogo dois tipos de norma linguística: a norma culta da língua e a norma de uso tanto do aluno quanto do professor. A primeira é a que a escola espera que o professor ensine e que o estudante aprenda; a segunda, é a que eles usam espontaneamente.

### **1.3 Oralidade e letramento sob perspectiva de Bortoni-Ricardo**

De acordo com Bravin dos Santos (artigo em desenvolvimento), Bortoni-Ricardo (2004, 2005a) apresenta uma perspectiva de ensino de língua materna baseada em princípios que apontam para os estudos de Labov (1969) da metade do século XX. Trata-se, segundo a autora, de um período de tempo bem distante desta década em curso do século XXI. O curioso, segundo Bravin dos Santos, é que a preocupação de Labov ainda está muito presente nos trabalhos científicos e didáticos sobre tal ensino. O autor pesquisou o *black english* vernacular da cidade de New York para defender a ideia de que as crianças negras moradoras em guetos demonstravam competência linguística como qualquer outra. Ele buscava desconstruir o mito de que o fracasso escolar das crianças negras tinha como causa uma privação verbal que lhes impedia de alcançar sucesso na escola. Muitas teorias surgiram para explicar esse fracasso, cujo efeito era percebido no uso da linguagem.

Labov argumentou contra várias pesquisas que supostamente provavam que o *deficit* linguístico é o responsável pelo fracasso escolar. Um dos argumentos de Labov consistia no fato de que as investigações não levavam em conta o contexto sociocultural das crianças, estando, por isso, equivocadas ao concluírem que tais alunos eram incapazes de desenvolver uma linguagem. Essa preocupação de Labov, de certa forma, coloca-o dentro do contexto inicial que relaciona pesquisas sociolinguísticas ao ensino de língua materna. Na verdade, essa inquietude de Labov já apontava para o hiato, presente em nossas práticas professorais, entre o que o aluno tem de conhecimento linguístico e o que cabe à escola lhe ensinar, sendo quase impossível separar um

do outro em sala de aula. O ensino de língua materna tradicional, de acordo com Bravin dos Santos, ignora o conhecimento natural do aluno, refletido na sua oralidade espontânea, impondo-lhe um artificial moldado sob normas linguísticas padronizadas que influenciam esse conhecimento natural. Bortoni-Ricardo (2004, 2005) compreende que o comportamento linguístico de professor e aluno em sala de aula de português está relacionado a esse conflito e propõe explicá-lo a partir da ideia de um contínuo oralidade-letramento. Tal perspectiva está inserida na abordagem Sociolinguística Educacional.

Bortoni-Ricardo (2005b) estabelece seis princípios que devem ser levados em conta no desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional. O primeiro princípio relaciona-se ao fato de que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernacular dos falantes, ou seja, em sua fala mais espontânea, mas registros que revelam estilos mais monitorados. Para Bravin dos Santos (artigo em desenvolvimento), esse princípio reflete a realidade do ensino de português como língua materna nas escolas brasileiras que é a de excluir a norma linguística de uso do aluno das atividades de sala de aula. Cabe-lhes exatamente o papel de facilitar o acesso a recursos comunicativos que permitem ao falante monitorar a linguagem em momentos de mais atenção e, portanto, em um grau de letramento mais avançado. Sem dúvida, a escola não tem de ensinar o vernáculo ao aluno, já que ele o domina, mas também não deveria excluí-lo totalmente das atividades escolares. Por isso, a ideia deste trabalho consiste em levar em conta o registro espontâneo do estudante para, a partir dele, chegar ao estilo mais monitorado, que é aprendido, quase sempre, na escola. Assim, a ideia é criar atividades que partam de textos com características de +oralidade, para textos com marcas de +escrita, ou, nos moldes de Bortoni-Ricardo (2004) + letramento, sem, contudo, opor as duas modalidades.

O segundo princípio revela também uma prática docente que a escola sempre licenciou e que é aceita sem discussão: na escola, não nos preocupamos com regras linguísticas que não estejam associadas à avaliação negativa na sociedade. Não são, portanto, objeto de correção. Dessa forma, não vão influenciar os textos mais monitorados. No caso das formas do modo imperativo, parece que, dada a complexidade, como veremos, das regras gramaticais, a cobrança por variantes consideradas prestigiadas é amenizada, sobretudo porque, mesmo na esfera culta, há variação quanto ao uso das formas desse modo verbal. O terceiro princípio relaciona-se à variação linguística na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar. Segundo Bortoni-Ricardo (2005b), o fato de nesse espaço valorizarem a língua de prestígio, sendo, por isso, um lugar de discriminação de variedades populares, não é fonte de conflito

entre etnias. Assim, o que ocorre nas escolas brasileiras, em relação ao uso de variantes menos prestigiosas, é bem menos complicado do que acontece em lugares onde esses conflitos são frequentes. Por isso, acreditamos que o caminho é a conscientização de professores sensíveis à variação linguística para criarem propostas didáticas facilitadoras do ajuste do aluno à cultura escolar. O circuito aqui proposto segue nessa direção.

É na descrição do quarto princípio que Bortoni-Ricardo desenvolve mais os aspectos referentes à oralidade e ao letramento. Deduz-se desse princípio que há uma relação intrínseca, por um lado, entre os estilos monitorados da língua e a realização de eventos de letramento em sala de aula. Por outro, relacionam-se, também, a realização de eventos de oralidade e estilos mais casuais. Na verdade, nessa descrição, a autora não trata de uma concepção de contínuo, mas de oposição. O certo é que Bortoni-Ricardo inclui na expressão “letramento” eventos mediados pela escrita. Ela deixa claro que tal perspectiva desfaz a dicotomia entre português culto e português ruim, em suas palavras, para instituir, na escola, uma dicotomia entre oralidade e letramento. Em Bortoni-Ricardo (2004 e 2005a), como será visto, essa imagem dicotômica dá lugar à do contínuo, a que interessa a este trabalho. De qualquer forma, esse princípio aponta para a importância da oralidade em sala de aula.

O quinto princípio reitera a necessidade de a descrição da variação linguística estar associada à análise etnográfica e interpretativa do seu uso em sala de aula. Assim, essa descrição consiste no desvelar dos significados que a variação, e os padrões de emprego, têm para os falantes em um processo interacional. As análises etnográficas baseiam-se na organização dos modos de falar de uma comunidade. Dessa forma, para um ensino de língua materna com base na sociolinguística educacional ser bem-sucedido, os professores devem conhecer a realidade linguística de seus alunos para levá-los a alcançar estilos mais monitorados de acordo com a norma culta, porque entendem como eles se processam em meio aos vários significados da variação em sala de aula.

O último princípio “a conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade que ela reflete” (Bortoni-Ricardo, 2005b, p. 133) consiste no ponto máximo de um ensino de língua materna que leva em conta a variação linguística, porque se sustenta no conhecimento de que variação linguística reflete desigualdade social. Para ensinar, sobretudo, uma língua, como o português brasileiro, cujo falante está inserido em realidades, tanto sociais quanto geográficas, multifacetadas, faz-se necessário ser um professor em constante diálogo com as pesquisas sobre variação, para que se torne apto a promover autorreflexões e análise crítica de suas ações e dos alunos. Assim, não corre o risco de considerar que crianças com menos

estímulos socioculturais tendem a apresentar dificuldade de aprendizagem de registros linguísticos mais monitorados.

## 2 TIPO TEXTUAL INJUNTIVO

O tipo textual é uma construção teórica que apresenta, em sua estrutura, as características gerais de um grupo textual, assim como a natureza linguística (aspectos verbais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) de sua constituição (Cassettari, 2012). Refere-se à categoria que analisa e caracteriza o funcionamento de um dos planos constitutivos do texto, considerada a estrutura interna da configuração textual (Silva, 1999).

O tipo textual pode confundir-se com o gênero, então, cabe aqui uma definição segundo Marcuschi (2002):

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Para Marcuschi (2002), os tipos textuais abrangem um número limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais. O autor designa os tipos como: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. Há, ainda, o domínio discursivo que descreve o modo como os gêneros encontram-se textual e discursivamente organizados e moldados em sua forma e conteúdo pelos domínios sociais no interior dos quais emergem e são compreendidos pelos sujeitos sociais

(c) Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes} lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Os tipos textuais são designados pela natureza de sua composição, pela forma como o texto se apresenta. São relacionados a questões estruturais da língua: aspectos lexicais,

sintáticos, relações lógicas e tempos verbais. Sendo eles, narração, descrição, dissertação e injunção o último será aqui detalhado.

Conforme Travaglia (2007), na injunção objetiva-se dizer a ação requerida, desejada, é dizer o que e/ou como fazer e, assim, incitar o alocutário à realização da situação. O autor ainda diz que, no tipo injuntivo, as informações ali descritas podem possuir uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém. Os fatos e fenômenos aparecem, sobretudo, nos injuntivos de volição, os chamados textos optativos (Travaglia, 1991, p. 55-57, *apud* Travaglia, 2007)

O texto injuntivo, também chamado de texto instrucional, é aquele cujos objetivos principais são explicar e instruir o leitor sobre o que deve ser feito para a realização de uma ação, sem levantar questões que levem a uma argumentação. A injunção, segundo Travaglia (1991), almeja incitar a realização de uma situação (ação, fato, fenômeno, estado, evento etc.), requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. A informação diz respeito a algo a ser feito ou como deve ser feito. Fica a cargo do interlocutor executar aquilo que se solicita ou se define que seja feito, em uma ocasião posterior ao momento da enunciação. Está ligada, portanto, a comportamentos futuros (Koch *et al.* 2009, p. 9 *apud* Travaglia, 1991, p. 50). Pode-se observar, desse modo, que são textos que têm uma trilha, um passo a passo que o destinatário deve seguir, oferecendo instruções e indicações para a realização da ação ou indicações que auxiliarão o sujeito no uso correto de algum objeto.

Desta maneira, o texto injuntivo tem a função de transmitir a informação, usando todos seus métodos voltados para a explicação com palavras objetivas e diretas. Em sua maioria, o modo verbal encontra-se no imperativo e pretende convencer o leitor que o que diz é para ser seguido, praticado, executado. O mecanismo linguístico mais recomendado para indicar a concretização desses enunciados que incitam à ação, nas gramáticas tradicionais e livros didáticos, são os verbos no modo imperativo, que podem aparecer também de forma implícita. Entretanto, esse não é o único recurso utilizado, pois orações com verbos modais (dever, ter que), verbos no futuro do presente (colocará, deverá, será) e no infinitivo (mexer, juntar, acrescentar) também são muito comuns. Segundo Rosa (2003), os comandos propostos nos textos injuntivos podem ser obrigatórios ou opcionais. A execução dos comandos obrigatórios é imprescindível para que o macro-objetivo acional seja atingido. Já os opcionais estão ligados a uma escolha do interlocutor do texto, e sua execução não é pré-requisito para a concretização do macro-objetivo (Koch *et al.* 2009, p. 9, *apud* Rosa, 2003, p. 43).

De acordo com Rosa (2003), a tipologia textual injuntiva compõe-se de três etapas

básicas. A primeira, chamada de “exposição do macro-objetivo acional”, refere-se à indicação de um objetivo geral a ser atingido pelo leitor. A segunda, denominada “apresentação dos comandos”, diz respeito à exposição de uma sequência de ações, estabelecida pelo produtor, a ser executada para a concretização do macro-objetivo acional. Por seu turno, a última etapa denomina-se “justificativa” e contempla a explicitação, por parte do produtor do texto, das razões pelas quais o destinatário deve seguir o(s) comando(s) estabelecido(s). Conforme a autora, essa fase tem a sua aparição mais restrita na tipologia textual injuntiva e sua explicitação resulta de uma decisão do produtor do texto. Sua presença é bastante comum nos textos de conselho e muito reduzida em leis e regimentos, pois nesses gêneros os comandos são vistos como obrigatórios e inquestionáveis.

No dia a dia, por exemplo, ao comprarmos um equipamento que não sabemos usar e, mesmo sendo algo simples, habitualmente fazemos uso do manual do equipamento para nos direcionar. É dessa forma que temos acesso à representação de um dos gêneros injuntivos mais próximos da realidade cotidiana – quando não são utilizadas imagens ilustrativas substituindo o texto verbal – e que cumpre o papel dos verbos no imperativo: provocar uma ação por meio de comandos direcionados por formas verbais desse modo verbal. Não é apenas, porém, no manual de instrução que essas formas aparecem, mas também em outros gêneros textuais, como propagandas, receitas culinárias, regulamentos, normas, roteiro de procedimentos, protocolos médicos, dentre outros. Eles podem ser publicados em cartazes, revistas panfletos, embalagens de produtos, correspondências, entre outras estruturas.

Adam (1992) aponta a existência de “um núcleo transformacional” e destaca que os gêneros textuais de sequencialidade injuntiva-instrucional subentendem dois estados: “o de partida” (ou inicial) e “o de chegada” (ou final). Ele exemplifica com a apresentação do gênero receita culinária. Nele, tem-se, de um lado, a lista dos ingredientes e, de outro, frequentemente, a ilustração da receita concluída, que constitui a apresentação icônica da receita propriamente dita. Dessa maneira, o núcleo transformacional garante a passagem dos ingredientes não preparados ao prato concluído.

Como é observado, o estado final origina-se de um macro-objetivo acional e decorre da execução de um plano de ação por parte do interlocutor que propiciou a transformação de um estado inicial. Geralmente, os textos injuntivos constituem sequências textuais específicas que assinalam imposição, ordem, indicação, sugestão ou conselho. Por exemplo, no Código de Ética do Servidor Público, o receptor se verá forçado a realizar as ações indicadas no texto, caso não tome as atitudes apontadas, estará sujeito à punição de acordo com o que define a legislação.

Nesse código, o produtor do texto utiliza a injunção com o caráter discursivo de ordem. Ele representa um órgão do governo e se encontra em um nível hierarquicamente superior, o que lhe dá respaldo diante de seu interlocutor para determinar como deve agir. O produtor está legitimado socialmente, e isso deve garantir que a interação tenha êxito.

Por outro ponto de vista, há, também, textos injuntivos em que o produtor não usa a injunção na perspectiva de uma ordem. Numa receita culinária, o interlocutor não necessita obrigatoriamente seguir todos os comandos apresentados no gênero, exceto se quiser. Determinadas instruções aparecem como sugestão. Além disso, se desejar, o leitor poderá acrescentar ingredientes que não estão indicados no texto ou modificar algumas etapas, quantidades, sabendo que suas escolhas poderão mudar no produto final.

Rosa (2003, p. 32) apresenta um grupo dos textos injuntivos, considerando a função sócio- comunicativa de cada gênero. Assim, reúne-os nas seguintes categorias:

- a) textos instrucionais-programadores – tem por finalidade instruir/ensinar alguém a realizar algo (exemplos: receitas, guias e manuais de um modo geral);
- b) textos de conselho – objetivam aconselhar alguém a fazer algo (exemplos: horóscopo e conselhos de saúde, beleza, comportamento etc.);
- c) textos reguladores-prescritivos – determinam como alguém deve agir ao efetuar algo, sendo inquestionáveis (exemplos: ordens, leis, regimentos, regras de jogos).

Sendo assim, os gêneros textuais de base injuntiva podem ser utilizados com diversas intenções no dia a dia. Constituem, portanto, um conjunto aberto e não são passíveis de classificações definitivas. Cabe ressaltar que este trabalho discorre sobre o tipo injuntivo para explicitar a forma como os gêneros ditos do injuntivo, comumente, utilizam-se de verbos no modo imperativo, explícita ou implicitamente. Sendo assim, o tipo e seus gêneros farão parte do circuito didático apresentado neste trabalho, que contemplará esses textos como ferramenta de aprendizagem. Levará ao conhecimento dos alunos, as formas verbais próprias da sequência injuntiva, identificando, em interação com os mesmos, as formas verbais próprias da sequência injuntiva, a partir de leitura e escrita de textos, no ensino de língua materna.

### 3 ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE O MODO IMPERATIVO

Em relação aos compêndios gramaticais que sistematizam a linguagem pautada pela norma culta, estudiosos que tratam do ensino de Língua Portuguesa ressaltam a importância de uma aprendizagem significativa e contextualizada de gramática, uma vez que a aprendizagem se efetiva, de fato, a partir de situações reais, ou seja, através da língua em uso nos diversos meios de comunicação.

No espaço escolar, nem sempre o conhecimento prévio dos estudantes é levado em consideração, gerando, de certa forma, um embate entre a forma como os alunos se expressam via oralidade ou via escrita e as regras prescritas pela gramática normativa, que frequentemente não são usadas por eles. Por outro lado, a correção de erros gramaticais, por parte dos professores, não tem se mostrado um instrumento de aprendizagem suficiente para minimizar tais problemas. Talvez a causa seja por conta de uma correção descontextualizada que não considera a variação do uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Nessa senda, atribui-se muita relevância aos erros em função de um olhar equivocado em relação à gramática, o que é desestimulante para os alunos que, muitas vezes, sentem-se inibidos para se expressarem. Tais correções devem ser observadas de forma cuidadosa para não acarretar exclusão ou preconceito linguístico, o que exige reflexões do professor sobre a sua prática, pois

deve-se ter cautela acerca da noção do certo ou errado. Na verdade, o que existe na língua referente aos usos linguísticos é a noção de adequado e inadequado. É necessário saber as normas para usá-las em ambientes que exigem elas, a partir disso se entende a noção de adequação, pois ela é utilizada onde convém. Assim, o que pode definir de que forma se expressar com a linguagem formal e informal é o contexto situacional no qual o falante se encontra (Barbosa; Oliveira; França, 2017, p. 5).

A esse respeito, a BNCC (Brasil, 2018, p. 81) esclarece que se fazem necessárias

reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Para Antunes (2007), a variação linguística é algo inerente às línguas e, na verdade, a ideia de uma língua uniforme e sem variação é um mito, assim como a ideia de superioridade da norma padrão culta. A linguista aponta ainda que a variação se expressa como algo normal e inevitável. Na esteira dessa premissa, considerando o dinamismo e a heterogeneidade como

aspectos inevitáveis das línguas, Bagno (2007) esclarece que não há sentido em considerar a variação linguística como um problema, já que tais variedades não podem ser vistas como distorções ou desvios. Para o autor, o problema está na idealização de um padrão homogêneo da língua que, de fato, “representa um controle dos processos inerentes de variação e mudança, um refreamento artificial das forças que levam a língua a variar e a mudar” (Bagno, 2007, p. 37). Com efeito,

existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionadas por esses fatores (Antunes, 2007, p. 104).

De acordo com Faraco (2008), todas as línguas são heterogêneas, isto é, compostas por um conjunto de normas e de variedades e, por essa razão, não existe um distanciamento entre a língua e as variedades, como presume o senso comum, pois “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua” (Antunes, 2007, p. 104). Nessa mesma linha de pensamento, “a norma culta é apenas uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas” (Faraco, 2008, p. 74), cujo prestígio não é proveniente de suas propriedades linguísticas, mas de aspectos sócio-históricos.

A partir de conceitos sociolinguísticos, cabe destacar que não se deve desconsiderar a variação linguística, pois a fala do indivíduo reflete muito quem ele é, desde suas raízes geográficas, familiares, étnicas etc., e essa dimensão social não pode ser desvalorizada nas práticas de ensino (Bortoni-Ricardo, 2004). Nesse aspecto, “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 35).

Como falante da língua, o indivíduo traz consigo um acervo de palavras e expressões, já que “ao chegar à escola, a criança, o jovem ou adulto já são usuários competentes de sua língua materna” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75). Assim, Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza que, se a escola não valorizar o ente que fala, ela não estará também recuperando toda a riqueza constitutiva da sua competência comunicativa. Talvez seja por isso que o ensino de língua materna focado em um conjunto de regras não tem trazido resultados produtivos para a proficiência leitora e escritora dos estudantes, porque a oralidade não tem sido priorizada na escola. Há, pois, a necessidade de novas propostas pedagógicas nas aulas de português. Nesse sentido, Travaglia (2009) considera que o ensino de gramática deve garantir ao estudante o

acesso às diversas formas de comunicação e de uso da Língua Portuguesa em todas as suas modalidades, sobretudo para o desenvolvimento das competências comunicativas e da criticidade do aluno em relação ao mundo ao seu redor.

Na *Base Nacional Comum Curricular* (2018), dentre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, está a apropriação do saber linguístico como construção histórica, social, humana e cultural, cuja valorização e conhecimento imprimem significado à realidade, assim como representam a expressão cultural, subjetiva e identitária.

Para Antunes (2003), nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos e, por essa razão, é indispensável que o professor reflita sobre a sua prática. A reflexão do professor permite, por assim dizer, despertar reflexões também nos alunos, ou seja, oportuniza uma aprendizagem significativa que não se limita apenas a decorar e a reproduzir normas gramaticais. Para a autora, há diversos equívocos que cercam o ensino de língua materna, dentre os quais estão as regras, uma vez que a preocupação do falante não ocorre propriamente com as normas gramaticais, mas com a maneira como poderá se comunicar. Sob essa perspectiva, “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (Antunes, 2003, p. 89).

À vista disso, faz-se necessário tecer reflexões acerca da prática de ensino de língua portuguesa, particularmente no que se refere ao modo verbal imperativo, objeto de ensino da presente pesquisa, com o intuito de problematizar o ensino desta categoria gramatical, considerando as variações linguísticas presentes em diversos gêneros textuais. Cabe destacar que a pesquisa terá como fonte bibliográfica abordagens teórico-críticas e normativas do tema em questão, considerando aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos acerca da imperatividade do verbo. A partir de tais análises, esta pesquisa almeja propor como produto educacional uma trilha didática com atividades sobre o modo verbal imperativo. Para tanto, buscam-se como fundamentação teórica as reflexões de Cunha; Cintra (2016), Antunes (2003, 2007, 2009), Bechara (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008), Bagno (2007, 2008, 2012), Cunha (1970), Rocha Lima (2003, 2011), Scherre (2002), Castilho (2010), entre outros autores.

Para Felipe (2018, p. 82), as gramáticas tematizam brevemente o modo imperativo e “muitas delas limitam-se a estabelecer o aspecto semântico e a prescrever a formação desse modo verbal, cujo padrão é repetido mecanicamente em manuais e gramáticas normativas”. De

acordo com Cunha e Cintra (2016), as formas do modo imperativo em Língua Portuguesa são o imperativo afirmativo e o imperativo negativo. O imperativo afirmativo é utilizado para as segundas pessoas do singular (*tu*) e do plural (*vós*). As demais pessoas são expressas através das formas do presente do subjuntivo. Já em relação ao imperativo negativo, não há uma forma própria (Cunha; Cintra, 2016). No modo imperativo, o sujeito que fala dirige-se a um interlocutor e, assim, este modo admite apenas

as pessoas que indicam aquele a quem se fala, isto é: a) as 2<sup>as</sup>. pessoas do singular e do plural; b) as 3<sup>as</sup>. pessoas do singular e do plural, quando o sujeito é expresso por pronome de tratamento, como você, o senhor, Vossa Senhoria, etc.; c) a 1<sup>a</sup>. pessoa do plural, que no caso denota estar o indivíduo que fala disposto a associar-se ao cumprimento da ordem, conselho ou súplica que dirige a outros (Cunha; Cintra, 2016, p. 490).

Essa categoria gramatical do modo imperativo é representada a partir da mudança de desinência no presente do modo indicativo e do subjuntivo em que os verbos que terminam em -ar alteram a terminação em -e no modo imperativo, “e aqueles que tem terminação -er no modo indicativo mudam para terminação -a no modo imperativo” (Mello; Soares; Caetano, 2017, p. 15).

Dentre as categorias verbais, Bechara (2009) destaca que é o modo que evidencia a posição do interlocutor no que se refere à relação entre a ação do verbo e seu agente, ou seja, o que o falante considera a respeito dessa relação, que pode ser algo real, incerto, uma exigência ou um desejo. A partir de tais possibilidades consideradas em relação à ação do interlocutor é que surgem os modos: indicativo, condicional, imperativo, subjuntivo e optativo (Bechara, 2009). No que tange ao modo imperativo, o autor pontua que a relação que se estabelece entre a ação verbal do falante e seu agente expressa-se como “um ato que se exige do agente” (Bechara, 2009, p. 184).

Segundo Suarhs (2019), uma das razões da variação entre os modos indicativo e subjuntivo para representar o imperativo refere-se à alternância entre os pronomes *tu* (relacionado ao modo indicativo) e *você* (relacionado ao modo subjuntivo) em relação à segunda pessoa do singular. Conforme Cunha (1970), apesar de a palavra imperativo ter ligação com o termo latino que a originou, ou seja, *imperare* que significa comandar, o uso do modo imperativo é menos frequente para essa finalidade, pois existem maneiras mais produtivas para se expressar ordem. O autor assinala ainda que ao empregarmos o imperativo, geralmente, “temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. É, pois, mais o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da

ordem” (Cunha, 1970, p. 326).

Para Silva, Santos e Ribeiro (2000, p. 118), “o imperativo [...] cumpre uma função bem clara na língua ao assinalar ordem, pedido, conselho, convite, por exemplo, mas não se distingue por ter forma própria”. Como prescreve a gramática tradicional de abordagem do modo imperativo, a imperatividade verbal ocorre, em geral, “em atos de fala em que um locutor exprime um ato diretivo a um interlocutor” (Suarhs, 2019, p. 20). Tal ato pode ocorrer através de diversas nuances e ser enunciado de várias formas, cujo sentido relaciona-se a um determinado contexto interativo para expressar um pedido, uma ordem, uma sugestão ou um apelo. Cunha (1970) explica que a língua é composta por inúmeros recursos estilísticos para atenuar ou reforçar a vontade impressa no modo imperativo. A eficácia de tais recursos se condiciona ao tom de voz, que representa um elemento fundamental nas formas de linguagem. Ao abordar sentenças imperativas, Castilho (2010, p. 327) explica que

ocorrem em situações sociais em que o locutor ordena/sugere/pede ao seu interlocutor que faça algo. Em geral, as imperativas são dotadas de uma entoação descendente. À semelhança das interrogativas, as imperativas podem ser diretas ou indiretas, em correspondência com os fatores sociais decorrentes de sua produção.

Segundo o autor, a forma imperativa é menos utilizada no português brasileiro, privilegiando-se primeiramente o modo indicativo e, em seguida, o subjuntivo. Para ele, o modo imperativo dispõe em sua forma afirmativa de morfemas próprios, e na forma negativa empresta morfemas do modo subjuntivo (Castilho, 2010). O autor explica ainda a expressão do modo imperativo, sintática e semanticamente: “Do ponto de vista sintático, o imperativo é o modo das sentenças simples [...]. Do ponto de vista semântico, expressamos através do imperativo uma ordem” (Castilho, 2010, p. 439).

Conforme Rocha Lima (2011, p. 169), “o imperativo só tem um tempo — o presente, que também se aplica às ordens que se dão para o futuro e o passado”. Na concepção do autor, o modo imperativo está restritamente associado à ordem, através do qual “dirigimo-nos a uma ou mais pessoas para manifestar o que queremos que ela faça, ou elas façam” (Rocha Lima, 2011, p. 176). Em relação ao imperativo afirmativo, o autor ressalta que se trata de um tempo misto que se forma a partir do presente do indicativo e do subjuntivo. Não é comum a utilização da primeira pessoa do singular (*eu*) e do plural (*nós*). As formas *tu* e *vós* pertencentes à segunda pessoa do singular e plural respectivamente, no presente do indicativo, ficam sem o -s no final, ao passo que as formas *você* e *vocês* do presente do subjuntivo permanecem inalteradas (Rocha Lima, 2011). O autor enfatiza também que, diferentemente dos verbos *haver* e *ter*, o verbo *ser* no modo imperativo possui formas próprias de conjugação: “*sê tu / seja você / sede vós / sejam*

vocês” (Rocha Lima, 2011, p. 186). Além disso, o gramático pontua que não há forma imperativa para os verbos passivos.

Já para a formação do imperativo negativo, é necessária apenas a anteposição da partícula *não* às formas imperativas do presente do subjuntivo, sem as primeiras pessoas do singular (*eu*) e do plural (*nós*) (Rocha Lima, 2011). A título de exemplificação, a construção do imperativo negativo pode ser observada da seguinte forma:

Não louves tu  
 Não louve você, o Sr., a Sr.a Não louveis vós  
 Não louvem vocês, os Sr.s, as Sr.“ (Rocha Lima, 2011, p. 176).

Nos termos de Bechara (2009, p. 197),

o imperativo em português só tem formas próprias para as segundas pessoas; as pessoas que faltam são supridas pelos correspondentes do presente do subjuntivo. Não se usa o imperativo de 1.<sup>a</sup> pessoa do singular como tal, mas com valor optativo. Por isto, estará assinalada nos paradigmas das formas imperativas. As terceiras pessoas do imperativo se referem a você(s), e não a ele(s). Também não se usa o imperativo nas orações negativas; neste caso empregam-se as formas correspondentes do presente do subjuntivo.

Cabe destacar que essas informações não são exemplificadas ou devidamente explicadas no uso prático da língua nas gramáticas analisadas, assim como nos quadros de conjugações verbais, que não são seguidos de exemplos do emprego dessas formas dispostos em textos. Essa observação evidencia a ausência de contextualização das atuações verbais do modo imperativo, o que nem sempre é acessível ao aprendizado dos alunos, uma vez que tais quadros não representam a linguagem do cotidiano. A esse respeito, Fajardo (2020) evidencia uma condição semelhante ao analisar as considerações sobre o modo imperativo presentes na obra *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2003), de Rocha Lima. Para a autora, o gramático apresenta somente exemplos elucidativos sem a explicação impressa em um texto autêntico (Fajardo, 2020). Em relação à proposição sobre a imperatividade verbal apresentada, a gramática em questão

revela a noção de língua subjacente à teoria exposta, isto é, indica que, para o autor, a língua não é um objeto em uso, podendo ser moldada artificialmente para fins específicos. Além disso, essa artificialidade pode acabar por sugerir que a norma padrão em si é artificial, existindo quase que exclusivamente em exemplos fabricados (Fajardo, 2020, p. 27).

Nesse âmbito, merece destaque a pesquisa de Marques (2015), que também demonstra a escassez de contextualização do uso do imperativo na linguagem cotidiana ao analisar a *Moderna Gramática Expositiva de Língua Portuguesa* (1972), de Artur de Almeida. Nem

Moacir Garcia (2006), que inovou o ensino de português com o livro *Comunicação em Prosa Moderna*, dá um tratamento contextualizado às formas do imperativo. Em relação à posição desse autor, destaca-se apenas o fato de ele considerar o futuro do presente como uma das estratégias para indicar ordem. Voltando a Marques (2015), a pesquisadora pontua que os exemplos citados na gramática de Almeida são restritos à linguagem padrão, ou seja, não refletem os modos de expressão usualmente utilizados, “o que é um prejuízo, na medida em que é pertinente e significativo para o processo de ensino-aprendizagem que os gramáticos da tradição gramatical também apresentassem e apresentem as falas habituais dos usuários da língua” (Marques, 2015, p. 43). Nesse contexto, Bagno (2012) esclarece que os paradigmas de conjugação verbal ensinados nas aulas de língua portuguesa estão desatualizados e não condizem com a utilização real de nenhuma língua falada ou escrita do século XXI, considerando inaceitável tal metodologia de ensino obsoleta nos dias atuais. Para o autor,

Não tem cabimento, por exemplo, apresentar o paradigma da conjugação verbal com as seis pessoas do português clássico — eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as) —, já que essa conjugação não corresponde a absolutamente nenhum uso real de nenhuma das variedades do português brasileiro falado ou escrito, nem do português europeu, angolano, moçambicano etc. É imperioso que se apresente os diferentes paradigmas verbais em vigor no português brasileiro contemporâneo, com você, com a gente, com tu foste e com tu foi etc., porque são esses paradigmas variáveis que de fato estão vivos na nossa sociedade. É um crime pedagógico esconder a realidade da língua aos que procuram a escola precisamente para conhecer essa realidade! (Bagno, 2012, p. 32).

Suarhs (2019) destaca que, de acordo com os gramáticos contemporâneos, o modo imperativo pode apresentar variação às formas verbais com as pessoas *tu* e *você*, em que tanto o imperativo afirmativo como negativo são associados “ao pronome tu, com formas do tipo olha/não olhes e fala/não fales e o imperativo afirmativo e negativo associado ao pronome você, com formas como olhe/não olhe e fale/não fale” (Suarhs, 2019, p. 23). Por conseguinte, há diversos estudos que sinalizam as diferenças de usos de verbos no imperativo de acordo com a região do país. No que se refere à variação de emprego do pronome *você* ao invés de *tu*, “nos estados mais populosos do Brasil (São Paulo e Minas Gerais, que juntos somam 60 milhões de habitantes, mais de um terço da população total), muito dificilmente ouvimos um falante nativo usar tu, seja de que classe social for” (Bagno, 2012, p. 567).

Em consonância com os estudos de Bagno (2012), Suarhs (2019) explica que a utilização de *você* na maioria dos estados brasileiros demonstra uma certa inversão na norma prescrita pela gramática tradicional, visto que os falantes se utilizam das “formas do indicativo de terceira pessoa, não do subjuntivo” (Suarhs, 2019, p. 30). Nesse sentido, Silva, Santos e

Ribeiro (2000) acreditam que a inserção do pronome pessoal *você* no sistema pronominal português, na década de 1920, acarretou desequilíbrio na ordenação das formas verbais, visto que as alterações ocorridas nos outros modos não foram estendidas para o modo imperativo.

À vista disso, os autores consideram “a interpretação de que não se tenha de fato, nesses casos, formas imperativas, mas usos do indicativo, o que simplificaria a questão da falta de concordância” (Silva; Santos; Ribeiro, 2000, p. 122). Cabe ressaltar que tais divergências de compreensão do modo imperativo na perspectiva de diferentes autores e gramáticos refletem no ensino dessa categoria gramatical e na forma como esse tema é exposto nos livros didáticos. Assim sendo,

o que as pesquisas revelam é que as formas do imperativo, no português brasileiro contemporâneo, seguem regras bem mais complexas do que as que aparecem nos livros didáticos e nas gramáticas, regras que não são exclusivamente linguísticas, mas em que entram também elementos sociais, culturais, geográficos, interacionais, etc (Bagno, 2012, p. 567).

Para Suarhs (2019), a conjugação de verbos no imperativo ocorre de maneira limitada no livro didático, um material de grande importância e, muitas vezes, o principal instrumento educativo do professor. Segundo a pesquisadora, as regras tematizadas no livro didático a respeito da imperatividade em língua portuguesa se restringem à preservação de usos de acordo com a norma padrão, sem considerar as variedades de utilização da língua expressa tanto de modo formal quanto nas expressões coloquiais (Suarhs, 2019). De acordo com Bagno (2008), em qualquer livro didático ou compêndio gramatical, pode-se encontrar a mesma apresentação da formação do modo imperativo e, no entanto, no que se refere à regra do imperativo negativo, as obras são unânimes em descreverem como única forma o exemplo do negativo com o pronome *tu* (não comas, não peças, não fales). Contudo, em nenhuma localidade ou classe social, tal forma é usada, pois

mesmo em lugares (como o Pará e o Maranhão) onde o pronome *tu* é empregado com a morfologia clássica em outros tempos e modos (falas, falaste, falasses), o imperativo negativo se faz ou como “não fale”, “não coma”, não peça”. Ninguém, portanto, na fala normal e espontânea (e mesmo na escrita monitorada) usa a forma prevista pela norma-padrão (Bagno, 2008, p. 12).

No entanto, na língua portuguesa atual, os falantes possuem dois modos de expressão do imperativo da segunda pessoa do singular, mostrando o distanciamento entre as exigências da norma-padrão e a variação que ocorre nos atos de fala. Dessa maneira, a aplicação da imperatividade associada ao modo indicativo, em contextos que utilizam exclusivamente *você*, contraria as regras apresentadas nas gramáticas (Santos, 2012). Nesses termos, no que se

refere às práticas de ensino de língua portuguesa,

toda manifestação real da língua se dá na forma de textos, falados e/ou escritos [...]. Por isso, a educação linguística só pode ser eficaz na medida em que partir de textos autênticos, falados e escritos, e nunca de palavras soltas ou de frases artificialmente construídas e descontextualizadas (Bagno, 2012, p. 78).

Scherre (2002) afirma que a descrição da regra da formação do imperativo postulada na tradição normativa não é demonstrada na escrita por meio de diálogos, refletindo, assim, que tal regra não expressa o modo de uso do imperativo de grande parte dos falantes brasileiros. A autora exemplifica essa ocorrência em diálogos de quatro estados brasileiros – Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás e Brasília –, nos quais “cerca de 90% dos enunciados imperativos são expressos pelas formas associadas ao modo indicativo, sem correlação evidente com o pronome *tu*” (Scherre, 2002, p. 222). Os estudos de Oliveira (2017) sobre a variação de uso pronominal revelam que

no português brasileiro atual, observa-se o desuso do pronome *vós* e, conseqüentemente, das formas verbais a ele associadas. Além disso, como dito na Introdução deste texto, há uma alternância dos pronomes *tu* e *você* em referência à segunda pessoa do singular e há uma alternância entre os modos indicativo e subjuntivo em estruturas de subordinação (Oliveira, 2017, p. 29).

Em se tratando de interação verbal, Antunes (2009) ressalta a necessidade de um ensino mais discursivo do que gramatiquero e para que as regras de uso das categorias gramaticais sejam explicitadas para os estudantes. Para a autora, o papel da escola é “desvendar [...] os modos de funcionamento da língua; abrir esse universo para que as pessoas possam ver suas regularidades; suas estratégias e modos de uso” (Antunes, 2009, p. 174). Nesse sentido, o trabalho descontextualizado em que se ensina “os padrões pelos padrões” (Antunes, 2009, p. 174) não é suficiente para assegurar aos estudantes uma atuação verbal coerente e relevante. Para que isso ocorra na prática em sala de aula, a autora propõe uma relação dialógica que faça sentido através da atividade verbal no cotidiano, ou seja, por meio de padrões funcionais em que os alunos estão escrevendo, ouvindo, falando e lendo (Antunes, 2009).

Considerando que o espaço escolar é, de fato, um espaço de socialização, “ao entrar na escola, cada aprendiz entra também em contato com outras comunidades, outros modos de ser, outros jeitos de falar, outras redes sociais” (Bagno, 2012, p. 28). A respeito da aprendizagem do modo verbal imperativo, Fajardo (2020, p. 34-35) sinaliza que

a escola deve inserir todos os imperativos em seu ensino, para de fato contribuir para a ampliação da competência comunicativa do aluno. Uma maneira de se fazer isso é buscando textos que os alunos efetivamente leem em seu cotidiano e analisando o

modo imperativo nesses textos, de forma a aproximar o aluno do conteúdo ensinado e deixá-lo interessado pela aula.

Na obra *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012), Bagno postula que “educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais” (Bagno, 2012, p. 31). É nesse contexto em que as regras verbais do modo imperativo devem ser explicitadas de forma interativa na sala de aula, pois apresentar somente quadros de conjugação com modos, tempos e formas verbais será uma maneira desconexa de uso prático da língua, criando, assim, dificuldades de aprendizagem.

## 4 METODOLOGIA DO CIRCUITO DIDÁTICO NO ENSINO DO MODO IMPERATIVO

Por não haver dados para análise, as atividades propostas, além de serem criadas pelo professor, serão também objeto de reflexão. Para tanto, recorre-se a estratégias de metodologias de aprendizagem que preveem articulação de atividades com foco na interação colaborativa. Relaciona-se a abordagem colaborativa da aprendizagem (Behrens, 2004, Torres; Irala, 2014) a princípios da metodologia ativa. Ainda, neste capítulo, apresentamos os contínuos de oralidade e escrita de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e de Marcuschi (2001).

### 4.1 Aprendizagem colaborativa e metodologia ativa

Behrens (2004) mostra que a parceria entre professores e alunos consiste no ponto fundamental do processo de aprendizagem, porque eles devem encontrar juntos estratégias que os levem a aprender. O foco sai do processo de ensino e recai sobre o da aprendizagem. Daí a denominação “aprendizagem colaborativa” e não “processo de ensino-aprendizagem colaborativo”.

Segundo Torres e Irala (2014), a metodologia colaborativa tem o potencial de aprendizagem, pois é ativada por meio de estímulo em algumas áreas como pensamento crítico, desenvolvimento de capacidades de interação, de negociação de informações, de resolução de problemas e de autorregulação do processo de aprendizagem. O discente torna-se mais responsável por sua aprendizagem, assimila conceitos e constrói conhecimentos de maneira mais autônoma. Junto ao professor constrói conhecimento na interação e não só quando ocorre transferência de conhecimento daquele para este. Essa metodologia leva em conta o conhecimento prévio de cada discente, sua experiência e seu entendimento de mundo, não sendo centrada no docente, mas na interação estabelecida por ele para desenvolver as habilidades sociais e cognitivas do aluno, com base na relação com o outro e com o mundo.

Em Behrens (2004), verifica-se que essa metodologia foi sendo pensada para dar conta do novo paradigma educacional que começava a se configurar, no fim dos anos 1990 e no início do século XXI, como consequência do avanço da tecnologia. Percebeu-se que a *Internet* favorecia a construção cooperativa. As evidências vinham dos recursos oferecidos por esse meio de comunicação como os *sites*. Já se propunha um tipo de ensino híbrido, parecido com o que se desenvolveu em função da pandemia de Covid-19. Mesmo após a pandemia, essa prática

perpetua, nas salas de aula, a importância de uma nova maneira de ensinar, decorrente da combinação do que se poderia fazer à distância com o que se poderia fazer melhor em sala de aula (Moran, 2006). Moran (2006, p. 50) salienta o fato de os alunos poderem acessar materiais construídos em grupo na hora em que fosse conveniente. Propõe a integração “das dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com o audiovisual, o texto sequencial com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual”.

A situação de aprendizagem colaborativa se efetua quando duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Torres e Irala (2014), citando Dillenbourg (1999), pontuam que:

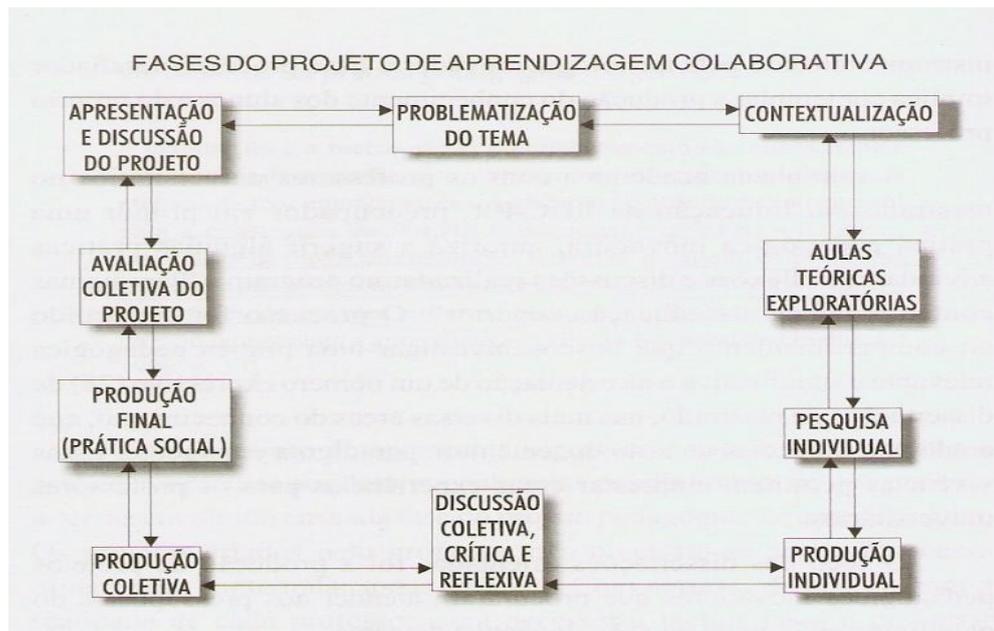
esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas (Torres; Irala, 2014, p. 65).

De acordo com essa explicação, a prática de aprendizagem colaborativa poderá assumir múltiplas caracterizações, envolvendo formas dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico. Essa abordagem, por pautar-se nas possibilidades de interação proporcionadas pela tecnologia, está relacionada a uma abordagem mais atual: a da metodologia ativa, que tem sido usada frequentemente pelos professores de línguas estrangeiras e maternas. Parece ser uma continuidade da aprendizagem colaborativa. O próprio Morán (2015) já não se refere à aprendizagem colaborativa, mas à metodologia ativa. O fundamental é que ambas as abordagens se opõem ao método passivo, mais praticado nas instituições de ensino, em que o aluno acompanha a explicação da matéria pelo professor por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos. Já com base na metodologia ativa, como na colaborativa, o aluno é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizagem. Esse modelo incentiva-o a desenvolver a capacidade de absorção dos conteúdos, de maneira autônoma e participativa na prática.

Seguramente, os princípios tanto da aprendizagem colaborativa quanto da metodologia ativa são os ideais para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos alunos. Não se pode esquecer, todavia, da realidade socioeconômica precária de grande parte dos estudantes brasileiros, cujos recursos financeiros inviabilizam a realização de compra dos aparelhos tecnológicos para as atividades remotas. A escola para a qual essa proposta se destina originalmente foi devidamente equipada para um novo momento da educação, tornando-se uma

escola de novas oportunidades tecnológicas, as novas E-TEC da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, mas não condiz com a realidade da maioria dos estudantes brasileiros. Em função disso, os princípios das metodologias citadas serão a base para a mediação, mas a partir de uma adequação à realidade desse público. A figura 4 a seguir apresenta a proposta de circuito de Behrens (2004) para esse tipo de aprendizagem.

Figura 4 – Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa



FONTE: Behrens (2004, p. 108).

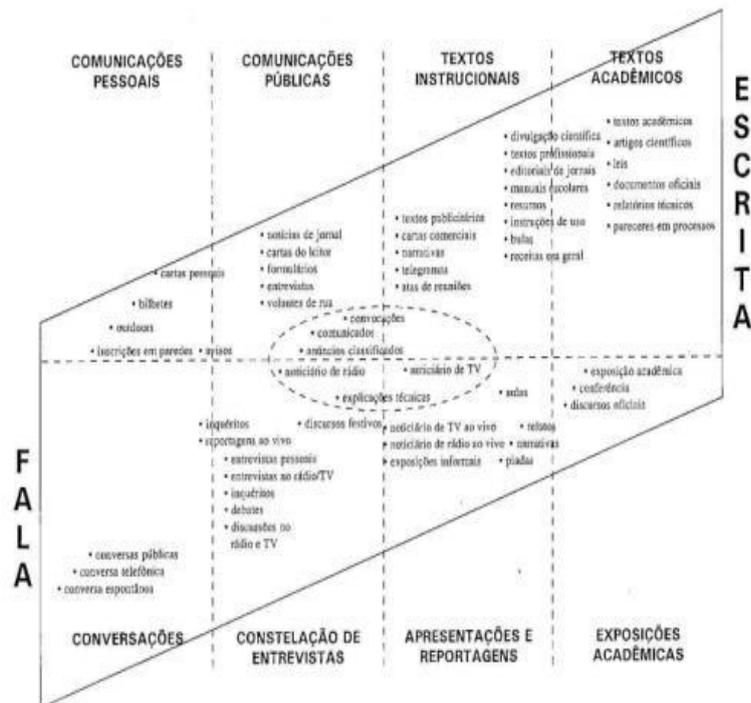
Esse quadro foi construído por Behrens no início dos anos 2000 para melhor ilustrar como se processa uma mediação didática por meio de um projeto. Atualmente, a mediação por projeto faz parte da lista de estratégias da metodologia ativa. Essa estratégia foi a escolhida para embasar a proposta para o ensino-aprendizagem dos verbos no modo imperativo, porque, além da interação já referida, possibilita ao professor-pesquisador a apresentação de aulas teóricas exploratórias. Dessa forma, pode-se inserir no circuito um tipo de aula comum nas escolas, as aulas teórico-expositivas, mas com um diferencial: oferecer ao discente várias vias de compartilhamento do assunto ensinado, fazendo etapas que vão sistematizando a aprendizagem, para que ele consiga desenvolver o projeto. Além dessa possibilidade, o circuito por projeto permite várias maneiras de interação entre os participantes, bem como a atuação individual de cada aluno, o que consiste também em uma estratégia já bem conhecida de ensino- aprendizagem.

O quadro prevê dez fases para o desenvolvimento de um projeto, que podem ser adaptadas à realidade do público-alvo. As setas indicam que não há uma fase exclusiva para o seu início.



Para criar as atividades, o circuito vai ser pautado no contínuo oralidade-letramento, porque é o que mais se coaduna com a ideia desta proposta. Porém, para criar atividades que partam da oralidade espontânea dos alunos e cheguem à escrita monitorada sob perspectiva da norma de prestígio, precisará do apoio de textos que se situam entre os mais prototípicos da oralidade aos mais prototípicos da escrita. Em função disso, haverá a associação do contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) (cf. Quadro 2) ao de Marcuschi (2001) (cf. Figura 5), que situa entre uma modalidade e outra alguns gêneros textuais. Cumpre esclarecer, enfim, que a ideia é criar um circuito de atividades relacionando esses dois contínuos à proposta de Behrens (2004), sintetizada na figura 4 e repetida na figura 6.

Figura 5 – Contínuo fala-escrita



FONTE: Marcuschi (2001, p. 41).

### 4.3 Circuito didático para o ensino e uso do modo imperativo em língua materna

O circuito didático será descrito, pois, para o uso do modo imperativo tanto na oralidade quanto na escrita. O esquema de Behrens (2004), visto nas figuras 4 e 6 (a seguir), sugere um caminho sem ponto de partida específico. Observa-se que as setas apontam para os dois lados. Nesta pesquisa, seguirá o sentido horário, partindo do ponto de contextualização do circuito. Será mostrada a idealização das interfaces entre os contínuos discutidos anteriormente e as

estratégias da abordagem de aprendizagem colaborativa e ativa. Além disso, será apresentada a descrição com comentários reflexivos sobre as atividades e sua relação com os contínuos, uma vez que elas não serão aplicadas, não havendo, portanto, um capítulo de reflexão sobre os resultados obtidos.

#### **4.4 Público-alvo do circuito**

A metodologia proposta neste trabalho poderá ser desenvolvida no 7º ano do Ensino Fundamental, sem distinção de perfil de escola, em rede pública ou particular. Essa tomada de decisão, entretanto, não invalida a descrição do perfil da escola para a qual a proposta foi pensada originalmente, isto é, o contexto em que o circuito seria oferecido aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Trata-se do CIEP- 167- Jardim Paraíso, no Jardim Guandu em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, que pertence à rede estadual e funciona em turno único, horário integral. Essa escola está situada em um bairro onde o IDH é baixíssimo e alguns alunos estão em situação de vulnerabilidade. O Governo do Estado agraciou a instituição com obras de modernização e equipamentos tecnológicos de última geração para ajudar no desenvolvimento desses alunos, visando sua conduta na sociedade. A maioria deles é oriunda de outras escolas públicas e alguns são incluídos. Esses últimos, além da adequação pedagógica, recebem acompanhamento parcial por profissionais da rede. Além disso, embora, em sua maioria, os estudantes sejam gentis e os casos de indisciplina sejam pontuais, muitos responsáveis não são presentes, alegando sobrecarga de trabalho, poucos alunos têm o hábito de leitura e há alguns com distorção idade-série.

O espaço físico da escola é formado por 3 andares, com salas de aula, sala de leitura, sala de informática, sala Make, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório, sala de coordenação, sala de professores, sala de vídeo, secretaria, sala da direção, pátio e estacionamento. A escola possui dois turnos com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

A escola sempre organiza eventos relacionados aos projetos bimestrais, o que promove o protagonismo dos alunos, através da interação, delegação de responsabilidades, desenvolvimento de habilidades, trabalho em equipe e respeito uns aos outros. Apesar de todo o esforço da equipe pedagógica, ainda enfrentam-se os mesmos problemas de outras escolas da rede, como por exemplo, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Entretanto, muitos desses problemas apresentam-se numa escala menor se comparados aos de

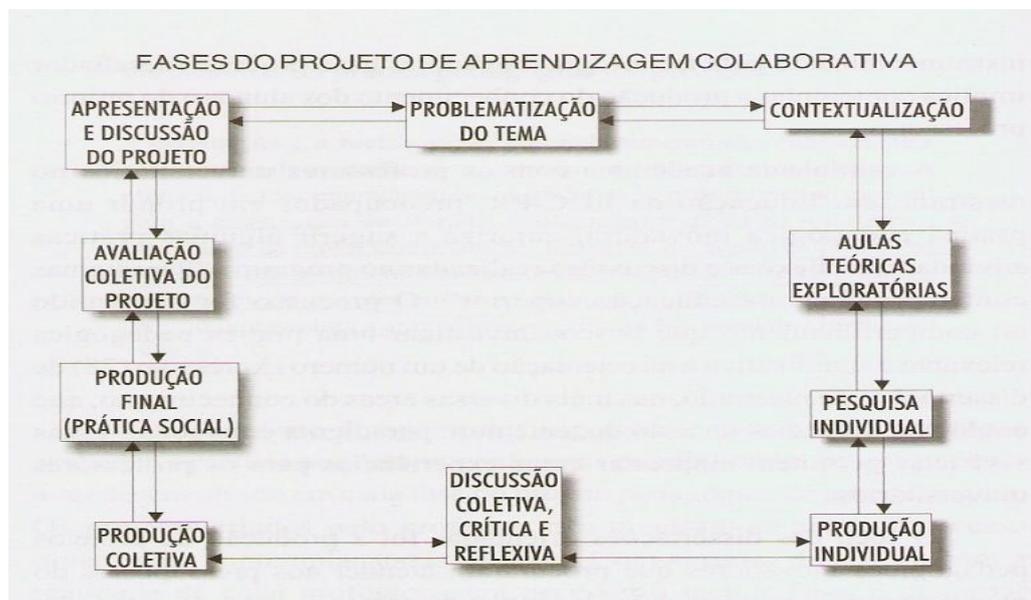
outras instituições.

Quanto ao perfil dos alunos, a maioria não apresenta defasagem entre idade e ano escolar, mas há alguns alunos com dificuldades na aprendizagem, o que leva o professor a buscar estratégias para o desenvolvimento de habilidades no ensino. De uma forma geral, os discentes são bem receptivos a inovações pedagógicas. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, as aulas são ministradas com os recursos audiovisuais como computadores e quadro interativo, vídeo games, rodas de leitura, tertúlias literárias, discussões sobre tópicos diversos, parcerias com a sala de leitura e material disponibilizado pela SEEDUC.

## 5 ETAPAS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DO VERBO NO MODO IMPERATIVO

Neste capítulo, estão descritas as etapas da mediação para o trabalho com verbos no modo imperativo tanto na oralidade quanto na escrita. As sugestões de atividades seguem, com adaptações, o esquema disposto na figura 6, já ilustrado no capítulo anterior (Figura 4), mas repetido aqui para fins de atualização.

Figura 6 – Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa



FONTE: Behrens (2004, p. 108).

Behrens (2004) sugere um caminho sem ponto de partida específico. Nota-se que as setas apontam para os dois lados. Nesta pesquisa, segue-se o sentido horário, partindo do ponto de contextualização das atividades. Será apresentada a interface entre o contínuo oralidade-letramento e as estratégias da abordagem de aprendizagem colaborativa e ativa. Além disso, haverá a descrição da proposta com comentários reflexivos sobre as atividades, uma vez que elas não foram aplicadas, não havendo, portanto, um capítulo de reflexão sobre os resultados obtidos.

### 5.1 Contextualização e problematização do tema

Para a contextualização do projeto, que se considera aqui circuito didático, Behrens (2004) propõe que haja uma etapa de apresentação e discussão do trabalho a ser desenvolvido. Segundo a autora, é nessa fase que o professor precisa desenvolver no aluno a consciência de

que as atividades escolares devem ser colaborativas e não isoladas, porque o conhecimento deve ser mediado, compartilhado. No entanto, faz-se necessário o momento de individualidade para a aprendizagem acontecer. Em relação ao uso do modo imperativo, nessa etapa, resgata-se o que foi discutido sobre o contínuo oralidade-letramento (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e oralidade e escrita (Marcuschi, 2001).

A forma como serão utilizados os diferentes textos não é aleatória. Eles possuem uma estrutura organizada de maneira que no interior dos diversos gêneros textuais se organizam os verbos no imperativo e suas intencionalidades. Marcuschi (2004) mostra que os gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital, por advirem de outros gêneros previamente utilizados, revelam a importância de se repensar nossa forma de utilizar a oralidade e a escrita.

No primeiro momento da contextualização, em que a aula presencial deve desenvolver mais eventos de oralidade do que de escrita, a ideia é instigar os alunos a descobrirem o tema do circuito didático a partir de um vídeo da música da cantora Pitty, *Admirável Chip Novo*. No refrão da música, há uma sequência de verbos no imperativo que chamam a atenção dos interlocutores justamente por estar na parte repetitiva da letra para destacar a mensagem do texto, que é transcrito no Quadro 3.

### Quadro 3 – Admirável chip novo, Pitty

<p>Pane no sistema, alguém me desconfigurou  Aonde estão meus olhos de robô?  Eu não sabia, eu não tinha percebido  Eu sempre achei que era vivo</p> <p>Parafuso e fluído em lugar de articulação  Até achava que aqui batia um coração  Nada é orgânico, é tudo programado  E eu achando que tinha me libertado</p> <p>Mas lá vem eles novamente  Eu sei o que vão fazer  Reinstalar o sistema</p> <p>Pense, fale, compre, beba  Leia, vote, não se esqueça  Use, seja, ouça, diga  Tenha, more, gaste, viva</p> <p>Pense, fale, compre, beba  Leia, vote, não se esqueça  Use, seja, ouça, diga</p> <p>Não senhor, sim senhor  Não senhor, sim senhor</p>
---

FONTE: [Admirável Chip Novo - Pitty - LETRAS.MUS.BR](#) Acesso em: 07 mar. 2024.

Essa letra deve levar o aluno a perceber a crítica da voz que fala no texto. Ela sugere a reflexão de uma pessoa sobre seu comportamento automatizado na sociedade em que se insere. Trata-se do despertar de um ser humano que se sente robotizado, sem vida. A sequência dos verbos no imperativo corresponde a uma intenção clara: enfatizar o caráter de obediência das pessoas submetidas ao sistema social. Elas estão em constante necessidade de praticar as ações que esse sistema lhes ordena: **pensar, falar, comprar, beber, ler, votar, não se esquecer, usar, ser, ouvir e dizer**. A repetição desses verbos em sua forma imperativa é, portanto, expressiva, deixando de ser uma reiteração sem funcionalidade.

Tal expressividade revela-se mais intensamente na performance musical da banda que interpreta a música, o que levou a optarmos pela visualização do clipe<sup>3</sup>. A representação teatral de *Admirável chip novo* promove a correspondência entre figurinos e a parte dos verbos no imperativo, por um lado, e entre a performance comportamental da cantora e esses verbos, por outro. No início da música, ela comporta-se como um robô, usando roupas em tonalidades claras, com visual conservador, sugerindo obediência. No momento em que canta o refrão, aparece com roupas escuras, como uma roqueira e bem agitada, sugerindo rebeldia. Espera-se que o aluno compreenda essas mudanças e estabeleça a relação entre figurino, cenário e performance da cantora com as partes da letra da música, com foco nos verbos do refrão.

Para instigá-los, sugerem-se as seguintes perguntas:

- O que vocês acharam do clipe?
- A letra de música é também um gênero textual intitulado canção, vocês conhecem?
- Qual o objetivo desse texto?
- Vocês gostaram mais de cantar assistindo ao clipe ou de ler o texto?
- A qual assunto está ligado o clipe e a música?
- Como é o cenário?
- Vocês perceberam a troca de cenário?
- Aparece uma sequência de verbos no refrão?
- Que intenção têm esses verbos? Eles dão uma ordem?
- Por que no texto as ordens são dadas?
- Vocês concordam com as ordens dadas?
- Vocês fazem um pedido, um conselho ou uma ordem de que forma?

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://youtu.be/aXJ\\_Ub1xbhw?si=koffF5tCLpWZHGKda](https://youtu.be/aXJ_Ub1xbhw?si=koffF5tCLpWZHGKda)

A expectativa é que as perguntas sobre o tema surjam e sejam exploradas as formas como se devem dar ordens, sugerir conselhos, fazer pedidos. Essa instigação deve ser feita com base no texto via recurso gráfico, visual e sonoro.

Essa estratégia faz parte de procedimentos da metodologia ativa. O estudante é instigado a perceber a problematização do tema. A palavra problematização, contudo, não carrega carga semântica negativa em relação ao uso das formas de dar ordem em língua portuguesa. A problemática a ser discutida recai sobre as diferentes possibilidades de estratégias para expressar uma ordem, um pedido ou um desejo.

Em uma segunda proposta de sondagem apresenta-se o texto não verbal com a figura de um anjo e pede-se que o aluno responda oralmente quais conselhos um anjo poderia dar para um jovem rapaz, e como eles escreveriam esses conselhos.

Figura 7 – Figura do Anjo



FONTE: <https://images.app.goo.gl/EgvBWmUJwcEWYem6> acesso em 20 de março de 2024

Seguem os seguintes questionamentos:

- No texto a linguagem é verbal ou não verbal?
- Ao olhar a imagem o que vocês percebem?
- Quem vocês acham que são esses personagens?
- Descrevam o cenário.
- Há a possibilidade de o anjo da guarda aconselhar esse jovem rapaz?
- Quais conselhos vocês acham que poderiam ser dados para alguém tão jovem como vocês?
- Vocês podem escrever três conselhos?

Discutidos os dois textos, a partir das respostas dos alunos, espera-se que a turma se atente para formas diversas de dar ordens, conselhos, convites que não acontecem só por verbos verbo no modo imperativo. Cunha (1970) afirma que, embora a palavra imperativo esteja ligada, pela sua origem, ao latim *imperare* “comandar”, não é para ordem ou comando que, na maioria dos casos, é utilizado este modo. Nesse sentido, de acordo com o autor, o usuário da língua dispõe de outros mecanismos para expressar comandos e ordens, utilizando, por exemplo, o presente e o futuro do indicativo com valor semântico de imperativo.

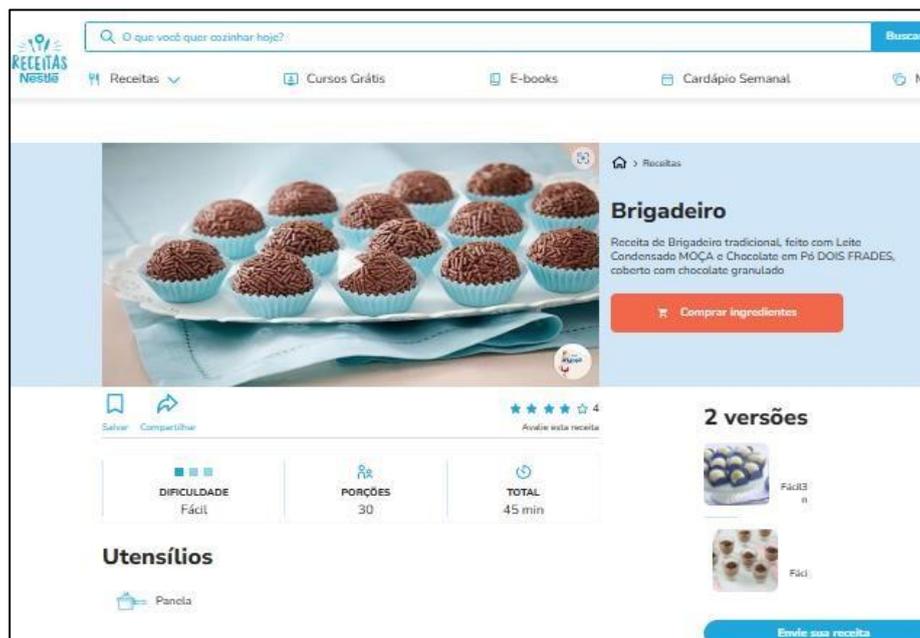
Possíveis perguntas para a descoberta do problema:

- Quando nós, falantes da língua, queremos fazer um pedido, dar uma ordem, um conselho, fazer uma súplica, um convite a uma determinada pessoa ou a um grupo de pessoas, como nos expressamos? Identifique essa situação de existência nos textos que vocês escreveram.
- Os verbos encontrados usados no refrão da canção “*Admirável chip novo*” e os utilizados por vocês para dar conselhos no texto não verbal da figura do anjo têm a mesma significação?
- Há uma relação de ordem ou de poder entre quem enuncia esses verbos e quem deve cumprir essas ações “enunciatário”? Para responder a essa pergunta, vamos analisar as orações em que eles aparecem.

No primeiro texto, o verbo no modo imperativo aparece dando uma ordem de forma até mais reforçada levando em conta o contexto de mais oralidade em que ele se encontra. No segundo texto, pode não acontecer isso, pois a expressividade do verbo no contexto de aconselhamento é mais atenuada em sua semântica podendo, assim, ocorrer até mesmo as formas verbais moduladas de se dar ordens com valor de imperativo.

Nesse ponto da instigação, o problema/tema já deve estar descoberto, sendo possível estabelecer: os usos do modo imperativo na oralidade e na escrita. A atividade seguinte, ainda na contextualização, é denominada “De trás pra frente” e será desenvolvida com base no gênero textual receita culinária.. Esse gênero, com predominância injuntiva, tem por objetivo instruir sobre o modo de preparo de um prato qualquer da culinária. Especificamente, o texto analisado tem por objetivo instruir o leitor sobre o preparo da tradicional receita de brigadeiro. A turma deve ser dividida em três grupos, evitando-se a interação entre eles para a atividade proposta ganhar um ar de suspense. A receita culinária de brigadeiro será dividida em três partes distintas, aqui relacionadas como: apresentação (cf. Figura 8), ingredientes (cf. Figura 9) e modo de preparo (cf. Figura 10). Sem qualquer informação de qual gênero discursivo seja, os alunos terão que, na interação com seus grupos, descobrir qual é o gênero que eles têm nas mãos e qual a sequência textual correta, quem será a primeira, a segunda e a terceira parte.

Figura 8 – Receita culinária - primeira parte



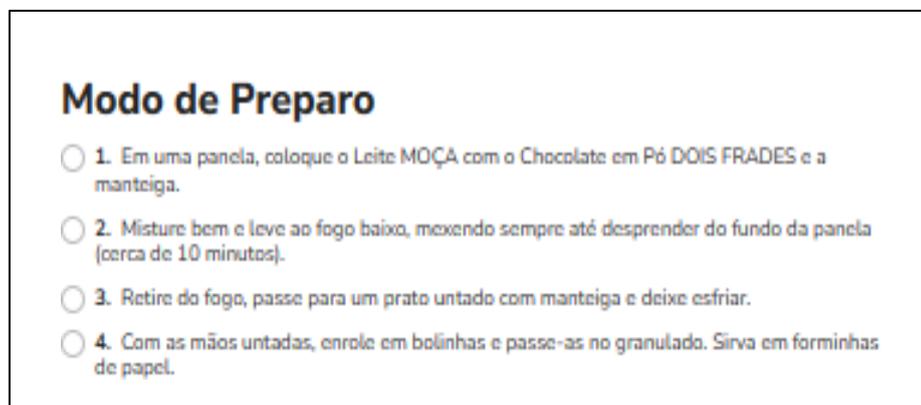
FONTE: <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Figura 9 – Culinária na terceira idade – segunda parte



FONTE: <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Figura 10 – Receita culinária - terceira parte



FONTE: <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Descoberto o gênero, o professor pedirá que os grupos leiam suas partes para todos e que, após a leitura, sejam sublinhados e analisados os verbos de suas partes do texto. Logo após, dar-se-á início a uma interação “Qual a intencionalidade dos verbos nos textos?”, “Em que parte há mais verbos?”, “Qual a função desses verbos no texto?”, “Caso os verbos da parte do preparo fossem retirados, a receita teria completo entendimento?”, “Qual o efeito de sentido desses verbos?”, “Vocês já seguiram alguma receita?”, “Quem pode dar uma receita de fácil preparo oralmente para a turma?”. Os alunos serão motivados a produzirem conjuntamente uma receita

culinária. É o momento de explicar-lhes a importância do trabalho colaborativo, além de o desenvolvimento do circuito, atribuindo-lhes o papel de agentes do processo de produção dos textos e da escolha do uso dos verbos no modo imperativo, fazendo uma seleção vocabular do uso nos aspectos linguísticos, fonológicos, sintáticos e semânticos que lhes caibam.

Depois da produção do texto, a receita será colocada no mural da turma a fim de se refletir com os alunos sobre o uso do modo verbal imperativo para construção do texto. A reflexão servirá de base para construção de um *podcast*. A ideia é que todos compartilhem suas ideias entre si, chegando a uma solução colaborativa, de modo que os estudantes aprendam a lidar com opiniões divergentes. Finaliza-se, também, a etapa da contextualização com uma sistematização do tema e da metodologia do circuito. Deve ficar claro para o aluno que o uso do modo verbal imperativo é ensinado pelos livros didáticos. Por isso, na etapa seguinte, o tema do circuito insere-se na aula teórica/ exploratória.

## 5.2 Aulas teóricas e exploratórias

Nessa etapa, segundo Behrens (2004), o professor desenvolve a temática proposta através de aulas teóricas e exploratórias, estruturando e encaminhando os conteúdos envolvidos no circuito didático. A finalidade é fornecer meios para que os estudantes compreendam melhor os constituintes que integram o tema da problemática. O docente em sua aula pode recorrer a recursos variados de apresentação ou, ainda, apropriar-se de imagens e textos, entre outros, para tornar sua apresentação elucidativa, interessante e crítica. Em relação especificamente a este circuito, as aulas são pensadas nos moldes da metodologia ativa e colaborativa. Nessa etapa, o evento é de +letramento, pois a aula teórica recebida pelo aluno deve se pautar em material escrito.

Na primeira fase dessa etapa, a ideia é resgatar as estruturas do verbo no modo imperativo, focalizar além do sentido de existência, a forma como eles aparecem nas orações e as regras que a gramática oferece. O objetivo é apresentar a forma sistematizada de construção do modo imperativo. Para isso, será mostrado que o modo imperativo afirmativo é formado pelo presente do indicativo e pelo presente do subjuntivo, já o imperativo negativo deriva totalmente do presente do subjuntivo. Para isso, será utilizado um slide produzido para este trabalho, mas, caso o professor prefira, pode utilizar o livro didático adotado pela escola. Essa parte da etapa será de aulas teóricas, nos moldes da gramática de Cunha e Cintra (1989). Seguem modelos do slide e de atividades das mais tradicionais até as mais contextualizadas

sobre o modo verbal, levando em conta o trabalho pedagógico com a linguagem, não tendo como concepção somente a identificação de categoria linguística, sem a finalidade comunicativa do verbo em um contexto (cf. Figuras 11 a 22).

Figura 11 – Verbo no modo imperativo



FONTE: Elaborado pela autora (2024).

A aula exploratória inicia-se com questionamentos sobre o modo imperativo. Nesse momento, será feito um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre situações comunicativas em que predominam as instruções, as ordens, as formas de se persuadir. A estratégia usada será um diálogo com eles, partindo das frases apresentadas no slide.

Figura 12 – Uso do verbo no modo imperativo

**O verbo no modo imperativo é usado para fazer uma ordem, pedido, convite ou dar um conselho. Ele apresenta duas formas, ou seja, pode ser afirmativo ou negativo.**



**Coma feijão!**



**Sorria!**

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Figura 13 – Formas usuais do verbo no modo imperativo



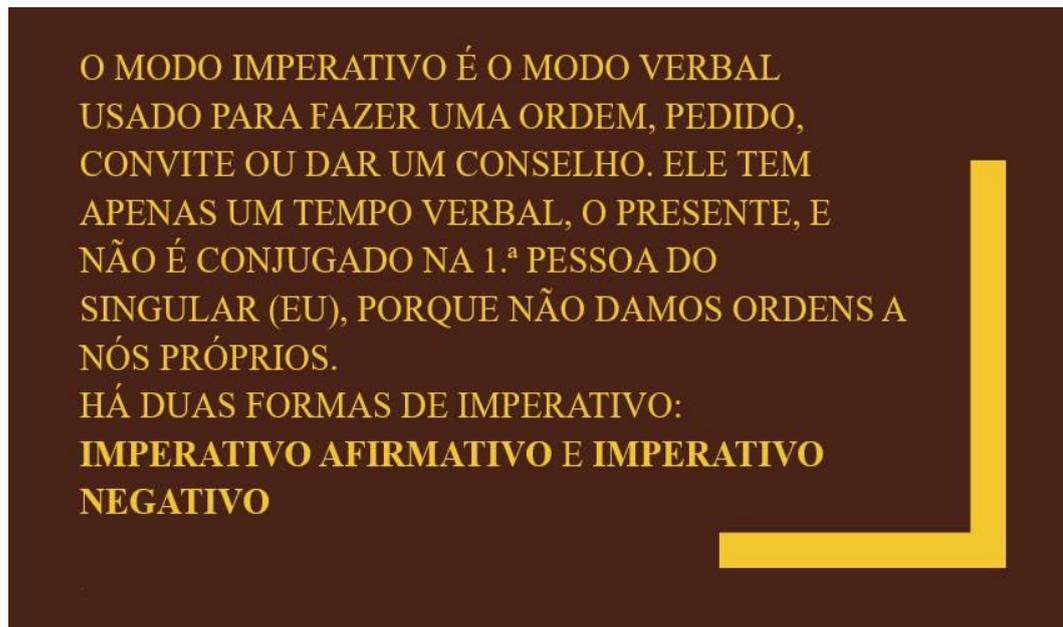
FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Após o bate-papo introdutório, será apresentada a definição dada pela gramática normativa para que os alunos se familiarizem com o que se prescreve sobre o verbo na norma-padrão da língua. Mostram-se algumas figuras com exemplos de orações do verbo no modo imperativo como na definição.

- **Uma ordem: “Coma feijão!”**
- **Um pedido: “Sorria.”**
- **Um convite: “Venha estudar comigo!”**
- **Um conselho: “Caminha e esquece todo o resto!”**

Nesse momento, pede-se que os alunos encontrem os verbos nas orações, que explorem a significação do verbo, deixando-os à vontade para interagir com os colegas. Logo após, o professor ressalta a importância da definição do modo imperativo que se apresenta com o uso do verbo. Segue o slide.

Figura 14 - Conceituação do modo imperativo



FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Em seguida, deve ocorrer uma sistematização da correspondência entre pessoa gramatical e formas do verbo no imperativo afirmativo e negativo. O professor deve ter explicado previamente os modos indicativo e subjuntivo. Antes da sistematização, deve-se proceder a uma atividade que leve o aluno a descobrir que tal correspondência se mostra de difícil assimilação em função da competição de formas, já que ora o falante usa as formas da segunda pessoa do singular ora da terceira em uma clara evidência de variação linguística. Para tanto, pode-se retomar o refrão da música *Admirável chip novo*:

Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga

Tenha, more, gaste, viva  
 Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga

O professor deve instigar o aluno a comparar as formas no imperativo afirmativo dessas estrofes com outras que poderiam ser usadas. A forma do imperativo negativo será destacada das do afirmativo a fim de servir de reflexão logo em seguida. A forma do imperativo negativo (“não se esqueça”) será destacada das do afirmativo, a fim de servir de reflexão logo em seguida. Seguem sugestões para a instigação:

1. No caso das ordens afirmativas, existe outra possibilidade de indicá-las. Pensem na forma como vocês dariam essas ordens a uma pessoa (seu interlocutor). Para tanto, vamos retomar a interpretação da música: quem está dando ordem para quem? Ou seja, quem é o locutor das ordens e quem é o interlocutor?
2. No caso da forma negativa do imperativo, também podemos escolher outra forma verbal. Vamos descobrir?

O professor conduzirá os alunos a chegarem às formas **fala, pensa, compra, usa, diz, não se esquece**, e assim sucessivamente, para eles perceberem que nem sempre usamos as formas prescritas pela gramática. Após esse procedimento, a sistematização será apresentada nos slides a seguir:

Figura 15 – Imperativo negativo e afirmativo

**Imperativo negativo: a ordem (ou pedido) está relacionada a uma negação**

**O imperativo afirmativo da segunda pessoa do singular (tu) e do plural (vós) está relacionado à conjugação de verbo no presente do indicativo.**

**O imperativo afirmativo das demais pessoas (você, nós, vocês) é equivalente à conjugação de verbo no presente do subjuntivo.**

**Se colocamos o advérbio “não” antes de verbo conjugado no presente do subjuntivo, temos o imperativo negativo**

FONTE: Elaborado pelas autoras (2024).

Figura 16 – Conjugação do modo imperativo

No modo imperativo, o indivíduo que fala (locutor) se dirige a um interlocutor e admite apenas as pessoas “aquele a quem se fala”, isto é:

- as 2<sup>as</sup> pessoas do singular e do plural;
- as 3<sup>as</sup> pessoas do singular e do plural, quando o sujeito é expresso por pronome de tratamento você, o senhor, vossa senhoria etc.;
- a 1<sup>a</sup> pessoa do plural, que no caso denota estar o indivíduo que fala disposto a associar-se ao cumprimento da ordem, conselho ou súplica que dirige a outros.

Segundo “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, de Cunha e Cintra, 1989.

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Segue a explicação dos elementos da comunicação na compreensão dos usos do verbo no modo imperativo, quando quem recebe a ordem ou comando do verbo, a ordem é dada somente para o outro ou os outros sendo as 2<sup>as</sup> e as 3<sup>as</sup> pessoas do singular e do plural e a 1<sup>a</sup> do plural que a receberão.

A Figura 17 reproduz o slide seguinte, em que se sugere a leitura dos verbos sistematizados em tabelas, nos moldes de Bechara (2005). Espera-se que os alunos concluam, com a ajuda do destaque do “s” em vermelho e com a explicação do professor, que esse modo verbal apresenta somente duas formas próprias.

Figura 17 – Formação do imperativo afirmativo

**Formação do imperativo afirmativo**

O imperativo afirmativo da segunda pessoa do singular (tu) e da segunda pessoa do plural (vós) tem origem nas pessoas correlatas do presente do indicativo. Assim, para obter o imperativo afirmativo, é só eliminar o “s” final, como é possível verificar nos seguintes exemplos:"

Verbo "sonhar"		
Pessoa	Presente do indicativo	Imperativo afirmativo
tu	sonhas	sonha
você	sonha	—
nós	sonhamos	—
vós	sonhais	sonhai
vocês	sonham	—

Verbo "comer"		
Pessoa	Presente do indicativo	Imperativo afirmativo
tu	comes	come
você	come	—
nós	comemos	—
vós	comeis	comei
vocês	comem	—

Verbo "assistir"		
Pessoa	Presente do indicativo	Imperativo afirmativo
tu	assistes	assiste
você	assiste	—
nós	assistimos	—
vós	assistis	assisti
vocês	assistem	—

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Será apresentada ao aluno a formação do presente do indicativo do modo verbal imperativo afirmativo nas três conjugações. Sobre elas, devem ser feitas algumas reflexões como:

- Vocês já conhecem o modo verbal indicativo, então a partir dele será feito o imperativo afirmativo na segunda pessoa do singular, o “TU” e a segunda pessoa do plural “VÓS” somente retirando o “S” do final, assim estará formado o imperativo afirmativo, para essas duas pessoas.
- Formem frases com as três conjugações dos verbos (sonhar, comer e assistir) que estão no imperativo afirmativo na tabela. Nesse momento, o professor deverá anotar as respostas no quadro para que todos vejam.
- Já usaram essas orações nestas formas verbais e em quais situações?

No slide 15 (cf. Figura 18), está a formação modo do subjuntivo no presente nas três conjugações para a formação das pessoas que faltam no modo verbal imperativo afirmativo. A seu respeito, sugerem-se as seguintes reflexões:

- Vocês já conhecem o modo subjuntivo, a partir dele será formado o imperativo afirmativo na primeira pessoa do plural “NÓS” e na terceira pessoa do singular e do plural “ELE/VOCÊ” e “ELES/VOCÊS”, basta repeti-los pois sua origem recai nesse verbo.
- Agora formem frases com as três conjugações dos verbos (sonhar, comer e assistir) que estão no modo imperativo na tabela. Nesse momento, o professor deverá anotar as respostas no quadro para que todos vejam.
- Já usaram essas orações nestas formas verbais e em quais situações?

Figura 18 – Formação do imperativo afirmativo

Já o imperativo afirmativo das outras pessoas (você/ele, nós, vocês/eles) tem origem no presente do subjuntivo. Nesse caso, não precisamos fazer nenhuma mudança:"

Verbo "sonhar"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo afirmativo
tu	sonhes	—
você	sonhe	sonhe
nós	sonhemos	sonhemos
vós	sonheis	—
vocês	sonhem	sonhem
Verbo "comer"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo afirmativo
tu	comas	—
você	coma	coma
nós	comamos	comamos
vós	comais	—
vocês	comam	comam
Verbo "assistir"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo afirmativo
tu	assistas	—
você	assista	assista
nós	assistamos	assistamos
vós	assistais	—
vocês	assistam	assistam

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

- Na Figura 19, finaliza-se a sistematização com a formação dos verbos no modo imperativo negativo. Esse procedimento possibilita aos alunos a oportunidade de concluir que no negativo ele será idêntico ao presente do subjuntivo somente será acrescido o advérbio “Não” na frente do verbo.

Figura 19 – Formação do imperativo negativo

**Formação do imperativo negativo**  
A formação do imperativo negativo ocorre com o uso do advérbio “não” antes do verbo conjugado no presente do subjuntivo.

Verbo "sonhar"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
tu	sonhes	não sonhes
você	sonhe	não sonhe
nós	sonhemos	não sonhemos
vós	sonheis	não sonheis
vocês	sonhem	não sonhem
Verbo "comer"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
tu	comas	não comas
você	coma	não coma
nós	comamos	não comamos
vós	comais	não comais
vocês	comam	não comam
Verbo "assistir"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
tu	assistas	não assistas
você	assista	não assista
nós	assistamos	não assistamos
vós	assistais	não assistais
vocês	assistam	não assistam

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Nesse momento, pode-se:

- solicitar ao aluno para conjugar o verbo em voz alta e explicar-lhe a importância de se negarem algumas coisas que não lhe façam bem e de como essa formação do verbo nos auxilia nessa estratégia. Podem-se mostrar exemplos usados na sala de aula como “Não corra!”, “Não bata a porta”, Não use caneta vermelha na prova”. É fundamental que os estudantes percebam a importância do uso do verbo na norma culta na sala de aula e fora dela.
- Pode-se, ainda, solicitar exemplos de orações que usariam no modo imperativo negativo.

O próximo passo consiste na apresentação de cartazes publicitários para verificar se os alunos reconhecem os verbos que buscam persuadir o interlocutor, por meio de uma ordem, e se reconhecem o efeito de sentido transmitido. Além disso, é nessa fase que se explica o uso do advérbio de negação no imperativo negativo. O slide a seguir pode ajudar o professor a estabelecer a comparação entre os imperativos afirmativo e negativo.

Figura 20 – Exemplos de uso do imperativo afirmativo e imperativo negativo



FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Com base no período “**Compre** dois pastéis salgados e **ganhe** um pastel doce.”, pode-se demonstrar aos alunos que existem dois verbos encadeados em um período composto que enfatizam o comando da ação publicitária. A importância do verbo no imperativo afirmativo no texto verbal e não-verbal recai no diálogo com o aumento e destaque das letras. A imagem de

dois pastéis com a seta apontando para mais um sugere a relação entre as ações de **comprar e ganhar**, que gera o efeito de convencimento que a campanha deve ter.

Com base no período “Não **fume**”, pode-se chamar a atenção para o uso do verbo no imperativo negativo, reforçando o sentido da imagem, que, por si só, indica **Proibido fumar**. O publicitário opta por reforçá-la, por meio da estratégia linguística, o que sugere a força da linguagem verbal. Antes da apresentação da correspondência entre pessoa gramatical e forma verbal no imperativo, pode ser desenvolvida uma atividade de preparação para os alunos entenderem tal correspondência.

Para finalizar essa etapa, podem ser apresentados alguns exercícios para que sejam identificados os usos do modo verbal. Seguem sugestões de exercícios.

Figura 21 – Atividades sobre os usos do modo verbal

**Exercícios**

I - Leia com atenção a campanha publicitária e responda:

- 1 - Qual é a problemática no cartaz publicitário?
- 2 - Quais elementos encontrados no cartaz publicitário nos ajudaram a chegar a essa conclusão?
- 3 - Os produtores do cartaz publicitário esperam que seus leitores sejam persuadidos a respeito da seriedade e da importância do tema, levando-os a agir. Que ações se espera do leitor?
- 4 - Reescreva os verbos que tentam persuadir no cartaz publicitário.
- 5 - Qual é o modo do verbo?

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Outras questões relevantes podem ser levantadas com o intuito de aprofundar a reflexão, tais como:

- Qual a intencionalidade do texto?
- Onde esse gênero circula?
- Vocês conhecem a campanha?
- Vocês conhecem alguma mulher que já sofreu violência?
- Vocês prestaram atenção aos verbos utilizados para dar ênfase ao texto?
- Que verbos são esses?

Após as perguntas e respostas orais, espera-se que os alunos sejam capazes de responder

as questões e entender que os verbos “basta” e “diga” encontram-se no modo imperativo e transmitem uma ordem.

Figura 22 – Exercício com o modo verbal imperativo

Complete o texto com os verbos abaixo que estão no infinitivo, use-os no modo imperativo de forma a tornar efetiva as orientações para os que leiam, levando-os a tomarem consciência de que desejamos um mundo mais igualitário e seguro para todos, especialmente para mulheres. PROMOVER- DENUNCIAR- SER- ORIENTAR- EDUCAR-FAZER-PERMITIR

**A denúncia da violência contra as mulheres é essencial para manter a segurança, paz e o bom convívio das pessoas na sociedade .Para isso é necessário que cada um faça sua parte como cidadão. Sendo assim os órgãos e entidades ligados a causa,\_\_\_\_\_ campanhas educativas para melhorar a educação social. Mulheres, \_\_\_\_\_ caso sejam afetadas,\_\_\_\_\_ conscientes. Violência contra a mulher é crime!\_\_\_\_\_,\_\_\_\_\_ a diferença em lugares onde você circula. Não \_\_\_\_\_ essa violência!!!!**

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

Esse exercício será feito em grupo de 05 alunos para que eles possam discutir entre si e chegar a alguma conclusão juntos sobre qual é a forma final do texto. Em seguida, apresentarão para a turma o texto final de cada grupo como forma de que tenham a colaboração de todos na compreensão dos usos do verbo no modo imperativo. Assim, também poderão treinar de modo discursivo o funcionamento do uso do verbo em questão, trocando orientações de como chegaram a tal resposta. No final dessa etapa do circuito, espera-se que o aluno compreenda as regras gramaticais do verbo no modo imperativo, além do contexto em que se devem empregá-las.

### 5.3 Pesquisa e produção individual

Na fase da pesquisa individual, a proposta é **incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações apresentadas no ensino e aprendizagem do verbo no modo imperativo.** A proposta é que o estudante **pesquise sobre o gênero textual** receita culinária e sua relação de injunção com o imperativo na construção de sentido para esse gênero textual. O aluno, no centro do processo de aprendizagem, participará ativamente na pesquisa, sendo responsável pela construção do seu conhecimento, por meio de um processo que busca as informações pertinentes ao equacionamento da problemática

apresentada.

Neste circuito, essa parte foi dedicada à transformação na forma de conceber o aprendizado. Trata-se de uma etapa anterior à discussão coletiva. O propósito é levar o aluno individualmente a buscar as características desse gênero para descobrir o contexto de letramento que o envolve. Assim, ele deve ser instigado a descobrir que a receita emprega a sequência injuntiva, com o objetivo de orientar o interlocutor na preparação, descreve os ingredientes e define como executar a receita. Por conseguinte, o gênero textual pesquisado pertence à ordem do “descrever ações”. O tipo textual de base é a injunção, pois instrui seu interlocutor a fazer algo e indica-lhe as ações que deverão ser efetuadas através de verbos operacionais, em sua maioria, no imperativo. A função sociocomunicativa da receita é ensinar alguém a realizar algo. O tipo textual de base é a injunção, pois instrui seu interlocutor a fazer algo e indica-lhe as ações que deverão ser efetuadas através de verbos operacionais, em sua maioria, no imperativo. A função sociocomunicativa da receita é ensinar alguém a realizar algo. Entretanto será executada se for do desejo do leitor/interlocutor. Entretanto, será executada se for do desejo do leitor/interlocutor.

Além disso, o aluno será levado ainda a pesquisar como é composto o verbo no modo imperativo nos manuais de gramática para verificar que os fenômenos linguísticos apresentados por ela são os mesmos utilizados fora dos manuais. Estabelece-se, assim, a relação com as aulas da norma culta do português em momentos de mais monitoramento, revelando-se, portanto, a atuação do letramento escolar e, logicamente, a atuação dos contínuos oralidade-letramento (Marcuschi, 2001; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Na pesquisa individual, o material deverá ser orientado pelo professor em sites e livros que tratam do referido gênero textual e as regras para o verbo de forma monitorada e mais prestigiada da língua portuguesa. Na construção desse conhecimento, o aluno poderá chegar à conclusão de que ainda lhe faltam dados para a compreensão do uso do verbo de forma menos monitorada, o que pode ser discutido na próxima etapa, nas discussões coletivas. Esse fato deve ser ponto de reflexão. Essa atividade apoia-se em um dos princípios da metodologia ativa.

#### **5.4 Discussão coletiva, crítica e reflexiva**

Esse momento do circuito destina-se à reflexão, de forma coletiva e crítica, do uso dos verbos no modo imperativo em contextos de + letramento e - letramento com textos multimodais, advindos da *internet*, especificamente, receitas culinárias. Pretende-se, aqui, mostrar ao aluno o que diz a regra, partindo dos textos de gêneros instrucionais, não para negar

o que ele já produz; mas para oferecer-lhe a possibilidade de analisar as formas verbais utilizadas em textos instrucionais. Para tanto, deve observar as diferenças de utilização na oralidade e na escrita, para que possa fazer a escolha apropriada de acordo com a situação, a intencionalidade e o público alvo.

Os grupos formados na contextualização são retomados para discutirem o que aprenderam sobre o verbo no modo imperativo e sobre os contextos de +letramento que as envolvem. Nessa etapa, os alunos vão assistir ao vídeo do YouTube da culinária Rita Lobo<sup>4</sup>. Em grupo, eles serão orientados a observar o modo como a apresentadora demonstra o passo a passo, atentando-se em especial para as palavras ou expressões que dão os comandos (verbos). A forma como ela dá instruções para execução de ações como ensinar, orientar, conduzir e instruir o interlocutor a realizar uma determinada tarefa, na receita discursiva, promovendo uma análise das formas verbais utilizadas com sentido de dar instruções em contextos de oralidade.

Após assistirem ao vídeo, o professor abrirá para discussões e reflexões sobre os aspectos que mais chamaram a atenção deles em relação à forma e ao contexto. Deve-se explicar a multimodalidade do texto, onde ele circula, qual a intenção, a que público se destina. Em seguida, fazem-se as seguintes perguntas oralmente:

- Que palavras de comando a culinária utilizou para ensinar a fazer a receita?
- De que maneira a culinária busca uma maior aproximação com o seu público?

Em seguida, será distribuído aos grupos o texto escrito do gênero receita, que será a mesma receita do vídeo. Eles farão uma leitura coletiva e colaborativa e terão um tempo de reflexão para discutir e juntos chegarem a um objetivo compartilhado. Logo após, será sugerido que um dos alunos leia para toda a turma. Ao término das duas leituras compartilhadas e discutidas, o professor vai começar as intervenções junto aos grupos para analisar as diferenças do gênero textual escrito e o discursivo, como eles perceberam os pontos de +monitoramento da língua no uso do verbo no modo imperativo. A proposta é que eles percebam as diferenças quanto ao emprego das formas verbais, por meio de enunciados como:

- Vocês acham que a forma de dar a instrução é igual à utilizada no vídeo?
- Destaque as palavras que indicam o comando da instrução.
- Na opinião do grupo, por que está diferente?

Em seguida, será construído um quadro comparativo, destacando as formas verbais e os

---

<sup>4</sup> O vídeo está disponível no link: <https://youtu.be/u1f0TIMRIgU?si=-CmeUxoYV9S9I5NZ>

sentidos subjacentes. Nesse momento, destacamos as relações de continuidade oralidade/letramento e de monitoramento estilístico propostas por Bortoni-Ricardo (2004), por meio da análise linguística das formas verbais empregadas em cada modalidade.

Destaque para a noção de variação linguística presente no emprego dos verbos.

Quadro 4 – Número de variantes

Oralidade	Escrita
Uso da perífrase “ir” (presente do indicativo) + infinitivo	Uso do verbo no imperativo
“Vou colocar a água para ferver”	Leve ao forno para assar
“Vou fazer um banho Maria”	Unte com manteiga
“Vou peneirar a farinha”	Adicione o óleo e misture bem
“Vou usar uma xícara de água”	Coloque a farinha
“O bolo vai assar a 180 graus”	Transfira a massa para a forma preparada e leve ao
“Eu não vou colocar”	forno

FONTE: Elaborado pela autora (2024).

### Quadro 5 – Receita de Bolo de chocolate com calda de ganache

<p><b>PARA O BOLO DE CHOCOLATE</b></p> <p><b>INGREDIENTES</b></p> <p>4 ovos</p> <p>1 xícara (chá) de açúcar</p> <p>1 xícara (chá) de chocolate em pó</p> <p>1 xícara (chá) de óleo</p> <p>1 xícara (chá) de água</p> <p>2 xícaras (chá) de farinha de trigo</p> <p>1 colher (sopa) de fermento em pó</p> <p>manteiga, farinha e chocolate em pó para untar e polvilhar</p> <p><b>MODO DE PREPARO</b></p> <p>Pré-aqueça o forno a 180 °C (temperatura média). Unte com manteiga uma fôrma redonda com furo no meio, de 24 cm de diâmetro. Faça uma misturinha meio a meio de chocolate em pó e farinha; polvilhe a fôrma toda (assim o bolo não fica com aquela casquinha branca de farinha), chacoalhe e bata para retirar o excesso. Numa tigela, coloque a farinha, passando pela peneira.</p> <p>Numa tigela grande (ou na batedeira), coloque o açúcar e o chocolate em pó, passando por uma peneira. Numa tigela pequena, quebre um ovo de cada vez e junte ao açúcar - se um estiver estragado você não perde a receita. Adicione o óleo e misture bem com o batedor de arame até ficar liso. Se estiver usando a batedeira, comece batendo na velocidade baixa - para o chocolate não subir - e quando a massa estiver lisa, aumente e bata por mais alguns minutos.</p> <p>Se estiver usando a batedeira, diminua a velocidade e, aos poucos, vá adicionando a água e a farinha, alternadamente, batendo apenas para misturar. Por último, adicione o fermento.</p> <p>Transfira a massa para a fôrma preparada e leve ao forno para assar por cerca de 30 minutos. Para verificar, espete um palito, se sair limpo está pronto. Retire do forno e deixe esfriar por 15 minutos antes de desenformar. Para desenformar: coloque um prato de bolo sobre a fôrma e vire de uma só vez. Deixe o bolo esfriar completamente antes de cobrir com a ganache.</p> <p><b>PARA A GANACHE</b></p> <p><b>INGREDIENTES</b></p> <p>200 g de chocolate meio amargo</p> <p><math>\frac{3}{4}</math> de xícara (chá) de creme de leite fresco</p> <p><b>MODO DE PREPARO</b></p> <p>Leve uma panela pequena com um pouco de água ao fogo médio - ela vai servir de base para o banho-maria. Na tábua, pique fino o chocolate. Transfira para uma tigela de vidro (ou inox) e encaixe sobre a panela com água fervente - ela não deve encostar no fundo da tigela, o chocolate deve derreter com o vapor. Junte o creme de leite e misture bem até derreter e ficar lisa.</p> <p>Retire a tigela do banho-maria e deixe esfriar. Assim que amornar, leve a geladeira por 10 minutos, retire e misture bem. Se o dia estiver muito quente, repita esse procedimento quantas vezes necessário até esfriar a ganache.</p> <p>Com uma espátula, espalhe a ganache sobre o bolo e sirva a seguir.</p> <p>OBS: se quiser servir a ganache como musse rápida de chocolate, basta deixar na geladeira!</p> <p>Tempo de preparo: 1 hora</p> <p>Rendimento: 6 porções</p>
---

FONTE: <https://youtu.be/u1f0TIMRlgU?si=-CmeUxoYV9S9I5NZ>. Acesso em: 02 mar. 2024

O propósito da atividade é mostrar que ambas as formas são recorrentes no português do Brasil (PB) e, portanto, têm validade linguística. Também ressaltamos que o emprego de determinada forma verbal é decorrente da intenção comunicativa do emissor do texto, conforme o contexto discursivo apresentado. Para tanto, apresentamos uma hipótese quanto à escolha da forma verbal: o falante parece buscar um nível mais intimista com o interlocutor ao optar por locuções verbais, pois dá ao ouvinte a impressão de que a receita é construída de forma

colaborativa, reduzindo, assim, a forma mais impositiva do imperativo. No texto escrito, o autor opta pelo uso do imperativo, porque ocorre um maior monitoramento linguístico, com o propósito de se prezar pelo uso da língua na norma culta.

Em síntese, espera-se que os alunos percebam que as normas mais prestigiadas da língua são valorizadas no texto escrito quanto maior o grau de formalidade.

### **5.5 Produção coletiva**

Para essa etapa do circuito, Behrens (2004) propõe o estímulo à produção coletiva para promover o trabalho em equipe, ou seja, colaborativo, podendo ser em grupo ou com todos os alunos. Trata-se de uma parte do circuito que retoma os passos anteriores, mas que também pode acrescentar dados novos. A base desta etapa é a criação de receitas culinárias literárias.

Esse procedimento permitirá ao aluno transitar entre textos instrucionais que impulsionam ordens mais concretas e textos que suscitam ações imperativas metafóricas.

Neste trabalho, propõe-se que, antes de se começar a produção coletiva, o grupo leia receitas em ambientes virtuais e procurem receitas-poemas. A partir dessas leituras, espera-se que o aluno perceba certa semelhança com as receitas instrucionais que já foram bem apresentadas. O grupo terá autonomia para fazer as leituras, mas será disponibilizada uma produzida pelo professor. Apresenta-se, como exemplo, o texto a seguir. O objetivo é levar o aluno a aprender a fazer escolhas de seu aprendizado.

Figura 23 – Receita conotativa

**Receita de bolo para um dia feliz**

- Faz parte dos ingredientes:
- 10 punhados de boa vontade
- 10 punhados de empatia
- 10 porções de amor
- 10 piscadinhas de bom humor
- 1 dúzia de carinho
- 1 dúzia de abraços
- 3 colheres de perdão
- 1 copo de resiliência
- 7 porções de autocuidado
- 7 porções de gratidão



Modo de preparo

Em uma tigela, junte os punhados de boa vontade, empatia e misture bastante. Reserve por 10 minutos, acrescente as porções de amor, gratidão e auto cuidado e deixe fermentar essa mistura vai dar muito prazer pessoal à massa. Pegue as dúzias de carinho e abraços e derrame na tigela para massa se firmar. Por fim derrame 1 copo de resiliência e três colheres de perdão. Amasse com as mãos para dar seu toque especial e retirar qualquer energia ruim que por ventura possa querer entrar na massa. Coloque a Massa em um forma redonda e polvilhe com bastante amor. Deixa assar por 30 minutos no forno da sabedoria. Desenforme e coma um pedaço antes de sair de casa. O que restar embrulhe e ofereça aos que encontrar no caminho. Aí está toda certeza de um dia feliz para você.

Rendimento: 20 pedaços

FONTE: [https://www.canva.com/design/DAGEIX8gZfg/jGpgmqZPmVCYDXw37eZq8g/view?utm\\_c](https://www.canva.com/design/DAGEIX8gZfg/jGpgmqZPmVCYDXw37eZq8g/view?utm_c). Acesso em: 22 mar. 2024.

A partir da leitura das receitas online e da apresentada acima, os alunos perceberão que essa se encontra na linguagem conotativa. O professor retoma os conceitos de denotação/conotação, junto com os alunos e vai propor a avaliação coletiva. Em função disso, os alunos são convidados a fazer uma receita na linguagem conotativa a respeito de um tema socialmente relevante. Sugere-se aqui o tema antirracismo, visto que são recorrentes na sociedade episódios de racismo e a escola a que o circuito se relaciona originalmente tem em sua proposta pedagógica anual projetos que abordam esse tema.

Para confecção da receita, os alunos terão como apreciação o gênero propaganda no *Instagram* da ONU Brasil, onde se trata de humanidade e racismo (cf. Figura 24) e onde há uma série de conselhos construídos a partir de verbos no modo imperativo (cf. Figura 25), ensinando e orientando como combater essa forma de preconceito.

Figura 24 – Propaganda 1 da ONU



FONTE: <https://www.instagram.com/onubrasil?igsh=NzNjcWw1cmtpYnZ2>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Figura 25 – Propaganda 2 da ONU



FONTE: <https://www.instagram.com/onubrasil?igsh=NzNjcWw1cmtpYnZ2>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Segue, para visualização, a lista de conselhos:

- **Evite** ficar em silêncio.
- **Inicie** conversas.
- **Mude** a narrativa.
- **Aumente** a consciência.
- **Aprenda** com os outros.
- **Ensine** crianças e jovens.
- **Voluntarie** seu tempo/habilidades.
- **Doe.**
- **Participe** de uma organização.
- **Vote.**
- **Assine** uma petição.
- **Partilhe** online.
- **Seja** um lugar seguro para os outros.
- **Combata** desinformação.
- **Partilhe** os fatos.

Após essa leitura deve-se frisar o uso do imperativo, suas atribuições em gêneros variados e sua assertividade nesses textos. A partir daí, os alunos coletivamente devem confeccionar a receita antirracista da turma, ficando livres na escolha dos verbos no modo imperativo a serem usados. Depois de pronto o texto, sugere-se sua apresentação aos alunos de outras classes e sua exposição em forma de *banner* na escola. Além disso, pode haver uma divulgação nas redes sociais da escola. Outra possibilidade é difundir as experiências desse circuito no planejamento de uma aula ministrada e filmada pelos alunos, além de postá-la em formato de *podcast*.

### **5.6 Avaliação coletiva e produção final**

Terminada a produção coletiva, a turma é convidada a uma roda de conversa para avaliar o trabalho desenvolvido. Essa avaliação ocorre tendo por motivação o uso do verbo no modo imperativo em variados gêneros textuais e prescritos pelos manuais de gramática. Cada aluno é solicitado a contar em voz alta a sua experiência, estabelecendo uma comparação das receitas coletivas redigidas no começo e no fim do circuito. Pode-se selecionar algumas para serem ouvidas diretamente do *podcast*.

Deve-se permitir que os estudantes analisem criticamente seus trabalhos, levando-os à reflexão do desenvolvimento cognitivo em relação ao uso do verbo, a fim de reverem o modo como construíam as formas de dar ordens sem ter o conhecimento teórico da manifestação do verbo no modo imperativo. É o momento de a oralidade manifestar-se e as trocas valorosas serem feitas, mediadas pelo professor. Ao final, a turma interage para escolher as formas de exposição do trabalho nas plataformas digitais.

Assim, finaliza-se a proposta do circuito didático para o ensino-aprendizagem dos verbos no modo imperativo. Prescrevem-se para esse circuito 08 aulas de 50 min, podendo cada professor adaptá-lo a sua realidade escolar. Finalmente, e para trazer uma reflexão dos aprendizados entre aluno/professor, aluno/aluno, a mediação refere-se a ações recíprocas que estão entre as duas partes do ensino e estabelece uma relação comum entre os sujeitos da aprendizagem e os sujeitos do ensino. Há de se ter uma colaboração até mesmo afetiva e compreensiva das partes, que se caracterizam como um ato de intervenção intencional levando em conta a configuração político-social de ambos. A operacionalização deste circuito se dá pela pesquisa das teorias, mas também com relevância e cuidados que uma mediação deve ter com os sujeitos da sala de aula.

## 6 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve por objetivo propor um circuito didático para ensinar verbos no modo imperativo para alunos do Ensino Fundamental e estudar essas estruturas com a finalidade de refletir sobre seu uso. Estimularam essa escolha e a proposição das atividades didáticas: (a) a interface entre os aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos no uso do verbo no modo imperativo; (b) a heterogeneidade linguística manifestada no uso do verbo no modo imperativo; e (c) o ensino de texto como evento de comunicação aliado à gramática no contínuo dos gêneros textuais. Essa última motivação remete, ainda, à adoção das contribuições da Sociolinguística para o ensino do português. Deve-se a esses motivos a organicidade do trabalho. Eles possibilitaram também o diálogo entre o circuito apresentado e as habilidades e competências descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando-se as que se relacionam às perspectivas de Bortoni- Ricardo (2004, 2005) e de Marcuschi (2001).

Essa escolha, como apresentado na introdução, desenhou o objetivo do trabalho que consistiu em uma proposta destinada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, mas nada impede que seja usada em qualquer ano do mesmo nível (Ensino Fundamental II) para abordar o verbo no modo imperativo em diferentes gêneros discursivos de acordo com o contínuo oralidade-letramento. A proposta de mediação reuniu os gêneros: canção, anúncio, letra de música, receita culinária, placa, cartaz, propaganda e *podcast* a partir da organização das atividades sustentadas pela base pedagógica da aprendizagem colaborativa e das metodologias colaborativa e ativa, com base em Behrens (2004), Torres e Irala (2014) e Morán (2015). Desse modo, o trabalho gerou algumas conclusões que ora se apresentam.

No que diz respeito às gramáticas e livros didáticos, algumas expectativas foram desconstruídas, mas, por outro lado, outras foram confirmadas. Os estudos mostraram que as gramáticas normativas prescrevem o verbo no modo imperativo de forma bem sistemática, usando somente o paradigma sem qualquer contextualização, o que torna mais difícil a compreensão do aluno. Um destaque pode ser dado apenas a Cunha e Cintra (1985) que, embora situem essa forma no plano da oralidade menos monitorada, não se abstêm de citá-la. Os verbos no modo imperativo são os preferidos pelos contextos monitorados sob perspectiva da norma gramatical. Os estudos sociolinguísticos mostram, porém, que existem outras formas de ordem que vem ganhando lugar em vários contextos sociodiscursivos.

Os livros didáticos mostraram parcialmente a contextualização do uso do modo imperativo, deixando de aproveitar textos injuntivos que carregam a carga semântica de dar

ordens, de levar, como nos diz Travaglia (1991, p. 55), “o receptor a realizar uma determinada ação, indicando-lhe o modo como isso deve ser cumprido. Fica a cargo do interlocutor executar aquilo que se solicita ou se define que seja feito”. Não abordam nem uma possível variação na oralização ou formas distintas do uso em ambientes de +monitoramento ou -monitoramento, considerando que esses materiais se baseiam na gramática tradicional. Esses livros procuram descrever o fenômeno a partir da polarização entre formal e informal, mas a variação também é possível em contextos conhecidamente formais, pois discutir a variação faz elaborar as regras de forma crítica e construtiva de saberes múltiplos. Indicam para a escrita de textos moldados com traços de +letramento, mas não há uma reflexão para os usos reais de estruturas imperativas, principalmente, em um contínuo de gêneros textuais, do [+ oral] ao [+ escrito].

A presente proposta didática foi sustentada pelo modelo dos contínuos de variação linguística (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005a) e o de oralidade-letramento, em sua relação com os gêneros selecionados; e pelas contribuições da Sociolinguística para o ensino do PB na perspectiva de abordagens que consideram os professores como sujeitos e parceiros na condução da pesquisa e das ações. Destaca-se, ainda, a facilitação do processo de aprendizagem dos recursos comunicativos para a interação oral e escrita promovida por tal proposta.

Verificou-se que as orientações da BNCC estão contempladas por esta mediação no que diz respeito:

- (i) à leitura e à compreensão, com autonomia, de textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), tendo por base a estrutura própria desses textos e a mescla de palavras, imagens e recursos gráficos visuais. Além disso, considera-se a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- (ii) ao tratamento de formas em variação linguística perpassando oralidade e escrita.
- (iii) à relação com leitura e produção textual, levando o aluno a entender em que modalidade da língua, em que gêneros textuais e em que contextos linguísticos o modo imperativo pode ser usado.

Contemplaram-se também as diretrizes do Referencial Curricular da SEEDUC no que concerne à leitura, à produção textual, aos variados tipos de letramentos e à variação linguística. A concordância com os verbos no modo imperativo também está prevista nesse documento, para o 7º ano, com o estudo dos modos verbais.

Embora este circuito didático não tenha sido aplicado por conta do distanciamento

gerado pela pandemia da Covid-19, a mediação apresentada mostrou-se viável para o ensino do verbo no modo imperativo, justamente por ter essa base teórica associada a princípios da metodologia colaborativa, visando à aprendizagem ativa do aluno. As aulas foram elaboradas também com base no modelo proposto por Moran (2015). Para isso, o conteúdo a ser ensinado admite uma postura mais proativa, investigativa e com maior comunicação entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/ comunidade escolar.

Esta dissertação proporciona a possibilidade de validar as teorias acadêmicas no assunto implementado, em diferentes práticas pedagógicas, no que tange às propostas metodológicas que muitas vezes utilizamos para ensinar gramática, o que é sempre um desafio. Não precisamos maldizer as normas linguísticas não cultas para apresentar a culta. Basta fomentar a criticidade do aluno para potencializar suas habilidades linguísticas e levá-lo a refletir sobre que tipo de linguagem é apropriada para cada ambiente de uso.

Estudar a língua com um enfoque na diversidade demonstra uma preocupação social que é evidente em diversos momentos da história da humanidade, ou seja, a língua é a expressão da sociedade e é inseparável da história humana. Dessa forma, levar em conta só as regras das gramáticas normativas da língua portuguesa, no que respeita o modo verbal imperativo, não nos garantiria a desejada relação entre os letramentos vernaculares e o escolar, que se converte, na verdade, em diversidade e expressão da sociedade.

É papel do educador ser um facilitador para que seu aluno tenha condições de usar os diferentes tipos de letramento, tendo, inclusive, condições de usar as regras da gramática normativa nos momentos em que a sociedade pede. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a valorização do ensino/aprendizagem de análise linguística do modo verbal imperativo nas interfaces oralidade/letramento e gêneros textuais/aprendizagem colaborativa.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Tipos de sequências textuais elementares**. Tradução de Alexânia Ripoll *et al.* Revisão de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- BARTON, D. e Hamilton, M. Local literacies: reading and writing in one community. Londres e Nova York: Routledge, 1998, 299 págs. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, 5, 189. <https://doi.org/10.26512/les.v5i0.6530>
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** – 8 ed. Campinas: Papirus. 2004.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1988.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo, Parábola editorial. 2005 a.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. Letramento escolar e linguagem em uso. In: RIBEIRO, R. M. P. (org.). **Letramento e multiletramentos na escola: teorias e práticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil, 2018.

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. As diferentes Realizações do implosivo e da Vibrante: reflexos de fatores histórico, sociais e demográficos da cidade do rio de janeiro. **SOLETRAS** Ano VII, Nº 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2007.

CASSETTARI, M. I. . Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 132–151, 2012.

CASTILHO, A. T. **Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa**. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-36.

CASTILHO, Ataliba T. **A nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. – São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, C. L. MARCHETE, G. **Coleção Geração Alpha Língua Portuguesa**. Ensino fundamental: anos finais: 6<sup>a</sup> ano. São Paulo: Edições SM, 2018a.

COSTA, C. L. MARCHETE, G. **Coleção Geração Alpha Língua Portuguesa**. Ensino fundamental: anos finais: 7<sup>a</sup> ano. São Paulo: Edições SM, 2018b.

COSTA, C. L. MARCHETE, G. **Coleção Geração Alpha Língua Portuguesa**. Ensino fundamental: anos finais: 8<sup>a</sup> ano. São Paulo: Edições SM, 2018c.

COSTA, C. L. MARCHETE, G. **Coleção Geração Alpha Língua Portuguesa**. Ensino fundamental: anos finais: 9<sup>a</sup> ano. São Paulo: Edições SM, 2018d.

CUNHA, C. F. da. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative – learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> Acesso em: 20 dez. 2019.

FAJARDO, Luísa de Castro. O (s) imperativo (s) e seu ensino em sala de aula. In: SARTORI, Adriane Teresinha. **Ensino de gramática na escola: sugestões aos professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 115p.

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

FARIA, Eliane de Melo. **Trilha didática para uso do aí no ensino fundamental: oralidade>escrita>oralidade**. Dissertação de mestrado. Seropédica, UFRRJ, 2021.

FELIPE, Márcia da Gama Silva. Reflexões didático-pedagógicas sobre a “arte de mandar” no ensino de língua portuguesa. **Caderno Seminal**, v. 31, n. 31, 2018.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna: Aprendendo a Escrever, Aprendendo a Pensar**. SP: FGV, 1988.14<sup>a</sup> edição.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1998.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e formação de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V23, pp 71-78, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639222/6818> Acesso em: 23 de setembro de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygange, p. 17-33, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: **Definição e Funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUES, Rosangela dos Santos. **Uma proposta para o ensino do imperativo em uma perspectiva semântica, pragmática e discursiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) 143 f.. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

MATEUS, M. H. M *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Caminho Lisboa, 2003.

MELLO, A. F. de; CAETANO, J. M. P.; SOARES, T. A. S.. Sequências didáticas: uma nova sugestão para o ensino do modo verbal imperativo. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 05–20, 2018. DOI: 10.30681/real.v10i2.1913. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1913>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MORÁN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MORÁN, José. **Mudança e Educação com metodologias ativas**. SOUZA, Calos Alberto de, MORALES, Ofélia E. T. Orgs. Coleção mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens. Vol II; PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORÁN, José. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. MORÁN, J. M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. Campinas, São Paulo: Papiros (2000) – Coleção Papiros Educação. 2006.

OLIVEIRA, Josane Moreira. **O imperativo gramatical nas capitais do Nordeste: análise sociolinguística de dados do ALiB**. In: LOPES, N. S. da (Orgs.). **Estudos sobre o português do Nordeste: língua, lugar e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 27-44.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 34 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ROSA, A. L. T. **No comando, a sequência injuntiva!** In: DIONÍSIO, Â. P. e BE- ZERRA, N. S. Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

SANTOS, Viviane Maia dos. “ **Tu vais para onde?... Você vai para onde?**”: manifestações da segunda pessoa na fala carioca. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) 137f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **A norma do imperativo e o imperativo da norma**. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 217-251, 2002.

SILVA, V. L. P.; SANTOS, G. M. dos; RIBEIRO, T. de O. Variação na 2ª pessoa: o pronome sujeito e a forma do imperativo. **Gragoatá**, v. 5, n. 9, p. 115-123, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49040>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil - O Estado do conhecimento**, Brasília, INEP/MEC, 1989.

SUARHS, Jamille Guilherme. **A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula**: reflexões sobre o ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) 116f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TORRES, Artur de Almeida. **Moderna Gramática Expositiva da Língua Portuguesa**. 23 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. 1972.

TORRES, Patrícia Lupion. IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. Coleção Agrinho, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2007.

**APÊNDICE A – Produto educacional “Fala, fale... Você poderia me falar?!”**

**FALA, FALE ...**  
**VOCÊ PODERIA ME FALAR?!**

**CIRCUITO DIDÁTICO PARA ENSINO DO MODO  
IMPERATIVO: PRODUTO EDUCACIONAL**

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	2
<b>2 ORIENTAÇÕES INICIAIS</b> .....	3
<b>3 PROPOSTA DIDÁTICA</b> .....	6
<b>4 CADERNO DE ATIVIDADES</b> .....	7
4.1 Atividade 1 .....	7
4.2 Atividade 2 .....	11
4.3 Atividade 3 .....	24
4.4 Atividade 4 .....	25
4.5 Atividade 5 .....	28
4.6 Atividade 6 .....	31
<b>NOTAS FINAIS</b> .....	32

## 1 APRESENTAÇÃO

Apresentamos este produto educacional, parte integrante da dissertação de mestrado intitulada **CIRCUITO DIDÁTICO PARA ENSINO DO MODO IMPERATIVO NO FUNDAMENTAL II**, resultado de uma pesquisa vinculada ao PROFLETRAS, um **programa de pós-graduação stricto sensu em Letras**, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Ele tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e para a melhoria da qualidade do ensino no país, ligado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Dentre as possibilidades de trabalho, elegemos um caderno de atividades pedagógicas, com vistas à realização do ensino do verbo no modo imperativo, voltadas às múltiplas realizações na oralidade e na escrita, utilizando gêneros textuais distintos.

O objetivo deste produto é apresentar algumas sugestões de atividades que funcionem como suporte pedagógico para atender alunos do Ensino Fundamental, de forma a desenvolver suas habilidades de uso da língua portuguesa. Ressaltamos que o material pode ser adaptado ou modificado em partes para uso em contextos diferentes ou para diferentes faixas etárias, atendendo às necessidades de ensino de cada nível escolar.

Partindo dessa questão, delineamos as atividades que pudessem propor novos olhares para as práticas do ensino do verbo no modo imperativo, uma vez que tivemos necessidade de priorizar o ensino de Língua Portuguesa, focado na diversidade de textos apresentados ao aluno. Tivemos também o propósito de garantir a presença das múltiplas linguagens nas aulas, como se fazem presentes na vida diária desse aluno, um multiletramento.

As atividades deste produto podem seguir uma sequência de etapas, como também podem ser aplicadas de forma independente, fora de uma ordem, de acordo com o planejamento pedagógico. Esperamos contribuir para a prática docente em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa com a expectativa de que seja não só significativa para o professor e aluno, mas também que seja, sobretudo, uma maneira prazerosa de ensinar e aprender gramática, com ênfase no modo verbal imperativo.

## 2 ORIENTAÇÕES INICIAIS

A sociedade em que vivemos está marcada com diversas situações de comunicação, nas quais várias modalidades de linguagem, verbais ou não verbais, estão interagindo e nos são admitidas várias circunstâncias em que precisamos **expressar ordens, comandos, solicitações, conselhos e sugestões**. Ele é usado para direcionar ações ou instruções de maneira direta e objetiva. Logo, ao sair de casa, deparamo-nos com essas situações de forma oral ou escrita, espalhadas pela cidade, promovendo a publicidade de algum produto, e visualizamos não só as letras – signos verbais –, como também imagens, cores e formas diversas, em que cada elemento traz em si um significado para a compreensão do todo. Trata-se, nesse caso, de um texto multimodal – texto constituído pela combinação de recursos de escrita, som, imagens, gestos, movimentos, expressões faciais, etc. A apresentação complexa de informações se dá nas diversas esferas sociais, como nas atividades artísticas, midiáticas, laborais, religiosas e educacionais.

Ao interagirmos em nossas redes sociais, mesmo em nosso dia a dia, notamos a necessidade do uso dos textos instrutivos/injuntivos, expressando nossos pensamentos e nossas emoções através das diversas linguagens. Entendemos, então, que essa interação requer de nós uma compreensão da nossa linguagem, de nossos níveis de fala/escrita e dos nossos conhecimentos das regras gramaticais. Desse modo, pode-se afirmar a necessidade de aquisição da norma-padrão para atuarmos na sociedade, em qualquer situação de fala/escrita que nos seja apresentada, sabendo distingui-las. Somente a leitura das palavras não assegura a compreensão da realidade em nosso entorno, por isso, faz-se necessária a reflexão em relação à gramática, reforçando nosso papel enquanto professores.

Nesse sentido, as interações humanas são responsáveis por criarem e recriarem discursos, a partir de enunciados que são formulados com o intuito de interação e de comunicação. Utilizamos variados gêneros nos estudos do verbo no modo imperativo, dependendo da função, da posição social e das relações sociais de reciprocidade entre os participantes do discurso, para entendermos melhor a gramática, lembrando sempre que ela deve estar a serviço do texto e não o contrário. Marcuschi (2008) atenta para o fato de que os gêneros são formações interativas multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Eles variam, se adaptam, se renovam e se multiplicam, de acordo com a necessidade comunicativa do falante, evitando, assim, uma classificação rígida.

*"Fala, fale... Você poderia me falar?!"* busca desenvolver cognitivamente nossos

alunos para a competência de uma gramática contextualizada, construída junto com os sentidos de um texto e a sequência frasal que naquele contexto possam produzir.

Assim, unimos tipo injuntivo e verbo no modo imperativo na produção de significados para que a reflexão acerca da língua parta diretamente de seu funcionamento, tornando, assim, o ensino de gramática mais efetivo nas aulas de LP.

Seguindo essas prerrogativas, o objeto do estudo explicitado ao longo da dissertação de Mestrado se direciona ao trabalho com mídias e gêneros textuais variados, associados a uma didática colaborativa e ativa em que estejam presentes as múltiplas linguagens usadas por nós em nossa interação social cotidiana. Porque multiletrar é preciso.

Nos dias de hoje, devemos considerar as múltiplas linguagens no que se refere ao letramento escolar, como também às diversas formas de cultura que se apresentam no mundo, já que falamos de um momento de globalização com o advento da internet, as quais estão envolvidas no conceito de multiletramentos. É importante mostrar ao aluno para que ele entenda as criticidades e faça a suas reflexões do uso de cada linguagem e, através de uma leitura atenta consciente, reflexiva e crítica, percebendo, assim, a intencionallidade em cada uso da linguagem, facilitando em seu percurso com aprendizagem colaborativa e ativa.

Por fim, recomendamos que, além desse caderno, no qual o foco está nas atividades práticas, você, professor, faça uma leitura do texto teórico da dissertação que deu origem a este produto, com intuito de realizar releituras e adaptações das atividades para a realidade de suas turmas, como também, que as enquadre no seu próprio fazer pedagógico.

**Pesquisando mais sobre o assunto – Sugestões de leitura:**

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. *et al* (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. Alfa: **Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2007.

VIEIRA, J. Antunes; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica e Semiótica Social**. 01. Ed. Brasília/DF: JAV. Edit, 2015.

**Pesquisando mais sobre o assunto – Sugestões de leitura:**

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. Letramento escolar e linguagem em uso. In: RIBEIRO, R. M. P. (org.). **Letramento e multiletramentos na escola: teorias e práticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. **Nós cheguem na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo, Parábola editorial. 2005 a.

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

MORÁN, José. **Mudança e Educação com metodologias ativas**. SOUZA, Calos Alberto de, MORALES, Ofélia E. T. Orgs. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**. Vol II; PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

### **3 PROPOSTA DIDÁTICA**

**Tema: Fala, Fale ... Você poderia me fala? Multiletrar é preciso!**

#### **OBJETIVOS**

- desenvolver a leitura crítica de textos, envolvendo as múltiplas linguagens;
- desenvolver uma leitura reflexiva, quanto à relação entre a combinação de uso do verbo no modo imperativo e variados gêneros textuais;
- refletir sobre os elementos gramaticais nos textos instrucionais;
- relacionar linguagens e gramática presentes nos textos, a fim de compreender a intencionalidade;
- reconhecer os usos das normas;
- identificar situações cotidianas nas quais os conceitos da linguagem estão presentes.

#### **Gêneros textuais**

- Letra de música
- Anúncio
- Cartaz
- Receita
- Propaganda

#### **Recursos didáticos**

- Lousa digital;
- caixa de música;
- material impresso;
- computador;
- internet;
- folhas;
- lápis, borracha e caneta.

## 4 CADERNO DE ATIVIDADES

### 4.1 Atividade 1

#### ATIVIDADE 1

## APRESENTANDO O IMPERATIVO

Esta primeira atividade foi desenvolvida para apresentar o verbo no modo imperativo. Dividimos em cinco momentos, para que os alunos pudessem ler e apreciar com atenção os textos de variados gêneros e linguagens.

#### Admirável chip novo

Pitty

Pane no sistema, alguém  
me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos  
de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha  
percebido  
Eu sempre achei que era  
vivo

Parafuso e fluido em  
lugar de articulação  
Até achava que aqui batia

um coração  
Nada é orgânico, é tudo  
programado  
E eu achando que tinha  
me libertado

Mas lá vêm eles  
novamente  
Eu sei o que vão fazer  
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga  
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga

Não, senhor, sim, senhor  
Não, senhor, sim, senhor  
Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga...

Não, senhor, sim senhor,  
Não, senhor, sim, senhor.

Disponível em:

[Admirável Chip Novo - Pitty - LETRAS.MUS.BR](https://www.lettrasmus.br/atividades/4.1-atividade-1) Acesso em: 07 mar. 2024.

Link para o Vídeo: [https://youtu.be/aXJ\\_Ub1xbhw?si=kofF5tCLpWZHKGda](https://youtu.be/aXJ_Ub1xbhw?si=kofF5tCLpWZHKGda).

## PRIMEIRO MOMENTO

O título da atividade será apresentado aos alunos, com esclarecimento de quais seriam as múltiplas linguagens que poderiam ser encontradas nos diferentes textos do cotidiano: a linguagem visual, verbal (oral e escrita), musical (o ritmo e a melodia) e corporal. O refrão também será colocado em destaque antes da execução do vídeo da música no Youtube. Será uma leitura audiovisual. Após as leituras de instigação, sugerem-se as perguntas:

- O que vocês acharam do clipe?
- A letra de música é também um gênero textual intitulado canção, vocês conhecem?
- Qual o objetivo desse texto?
- Vocês gostaram mais de cantar assistindo ao clipe ou de ler o texto?
- A qual assunto estão ligados o clipe e a música?
- Como é o cenário?
- Vocês perceberam a troca de cenário?
- Aparece uma sequência de verbos no refrão?
- Que intenção têm esses verbos?
- Por que no texto isso acontece?
- Vocês concordam com tais ações?
- Vocês fazem um pedido, um conselho ou uma ordem de que forma?

### Reflexões:

- 1) Essa letra deve levar o aluno a perceber a crítica da voz que fala no texto. Ela sugere a reflexão de uma pessoa sobre seu comportamento automatizado na sociedade em que se insere. Trata-se do despertar de um ser humano que se sente robotizado, sem vida.
- 2) A sequência dos verbos no imperativo corresponde a uma intenção clara: enfatizar o caráter de obediência das pessoas submetidas ao sistema social. Elas estão em constante necessidade de praticar as ações que esse sistema lhes impõe: **pensar, falar, comprar, beber, ler, votar, não se esquecer, usar, ser, ouvir e dizer**. A repetição desses verbos em sua forma imperativa é, portanto, expressiva, deixando de ser uma reiteração sem funcionalidade.

## SEGUNDO MOMENTO

Em uma segunda proposta de sondagem, apresenta-se o texto não verbal com a figura de um anjo, explicando um pouco sobre suas dimensões, o local onde eles estão expostos, explicando um pouco sobre a figura mítica do anjo na sociedade. Contextualizar a obra artística auxilia na compreensão dos alunos da temática apresentada pelo artista.

Nesse momento, deve ser realizada a primeira leitura, a partir da linguagem visual. Procura-se ressaltar aspectos relacionados à escolha das cores, nuances e intensidade da figura. Em seguida, pede-se que o aluno reflita oralmente sobre que conselhos um anjo poderia dar para um jovem rapaz, e como eles escreveriam esses conselhos.



FONTE: <https://images.app.goo.gl/EgvBWmUJwcEWYem6>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Seguem algumas questões:

- No texto, a linguagem é verbal ou não verbal?
- Ao olhar a imagem, o que vocês percebem?
- Quem vocês acham que são esses personagens?
- Descrevam o cenário.

- Há a possibilidade de o anjo da guarda aconselhar esse jovem rapaz?
- Quais conselhos vocês acham que seria capaz de dar para alguém tão jovem como vocês?
- Escrevam em seus cadernos três conselhos que poderiam receber de um anjo.

## Reflexões

Possíveis perguntas para a descoberta do verbo no modo imperativo:

1. Quando nós, falantes da língua, queremos fazer um pedido, dar uma ordem, um conselho, uma súplica, um convite a uma determinada pessoa ou a um grupo de pessoas, que verbos utilizamos? Identifique essa situação de existência nos textos que vocês escreveram.
2. Os verbos encontrados usados no refrão da canção “Admirável chip novo” e os utilizados por vocês para dar conselhos no texto não verbal da figura do anjo têm a mesma significação?
3. Há uma relação de ordem, de poder entre quem enuncia esses verbos e quem deve cumprir essas ações “enunciatório”? Para responder a essa pergunta, vamos analisar as orações em que eles aparecem.

**e biografia** INÍCIO RECENTES MAIS LIDAS Pesquisar biografias.

**Pitty**  
Cantora brasileira

Por **Olivia Pinheiro**  
Bibliotecarista e professora

**Biografia de Pitty**

Pitty (1977) é uma cantora, compositora, multi-instrumentista, produtora e escritora brasileira. É considerada uma das maiores representantes do rock no Brasil.

Priscilla Novaes Leone, conhecida como Pitty, nasceu em Salvador, Bahia, no dia 7 de outubro de 1977. Na época, seu pai era músico e dono de um bar. Sua mãe era vendedora de sapatos.

**Infância e adolescência**

Pitty estudou em uma escola particular com uma bolsa de estudos. Aprendia dança no Sesc. No início da adolescência, sua família mudou-se para a cidade de Porto Seguro e nesse período, Pitty despertou interesse pela música.

Ao lado de seu pai, Pitty começou a se apresentar em bares da cidade e juntos cantavam as músicas de Raul Seixas, Geraldo Azevedo e Alice Valença.

Quando estava com 13 anos, a adolescente rebelde viu seus pais se separarem e os desentendimentos com sua mãe a levaram a passar grande parte do seu tempo na casa de amigos, época em que começou a experimentar bebidas alcoólicas.

Com 14 anos de idade, para ajudar nas despesas de sua casa, Pitty começou a trabalhar. Foi recepcionista em um estúdio de tatuagem, foi garçonete, vendedora de sanduíches naturais na praia e vendedora em uma loja de roupas.

Com 19 anos, Pitty, sua mãe e seu irmão retornaram para Salvador, onde ela começou a ter um maior envolvimento com a música, principalmente com o rock. Recebeu de seus amigos o apelido de Pitty que adotou como seu nome artístico.

**Início da carreira**

Em 1997, Pitty formou sua primeira banda – “Shes” – um conjunto de punk rock formado por mulheres, quando ela atuou como baterista, porém foi desfeito no ano seguinte.

**BIOGRAFIAS MAIS LIDAS**

- Monteiro Lobato
- Karl Marx
- Romero Brito
- Tarsila do Amaral
- Nelson Mandela

**BIOGRAFIAS ATUALIZADAS**

- Fernão Lopes
- Gi Vicente
- Adolfo Caminha
- Domingos Olímpio
- Beicho
- Dodi Al Fayed

FONTE: <https://www.ebiografia.com/pitty/#:~:text=de%20Pitty,BIOGRAFIA%20DE%20PITTY>

## 4.2 Atividade 2

### ATIVIDADE 2

## MÃO NA MASSA

A atividade seguinte, ainda na contextualização do verbo no modo imperativo, será desenvolvida com base em um texto surpresa. A turma deve ser dividida em três grupos, evitando-se a interação entre eles para a atividade proposta ganhar um ar de suspense. O texto será dividido em três partes distintas, aqui relacionadas como: apresentação, ingredientes e modo de preparo. Sem qualquer informação de qual gênero discursivo é, os alunos terão que, na interação com seus grupos, descobrirem qual é o gênero que eles têm nas mãos e qual a sequência textual correta, quem será a primeira, a segunda e terceira parte.

### Receita culinária -primeira parte

The screenshot shows the Nestlé Recipes website interface. At the top, there is a search bar with the placeholder text "O que você quer cozinhar hoje?". Below the search bar are navigation options: "Receitas", "Cursos Grátis", "E-books", "Cardápio Semanal", and "Me". The main content area features a large image of Brigadeiro (chocolate truffles) in blue paper cups. To the right of the image, the title "Brigadeiro" is displayed, followed by a short description: "Receita de Brigadeiro tradicional, feito com Leite Condensado MOÇA e Chocolate em Pó DOIS FRADES, coberto com chocolate granulado". Below the description is a red button labeled "Comprar ingredientes". Underneath the image, there are icons for "Salvar" and "Compartilhar", a star rating of 4, and a link to "Avalie esta receita". A summary box shows "DIFICULDADE: Fácil", "PORÇÕES: 30", and "TOTAL: 45 min". Below this is a section for "Utensílios" with a list item "Panela". On the right side, there is a section for "2 versões" with two smaller images of the dessert, each labeled "Fácil". At the bottom right, there is a blue button labeled "Envie sua receita".

FONTE: Adaptado de <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>

## Receita culinária- segunda parte

### Ingredientes

Enviar lista 

1 Leite MOÇA® (lata ou caixinha)

3 colheres (sopa) de Chocolate em Pó NESTLÉ DOIS FRADES

1 colher (sopa) de manteiga

1 xícara (chá) de chocolate granulado



FONTE: Adaptado de <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>

## Receita culinária-terceira parte

### Modo de Preparo

1. Em uma panela, coloque o Leite MOÇA com o Chocolate em Pó DOIS FRADES e a manteiga.
2. Misture bem e leve ao fogo baixo, mexendo sempre até desprender do fundo da panela (cerca de 10 minutos).
3. Retire do fogo, passe para um prato untado com manteiga e deixe esfriar.
4. Com as mãos untadas, enrole em bolinhas e passe-as no granulado. Sirva em forminhas de papel.

FONTE: Adaptado de <https://www.receitasnestle.com.br/receitas/brigadeiro>

### Hora da descoberta:

Qual o gênero textual, descobriram?

Vocês sabem o que é injunção?

\*Nesse momento a leitura do texto em sua ordem correta deverá ser lida por um aluno de cada grupo, deixando que a turma interaja sobre o gênero textual receita culinária.

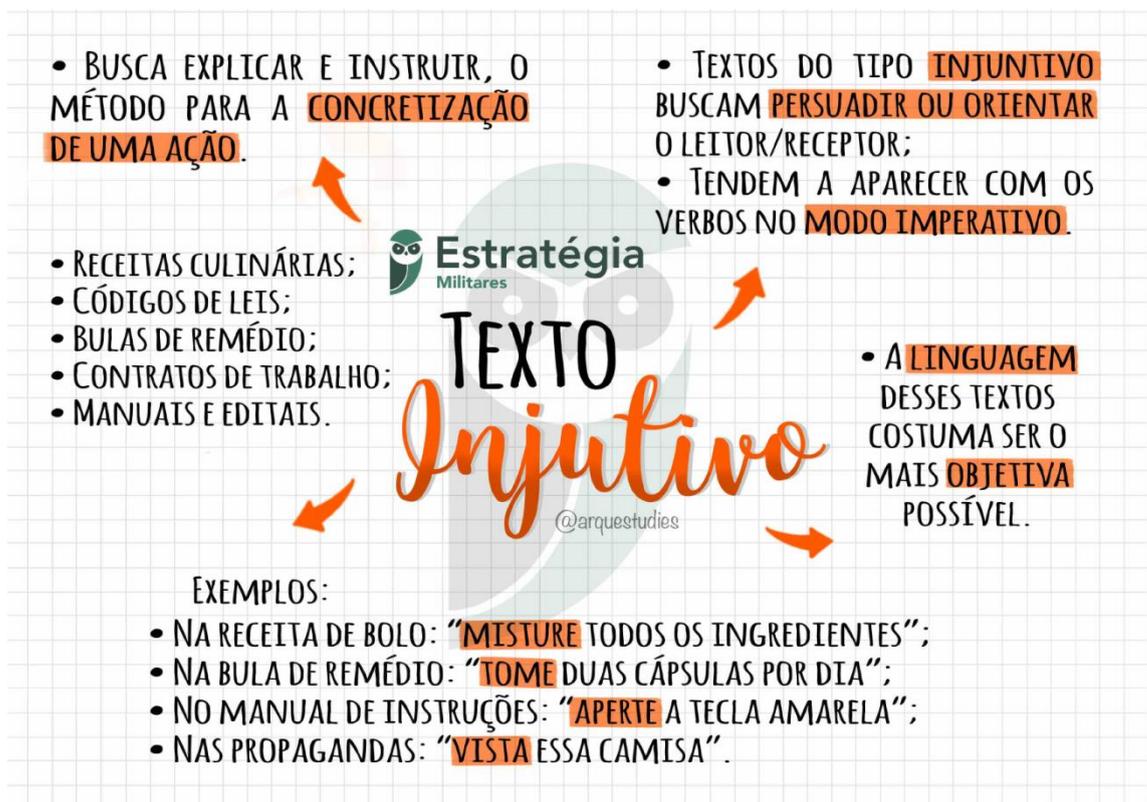
Mão na massa: vamos responder às questões a seguir:

Sublinhem e analisem os verbos do texto.

- Qual a intencionalidade dos verbos nos textos?
- Qual a função desses verbos no texto?
- Caso os verbos da parte do preparo fossem retirados, a receita teria completo entendimento?"

- Qual o efeito de sentido desses verbos?
- Vocês já seguiram alguma receita?
- Quem pode dar uma receita de fácil preparo oralmente para a turma?

\*Após as respostas serem compartilhadas, agora é hora de a turma produzir uma receita para ser colocada no mural da sala de aula para a reflexão do uso do verbo no modo imperativo e posteriormente gravar um podcast, gênero discursivo para compartilhar a experiência com mais alunos



Esse texto, com predominância injuntiva, tem por objetivo o preparo de um prato qualquer da culinária. Especificamente, o texto instrui o leitor sobre o preparo da tradicional receita de brigadeiro.

Esse texto, com predominância injuntiva, tem por objetivo o preparo de um prato qualquer da culinária. Especificamente, o texto a instruir o leitor sobre o preparo da tradicional receita de brigadeiro.



Na primeira fase dessa etapa, a ideia é resgatar as estruturas do verbo no modo imperativo, focalizar além do sentido de existência, a forma como eles aparecem nas orações e as regras que a gramática oferece. O objetivo é apresentar a forma sistematizada de construção do modo imperativo. Para isso, será mostrado que o modo imperativo afirmativo é formado pelo presente do indicativo e pelo presente do subjuntivo. Por outro lado, o imperativo negativo deriva totalmente do presente do subjuntivo. Para isso, será utilizado um slide produzido para este trabalho. Essa parte da etapa inclui aulas teóricas, nos moldes da gramática de Cunha e Cintra (1989). Seguem modelos do slide e de atividades das mais tradicionais até as mais contextualizadas, sobre o modo verbal levando em conta o trabalho pedagógico com a linguagem, não tendo como concepção somente a identificação de categoria linguística, sem a finalidade comunicativa do verbo em um contexto.



- Vamos ao verbo no modo imperativo???
- Vocês conhecem situações comunicativas em que predominam as instruções, as ordens, as formas de se persuadir?
- Vamos partir daqui?

**O verbo no modo imperativo é usado para fazer uma ordem, pedido, convite ou dar um conselho. Ele apresenta duas formas, ou seja, pode ser afirmativo ou negativo.**



Coma feijão!



Sorria!

■ Venha estudar comigo!



Caminha e esquece todo o resto!

“Vamos aprender a imperar?” Observe as orações que estão nas figuras! Elas estão no modo imperativo, como vocês já viram anteriormente, escreva ao lado de cada item abaixo as que se encaixam com sentido expresso pelo verbo.

- Uma ordem:
- Um pedido:
- Um convite:
- Um conselho:

Agora, veja quais orações seu colega escolheu e conversem sobre as respostas!

A seguir, temos a definição da gramática!!!

**O MODO IMPERATIVO É O MODO VERBAL USADO PARA FAZER UMA ORDEM, PEDIDO, CONVITE OU DAR UM CONSELHO. ELE TEM APENAS UM TEMPO VERBAL, O PRESENTE, E NÃO É CONJUGADO NA 1.ª PESSOA DO SINGULAR (EU), PORQUE NÃO DAMOS ORDENS A NÓS PRÓPRIOS. HÁ DUAS FORMAS DE IMPERATIVO: IMPERATIVO AFIRMATIVO E IMPERATIVO NEGATIVO**

Relembrando....

**Você sabe o que são modos verbais?**

“Os modos verbais estão relacionados ao estudo dos verbos, classe de palavras variável que admite flexão de número (singular e plural), pessoa (primeira, segunda e terceira), tempo (presente, pretérito e futuro), voz (ativa, passiva e reflexiva) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Os modos verbais estão relacionados com as atitudes de quem fala ou escreve, exprimindo a posição do falante diante de uma posição verbal. Graças aos modos verbais, o enunciador pode explicitar intenções e juízos de valores”.

**"Modo indicativo:** É empregado quando a atitude do enunciador revela ser aquele fato sobre o qual se escreve ou fala algo real, verdadeiro: **“Trabalho no escritório da empresa.”**

**"Modo subjuntivo:** É empregado quando a atitude do enunciador revela conteúdos emocionais que expressam ideias de dúvida ou incerteza: **"Se tudo der certo, viajaremos na sexta-feira à tarde."**

Assim, previamente, são explicados os modos indicativo e subjuntivo. Podemos perceber que usam-se o imperativo e o indicativo para dar ordens, já que ora o falante usa as formas da segunda pessoa do singular ora da terceira numa clara evidência de variação linguística. Para tanto, pode-se retomar o refrão da música *Admirável chip novo*:

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga  
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga

Identifique os verbos no imperativo e os verbos no indicativo, liste-os.

Chegou a hora de investigar e comparar as formas no imperativo afirmativo dessas estrofes com outras que poderiam ser usadas. A forma do imperativo negativo será destacada das do afirmativo, a fim de servir de reflexão logo em seguida.

1) No caso das ordens afirmativas, existe outra possibilidade de indicá-las. Pensem na forma como vocês dariam essas ordens a uma pessoa (seu interlocutor). Para tanto, vamos retomar a interpretação da música: quem está dando ordem para quem? Ou seja, quem é o locutor das ordens e quem é o interlocutor?

2) No caso da forma negativa do imperativo, também podemos escolher outra forma verbal. Vamos descobrir? Escreva-as.

"A variação linguística é um fenômeno natural que ocorre pela diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe). Ela existe porque as línguas possuem a característica de serem dinâmicas e sensíveis a fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social do falante e o grau de formalidade do contexto da comunicação."

Veja mais sobre "O que é variação linguística?" em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-variacao-linguistica.htm>

A seguir, veremos como as normas gramaticais apresentam o uso do verbo no modo imperativo.

**Imperativo negativo:** a ordem (ou pedido) está relacionada a uma negação

O **imperativo afirmativo** da segunda pessoa do singular (tu) e do plural (vós) está relacionado à conjugação de verbo no presente do indicativo.

O **imperativo afirmativo** das demais pessoas (você, nós, vocês) é equivalente à conjugação de verbo no presente do subjuntivo.

Se colocamos o advérbio “não” antes de verbo conjugado no presente do subjuntivo, temos o **imperativo negativo**

Segue a explicação dos elementos da comunicação na compreensão dos usos do verbo no

modo imperativo, quando quem recebe a ordem ou comando do verbo, a ordem é dada somente para o outro ou os outros sendo as 2<sup>as</sup>, 3<sup>as</sup> singular e plural e 1<sup>a</sup> do plural que a receberão.

No modo imperativo, o indivíduo que fala (locutor) se dirige a um interlocutor e admite apenas as pessoas “aquele a quem se fala”, isto é:

- as 2<sup>as</sup> pessoas do singular e do plural;
- as 3<sup>as</sup> pessoas do singular e do plural, quando o sujeito é expresso por pronome de tratamento você, o senhor, vossa senhoria etc.;
- a 1<sup>a</sup> pessoa do plural, que no caso denota estar o indivíduo que fala disposto a associar-se ao cumprimento da ordem, conselho ou súplica que dirige a outros. Segundo “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, de Cunha e Cintra, 1989.

Segue a sistematização dos verbos como apresentado nas gramáticas:

## Formação do imperativo afirmativo

O imperativo afirmativo da segunda pessoa do singular (tu) e da segunda pessoa do plural (vós) tem origem nas pessoas correlatas do presente do indicativo. Assim, para obter o imperativo afirmativo, é só eliminar o “s” final, como é possível verificar nos seguintes exemplos:"

Verbo "sonhar"		
Pessoa	Presente do indicativo	Imperativo afirmativo
tu	sonhas	sonha
você	sonha	—
nós	sonhamos	—
vós	sonhais	sonhai
vocês	sonham	—
Verbo "comer"		
Pessoa	Presente do indicativo	Imperativo afirmativo
tu	comes	come
você	come	—
nós	comemos	—
vós	comeis	comei
vocês	comem	—
Verbo "assistir"		
Pessoa	Presente do indicativo	Imperativo afirmativo
tu	assistes	assiste
você	assiste	—
nós	assistimos	—
vós	assistis	assisti
vocês	assistem	—

## Refletindo

- Vocês já conhecem o modo verbal indicativo, então, a partir dele será feito o imperativo afirmativo, na segunda pessoa do singular, o “TU” e a segunda pessoa do plural “VÓS”, somente retirando o “S” do final, assim estará formado o imperativo afirmativo, para essas duas pessoas.
- Formem frases com as três conjugações dos verbos sonhar, comer e assistir que estão no imperativo afirmativo na tabela e anotem no quadro para que todos vejam.
- Já usaram essas orações nestas formas verbais e em quais situações? Descreva -as.

Já o imperativo afirmativo das outras pessoas (você/ele, nós, vocês/eles) tem origem no presente do subjuntivo. Nesse caso, não precisamos fazer nenhuma mudança:"

Verbo "sonhar"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo afirmativo
tu	sonhes	—
você	sonhe	sonhe
nós	sonhemos	sonhemos
vós	sonheis	—
vocês	sonhem	sonhem
Verbo "comer"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo afirmativo
tu	comas	—
você	coma	coma
nós	comamos	comamos
vós	comais	—
vocês	comam	comam
Verbo "assistir"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo afirmativo
tu	assistas	—
você	assista	assista
nós	assistamos	assistamos
vós	assistais	—
vocês	assistam	assistam

Finaliza-se a sistematização, na figura abaixo, com a formação do verbo no modo imperativo negativo. Esse procedimento possibilita a compreensão de que no negativo ele será idêntico ao presente do subjuntivo, somente será acrescido o advérbio “Não” na frente do verbo.

## Formação do imperativo negativo

A formação do imperativo negativo ocorre com o uso do advérbio “não” antes do verbo conjugado no presente do subjuntivo.

Verbo "sonhar"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
tu	sonhes	não sonhes
você	sonhe	não sonhe
nós	sonhemos	não sonhemos
vós	sonheis	não sonheis
vocês	sonhem	não sonhem
Verbo "comer"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
tu	comas	não comas
você	coma	não coma
nós	comamos	não comamos
vós	comais	não comais
vocês	comam	não comam
Verbo "assistir"		
Pessoa	Presente do subjuntivo	Imperativo negativo
tu	assistas	não assistas
você	assista	não assista
nós	assistamos	não assistamos
vós	assistais	não assistais
vocês	assistam	não assistam

### Praticando!!!

Muitas vezes somos chamados em nosso dia a dia a negar algo, a nos posicionarmos em relação a alguma situação. É preciso saber fazê-lo com a estrutura correta do verbo, para que o sentido seja completamente entendido.

- Vamos então de forma conjunta conjugar o verbo no modo imperativo negativo em voz alta?

Agora podemos simular uma situação de forma teatral em que vocês tenham que usar o verbo no modo imperativo em algumas situações:

Em uma discussão.

Em uma conversa com amigos.

Em uma situação de injustiça.

Em uma situação de brincadeira.

Anotem em seus cadernos todas essas formas em que vocês usaram o modo imperativo negativo.

“Não corra!”, “Não bata a porta”, “Não use caneta vermelha na prova” são formas que usamos em nossa sala de aula para aconselhar algo, o uso do verbo está na norma culta? Qual a importância em usá-los dentro e fora da sala de aula?

## Refletindo

Na sala de aula e fora dela também devemos usar a norma culta da língua. Por quê? Para quê?



FONTE: Elaborado pela autora.

## Exercitando

1. A que gênero pertencem esses textos?
2. O que mais lhe chama a atenção ao olhá-los?
3. Quais são os verbos e em que modo estão?
4. No período “Compre dois pastéis salgados e ganhe um pastel doce.”, uso desses verbos tenta comunicar o que com quem lê o anúncio?
5. O mesmo acontece com o outro anúncio?
6. O uso do advérbio de negação “NÃO” em tamanho grande, contrapondo-se ao símbolo gráfico, enfatiza que sentido? Explique.

Seguem sugestões de exercícios:

#### Exercícios

I - Leia com atenção a campanha publicitária e responda:

- 1 - Qual é a problemática no cartaz publicitário?
- 2 - Quais elementos encontrados no cartaz publicitário nos ajudaram a chegar a essa conclusão?
- 3 - Os produtores do cartaz publicitário esperam que seus leitores sejam persuadidos a respeito da seriedade e da importância do tema, levando-os a agir. Que ações se espera do leitor?
- 4 - Reescreva os verbos que tentam persuadir no cartaz publicitário.
- 5 - Qual é o modo do verbo?



#### Refletindo

- Qual a intencionalidade do texto?
- Onde esse gênero circula?
- Vocês conhecem a campanha?
- Vocês conhecem alguma mulher que já sofreu violência?
- Vocês prestaram atenção aos verbos utilizados para dar ênfase ao texto?
- Que verbos são esses?
- Que sentido transmitem esses verbos?

Complete o texto com os verbos abaixo que estão no infinitivo, use-os no modo imperativo de forma a tornar efetiva as orientações para os que leiam, levando-os a tomarem consciência de que desejamos um mundo mais igualitário e seguro para todos, especialmente para mulheres. PROMOVER- DENUNCIAR- SER- ORIENTAR- EDUCAR-FAZER-PERMITIR

**A denúncia da violência contra as mulheres é essencial para manter a segurança, paz e o bom convívio das pessoas na sociedade .Para isso é necessário que cada um faça sua parte como cidadão. Sendo assim os órgãos e entidades ligados a causa,\_\_\_\_\_ campanhas educativas para melhorar a educação social. Mulheres, \_\_\_\_\_ caso sejam afetadas,\_\_\_\_\_ conscientes. Violência contra a mulher é crime!\_\_\_\_\_,\_\_\_\_\_ a diferença em lugares onde você circula. Não \_\_\_\_\_ essa violência!!!!**

Neste momento, o exercício será feito em grupos de 05 alunos. Discutam juntos como ficará o texto prestando atenção ao uso do verbo no modo imperativo. Em seguida, apresentem oralmente para a turma o formato final do texto de cada grupo, explicando como todos compreenderam os usos do verbo no modo imperativo.

### 4.3 Atividade 3

#### ATIVIDADE 3

## PESQUISANDO: MODO IMPERATIVO E TIPO INJUNTIVO.

Chegou a hora de nossa pesquisa individual, hora de refletir sobre os estudos feitos até aqui e agregar outros. Primeiramente, você pesquisará sobre “O gênero textual receita e o tipo injuntivo.” Depois pesquisará sobre “O verbo no modo imperativo no manual de gramática.” Por fim, pesquisará: “Como o verbo no modo imperativo se dará dentro do gênero receita?”

Sugestões de alguns espaços virtuais e físicos para a pesquisa:

- <https://www.normaculta.com.br/>
- <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>
- <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>
- <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa>
- <https://brasilecola.uol.com.br/portugueshttps://brasilecola.uol.com.br/portugues>
- <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/lingua-portuguesa.htm>
- livros da biblioteca
- entre outros.

Na data de entrega da pesquisa os alunos e o professor promoverão uma roda de conversa para avaliar as situações de uso da língua nesse contexto.



#### 4.4 Atividade 4



Nessa nova etapa, vamos trabalhar textos de um gênero instrucional, receita culinária, na oralidade e na escrita. Vamos estabelecer e perceber as diferenças?

Para isso, hoje vamos assistir ao vídeo no Youtube do *Canal Panelinha*, da culinária Rita Lobo, dando uma receita de Bolo de Chocolate. Quem aí gosta???

Prestem bastante atenção ao modo como a apresentadora demonstra o passo a passo, atentando em especial para as palavras ou expressões que dão os comandos (verbos). A forma como ela dá instruções para execução de ações como ensinar, orientar, conduzir e instruir o interlocutor a realizar uma determinada tarefa, na receita discursiva, promovendo uma análise das formas verbais utilizadas com sentido de dar instruções em contextos de oralidade.

Olho no vídeo!

<https://youtu.be/u1f0TIMRIgU?si=-CmeUxoYV9S9I5NZ>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

Na segunda etapa, após ao vídeo, é o momento da conversa sobre o gênero discursivo receita.

- Quais aspectos chamaram mais atenção de vocês no vídeo em relação a forma como foi apresentado e o contexto?
- Vocês sabem que esse texto é multimodal?
- Onde ele circula, qual a intenção, a que público se destina?
- Que palavras de comando a culinária utilizou para ensinar a fazer a receita?
- Vocês reconhecem os verbos utilizados?
- De que maneira a culinária busca uma maior aproximação com o seu público?

No terceiro momento, dividam a turma em grupos para leitura da mesma receita dada no vídeo. Cada grupo vai ler a receita separadamente, analisar e refletir para dividir depois.

Receita de Bolo de chocolate com calda de ganache

#### PARA O BOLO DE CHOCOLATE

##### INGREDIENTES

4 ovos

1 xícara (chá) de açúcar

1 xícara (chá) de chocolate em pó

1 xícara (chá) de óleo

1 xícara (chá) de água

2 xícaras (chá) de farinha de trigo

1 colher (sopa) de fermento em pó

manteiga, farinha e chocolate em pó para untar e polvilhar

##### MODO DE PREPARO

Pré-aqueça o forno a 180 °C (temperatura média). Unte com manteiga uma fôrma redonda com furo no meio, de 24 cm de diâmetro. Faça uma misturinha meio a meio de chocolate em pó e farinha; polvilhe a fôrma toda (assim o bolo não fica com aquela casquinha branca de farinha), chacoalhe e bata para retirar o excesso. Numa tigela, coloque a farinha, passando pela peneira. Numa tigela grande (ou na batedeira), coloque o açúcar e o chocolate em pó, passando por uma peneira. Numa tigela pequena, quebre um ovo de cada vez e junte ao açúcar - se um estiver estragado você não perde a receita. Adicione o óleo e misture bem com o batedor de arame até ficar liso. Se estiver usando a batedeira, comece batendo na velocidade baixa - para o chocolate não subir - e quando a massa estiver lisa, aumente e bata por mais alguns minutos. Se estiver usando a batedeira, diminua a velocidade e, aos poucos, vá adicionando a água e a farinha, alternadamente, batendo apenas para misturar. Por último, adicione o fermento. Transfira a massa para a fôrma preparada e leve ao forno para assar por cerca de 30 minutos. Para verificar, espete um palito, se sair limpo está pronto. Retire do forno e deixe esfriar por 15 minutos antes de desenformar. Para desenformar: coloque um prato de bolo sobre a fôrma e vire de uma só vez. Deixe o bolo esfriar completamente antes de cobrir com a ganache.

##### PARA A GANACHE

INGREDIENTES 200 g de chocolate meio amargo

¾ de xícara (chá) de creme de leite fresco

##### MODO DE PREPARO

Leve uma panela pequena com um pouco de água ao fogo médio - ela vai servir de base para o banho-maria.

Na tábua, pique fino o chocolate. Transfira para uma tigela de vidro (ou inox) e encaixe sobre a panela com água fervente - ela não deve encostar no fundo da tigela, o chocolate deve derreter com o vapor. Junte o creme de leite e misture bem até derreter e ficar lisa.

Retire a tigela do banho-maria e deixe esfriar. Assim que amornar, leve a geladeira por 10 minutos, retire e misture bem. Se o dia estiver muito quente, repita esse procedimento quantas vezes necessário até esfriar a ganache. Com uma espátula, espalhe a ganache sobre o bolo e sirva a seguir.

OBS: se quiser servir a ganache como musse rápida de chocolate, basta deixar na geladeira!

Tempo de preparo: 1 hora.

Rendimento: 6 porções

FONTE: <https://youtu.be/u1f0TIMRlgU?si=-CmeUxoYV9S9I5NZ>. Acesso em: 02 mar. 2024.

Todos já leram? Agora, escolham um aluno para ler para a turma toda.

### Momento interação

Ao término das duas leituras compartilhadas e discutidas, podem começar as intervenções junto aos grupos para analisar as diferenças do gênero textual escrito e o discursivo. Nesse quarto momento, analisaremos as diferenças do gênero textual escrito e o discursivo, como vocês perceberam os pontos do uso do verbo no modo imperativo na norma culta da língua.

- Vocês acham que a forma de dar a instrução é igual à utilizada no vídeo?
- Destaque as palavras que indicam o comando da instrução.
- Na opinião do grupo, por que está diferente?

Construiremos um quadro comparativo, abaixo, destacando as formas verbais e os sentidos subjacentes na receita discursiva de mais oralidade, e na receita escrita de mais formalidade da língua, para entendermos e discutirmos seus usos em cada uma das situações.

#### Quadro das variantes da língua

Oralidade Receita discursiva	Escrita Receita escrita

Observem as diferenças de utilização do verbo no modo imperativo na oralidade e na escrita, para que possam fazer a escolha apropriada de acordo com a situação, a intencionalidade e o público alvo. A norma culta da língua geralmente é valorizada/ utilizada em alguns textos escritos quanto maior o grau de formalidade. Percebam que a língua varia.

#### 4.5 Atividade 5

### ATIVIDADE 5

## INSTRUIR E CONOTAR – O COLETIVO FAZ A FORÇA

A atividade proposta é que os alunos se reúnam em uma equipe ou em grupos, o objetivo é criar receitas culinárias literárias. Esse procedimento permitirá que vocês conheçam textos instrucionais que suscitam ações imperativas metafóricas.

Lembrando que:

DENOTAÇÃO: SENTIDO REAL	CONOTAÇÃO: SENTIDO FIGURADO
<p>Sentido denotativo é a linguagem em que a palavra é utilizada em seu sentido próprio, literal, original, real, objetivo. Ex.: O pássaro <b>voava</b> pelo céu da cidade. <b>Relampejou</b> durante a noite.</p>	<p><i>Sentido conotativo é a linguagem em que a palavra é utilizada em sentido figurado, subjetivo ou expressivo. Ele depende do contexto em que é empregado, sendo muito utilizado na literatura. Isso porque, no meio literário, muitas palavras tem forte carga de sensações e sentimentos.</i> <i>Ex.: O carro voava pelas ruas da cidade. Seus olhos relampejavam de ódio.</i></p>

Pesquisem na *internet* com auxílio da lousa interativa/ computador **receitas-poemas**, leiam todos juntos para a produção da próxima atividade. Leiam também a receita a seguir.

## Receita conotativa

**Receita de bolo para um dia feliz**

- Faz parte dos ingredientes:
- 10 punhados de boa vontade
- 10 punhados de empatia
- 10 porções de amor
- 10 piscadinhas de bom humor
- 1 dúzia de carinho
- 1 dúzia de abraços
- 3 colheres de perdão
- 1 copo de resiliência
- 7 porções de autocuidado
- 7 porções de gratidão



**Modo de preparo**

Em uma tigela, junte os punhados de boa vontade, empatia e misture bastante. Reserve por 10 minutos, acrescente as porções de amor, gratidão e auto cuidado e deixe fermentar essa mistura vai dar muito prazer pessoal à massa. Pegue as dúzias de carinho e abraços e derrame na tigela para massa se firmar. Por fim derrame 1 copo de resiliência e três colheres de perdão. Amasse com as mãos para dar seu toque especial e retire qualquer energia ruim que por ventura possa querer entrar na massa. Coloque a Massa em um forma redonda e polvilhe com bastante amor. Deixa assar por 30 minutos no forno da sabedoria. Desenforme e coma um pedaço antes de sair de casa. O que restar embrulhe e ofereça aos que encontrar no caminho. Aí está toda certeza de um dia feliz para você.

**Rendimento: 20 pedaços**

FONTE: [https://www.canva.com/design/DAGEIX8gZfg/jGpgmqZPmVCYDXw37eZq8g/view?utm\\_c](https://www.canva.com/design/DAGEIX8gZfg/jGpgmqZPmVCYDXw37eZq8g/view?utm_c)

A partir da leitura das receitas online e a apresentada acima, vocês são convidados a fazer uma receita na linguagem conotativa com o tema antirracista, visto que são recorrentes na sociedade episódios de racismo e na escola também temos que manter essas ações afirmativas em nosso convívio.

Para confecção da receita em equipe/grupos, vocês terão como apreciação o gênero propaganda retirado do Instagram da ONU Brasil, que trata de humanidade e racismo e onde há uma série de conselhos construídos a partir de verbos no modo imperativo, ensinando e orientando como combater o racismo. Seguem os referidos textos:



FONTE: <https://www.instagram.com/onubrasil?igsh=NzNjcWw1cmtpYnZ2>

Segue, para visualização, a lista de conselhos:

Evite ficar em silêncio.	Doe.
Inicie conversas.	Participe de uma organização.
Mude a narrativa.	Vote.
Aumente a consciência.	Assine uma petição.
Aprenda com os outros.	Partilhe online.
Ensine crianças e jovens.	Seja um lugar seguro para os outros.
Voluntarie seu tempo/habilidades.	Combata a desinformação.
Partilhe os fatos.	

### **Agora é com vocês...**

Vimos o uso do imperativo, suas atribuições em gêneros variados e sua assertividade nesses textos. Chegou o momento de a turma, coletivamente, confeccionar a sua receita antirracista ,usando os verbos no modo imperativo que desejarem.

Depois de pronto o texto, sugere-se a apresentação aos alunos de outras classes e sua exposição em forma de banner na escola.

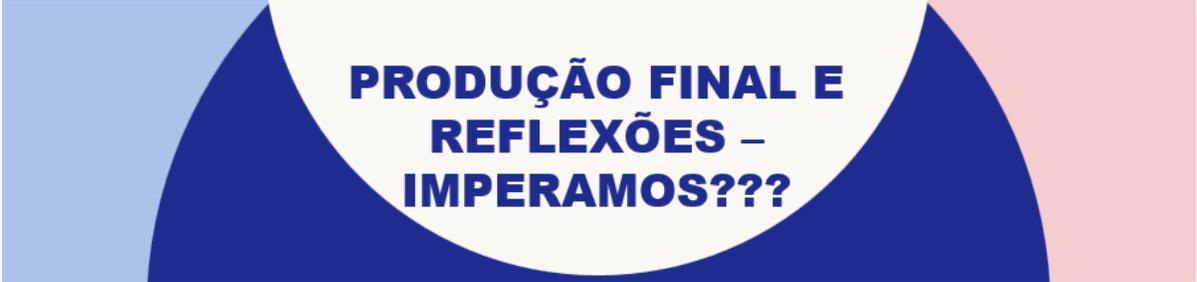
Além disso, pode haver uma divulgação na página do Instagram da escola.

Outra possibilidade é difundir as experiências em uma aula.

#### 4.6 Atividade 6



### ATIVIDADE 6



## PRODUÇÃO FINAL E REFLEXÕES – IMPERAMOS???

Terminamos a **receita antirracista!!!** É Chegada a hora da **roda de conversa** para avaliar o trabalho desenvolvido.

Cada aluno é solicitado a contar em voz alta a sua experiência, estabelecendo uma comparação da receita coletiva com a receita escrita na primeira etapa deste circuito. Podem-se selecionar algumas para serem ouvidas diretamente do *podcast*.

Como vocês entendem o uso do verbo no modo imperativo em variados gêneros textuais e prescritos pelos manuais de gramática?

O que acharam de seus trabalhos, levando-os em conta o desenvolvimento cognitivo em relação ao uso do verbo?

Reverendo o modo como construíam as formas de dar ordens sem ter o conhecimento teórico da manifestação do verbo no modo imperativo, como farão daqui para frente levando em conta as situações em que estiverem?

...É o momento de a oralidade manifestar-se e as trocas valorosas serem feitas entre alunos/professor/alunos.

Finalmente, a turma deve escolher as formas de exposição do trabalho nas plataformas digitais.

## NOTAS FINAIS

Findamos aqui o caderno de atividades e esperamos que as sugestões apresentadas possam ser utilizadas a fim de serem alcançados resultados efetivos com suas turmas. Elucidamos que todas as atividades podem ser transformadas, reformuladas e adaptadas, de acordo com o contexto em que serão utilizadas, bem como, turmas e etapas de ensino nas quais elas serão realizadas.

Compreendemos que as práticas de construção de produtos para serem utilizados em ambientes pedagógicos fazem parte do trabalho do professor- pesquisador, comprometido com sua ação, interessado em compartilhar experiências e, ainda, auxiliar outros professores no seu fazer diário na profissão.

Intencionamos que seja realizado o circuito de forma colaborativa/ativa e afetiva, respeitando os sujeitos da sala de aula.

Este caderno de atividades pedagógicas é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Circuito didático para ensino do modo imperativo no Fundamental II”, apresentada pela Prof<sup>ª</sup>. Tatiana de Fatima Caldas do Nascimento e orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos, dentro do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS/ CAPES – UFRRJ.