

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Vanda Pinheiro de Lacerda Freitas**

**Ensino contextualizado dos tempos verbais:** relato de experiência vivida como  
forma de aproximação entre escola e família

Juiz de Fora

2020

**Vanda Pinheiro de Lacerda Freitas**

**Ensino contextualizado dos tempos verbais:** relato de experiência vivida como forma de aproximação entre escola e família

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Freitas, Vanda Pinheiro de Lacerda.

Ensino contextualizado dos tempos verbais : relato de experiência vivida como forma de aproximação entre escola e família / Vanda Pinheiro de Lacerda Freitas. -- 2020.

136 f. : il.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.


1. Escola . 2. Família. 3. Gêneros textuais. 4. Análise Linguística Tempos verbais. I. Sigiliano, Natália Sathler , orient. II. Título.

**ENSINO CONTEXTUALIZADO DOS TEMPOS VERBAIS: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO FORMA DE APROXIMAÇÃO ENTRE  
ESCOLA E FAMÍLIA**

**VANDA PINHEIRO DE LACERDA FREITAS**

Trabalho de Conclusão Final de  
Mestrado submetido ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras, da  
Universidade Federal de Juiz de Fora -  
UFJF, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de  
Mestre em Letras.

Aprovado em 12/03/2020



Profª. Dra. Natália Sathler Sigiliano - presidente e orientadora



Profª. Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA – Membro titular externo,

por webconferência



Prof. Dr. José Carlos Gonçalves - Membro titular interno

Dedico este trabalho ao meu amado esposo Edmar, aos meus filhos, Caio William e Daniel, e à minha querida mãezinha, Maria das Graças.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus agradeço pela oportunidade, pela proteção, pela graça e pela misericórdia a mim dispensadas.

Ao meu esposo, Edmar, pelo incentivo e pelo apoio desde o momento da aprovação no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

À minha mãe, Maria das Graças, por todo cuidado com meus filhos durante os dias em que estive ausente.

À minha orientadora, Natália Sathler, pela competência e pelo empenho dedicado a esta pesquisa.

A todos os professores, quero deixar a minha sincera gratidão por terem contribuído para o enriquecimento dos meus conhecimentos.

À professora Doutora Helena Ferreira e ao professor Doutor José Gonçalves pelas contribuições à pesquisa.

Aos meus colegas da V Turma do PROFLETRAS/UFJF: conhecer e conviver com vocês durante esse tempo foi maravilhoso.

## RESUMO

A aproximação da escola com a família tem se constituído como um desafio na atualidade. A escola vem galgando a passos lentos nesse sentido, pois muitas vezes tenta abarcar múltiplas funções educacionais e, dentre estas, várias que deveriam ser de responsabilidade da família. Além disso, nota-se um desinteresse dos responsáveis pela vida escolar dos filhos na sala de aula, objeto desta análise. Junto a isso - e mais especificamente atrelado ao ensino de língua portuguesa - foi identificada nessa sala de aula pouca percepção da importância dos tempos verbais para a construção do relato e da narrativa. Nesse contexto, em conjunto com um trabalho específico de desenvolvimento de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para a aproximação de duas esferas sociais com base nas reflexões de Castro e Regattieri (2009), que propõem o uso da expressão “escola-família”, considerando que a iniciativa de aproximação dessas duas instituições está a cargo da escola na maioria das vezes. Por entender que o papel da escola é ser formador por completo do aluno, criando condições para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998), a presente pesquisa trouxe a proposta de um ensino reflexivo dentro do gênero relato de experiência vivida. Através do gênero, instigou-se a análise, a reflexão e a sistematização de aspectos linguísticos no que tange ao uso dos tempos verbais para a construção e a progressão do relato numa proposta de ensino pautada na Análise Linguística e no ensino contextualizado dos aspectos gramaticais (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2012; ANTUNES, 2014). Para tanto, a intervenção foi estruturada de forma a promover uma aliança entre escola e família e paralelamente proporcionar reflexão linguística através das produções textuais e do estudo dos tempos verbais que permeiam as etapas da intervenção. A questão que norteia o trabalho, portanto, é a de que o gênero escolhido tem o potencial tanto de aproximar as instituições citadas, por abordar aspectos da vida familiar como tema, quanto de possibilitar um ambiente textual em que os tempos verbais desempenham função relevante. Como resultados da aplicação da intervenção, pode-se afirmar que a aproximação entre a escola e a família foi intensificada, o que reverberou em considerável contribuição para um melhor desenvolvimento pessoal e escolar de boa parte dos alunos. No que tange ao aspecto linguístico, evidenciou-se que houve ganhos, pois os alunos passaram a reconhecer

o papel dos tempos verbais no gênero relato de experiência, de forma a perceber não só a identificação de tempos verbais mais recorrentes nesse gênero, mas, principalmente, suas nuances de sentido na construção dos textos. Cerca de metade dos pais passaram a participar ativamente dos momentos em que foram solicitados e, ao fim da intervenção, relataram sobre a importância de se dar continuidade a esse tipo de trabalho na escola. Acompanha esta dissertação um Caderno Pedagógico, composto por uma considerável gama de atividades linguísticas reflexivas para os alunos, que pode se constituir em uma ferramenta que auxiliará professores, gestores e especialistas educacionais na construção de uma escola mais interativa com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Escola e família. Gêneros textuais. Análise Linguística Tempos verbais.



## ABSTRACT

The approach of the school with the family has been a challenge today. The school has been progressing slowly in this direction, as it often tries to embrace multiple educational functions and, among these, several that should be the responsibility of the family. In addition, there is a detachment and disinterest of those responsible in the school life of children in the classroom, which is the aim of this analyze. Along with this – and more specifically linked to the teaching of Portuguese – was identified in this classroom little perception of the importance of verbal tenses for the construction of the report and narrative. In this context, together with a specific work of development of Portuguese language teaching-learning, this paper aims to present a proposal for the approximation of two social spheres based on Castro and Regattieri's (2009) reflections that propose the use of the expression "school-family", considering that the initiative of approximation of these two institutions is in charge of the school most of the time. Understanding that the role of the school is to be the student's complete educator, creating conditions for the exercise of citizenship (BRAZIL, 1998), the present research brought the proposal of a reflective teaching within the lived experience report genre. Through the genre, the analysis, reflection and systematization of linguistic aspects were instigated regarding the use of verbal tenses for the construction and progression of the report in a teaching proposal based on Linguistic Analysis and the contextualized teaching of grammar aspects (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2012; ANTUNES, 2014). To this end, the intervention was structured in a way to promote an alliance between school and family and, in parallel, to provide linguistic reflection through the textual productions and study of the verbal tenses that permeate the intervention stages. The guiding hypothesis, therefore, is that the chosen genre has the potential both to bring the institutions mentioned closer together, by addressing aspects of family life as a theme, and to enable a textual environment in which tenses play a relevant role. As a result of the intervention's application, it can be stated that the approximation between school and family was intensified, which reverberated in considerable contribution to a better personal and school development of most students. Regarding the linguistic aspect, it was evidenced that there were gains, as the students began to recognize the role of verbal tenses in the experience report genre, in order to understand not only the

identification of more recurrent tenses in this genre, but mainly their nuances of meaning in the construction of texts. About half of the parents actively participated in the moments when they were asked and reported on the importance of continuing this type of work in school at the end of the intervention. Accompanying this dissertation is a Pedagogical Notebook, composed of a considerable range of reflective linguistic activities for students, which can be a tool that will assist teachers, managers and educational specialists in building a more interactive school with the school community.

Keywords: School and family. Textual genres. Linguistic Analysis. Verbal Times.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>17</b>
2.1	DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA .....	17
2.2	GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	21
2.3	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MODO DE ENSINO .....	29
2.4	O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS, AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA .....	31
2.5	O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA E O USO VERBAL .....	35
2.6	PRODUÇÃO TEXTUAL DO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: CONCEITO E MEDIÇÃO .....	47
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>50</b>
3.1	A pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação .....	50
3.2	LÓCUS DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA .....	54
3.3	ETAPAS DA INTERVENÇÃO E LEVANTAMENTO DE DADOS .....	56
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>62</b>
4.1	ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL DO RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	62
4.2	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	79
4.3	BREVE ANÁLISE DA INTERVENÇÃO: AMPLIAÇÕES E GANHOS NA EXPLORAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS SOB O VIÉS DA AL .....	91
4.4	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA .....	93
4.5	BREVES OBSERVAÇÕES QUANTO À INTERVENÇÃO .....	114
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA</b> .....	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem sido constantemente alvo de acusações de oferta de ensino de baixa qualidade. Ademais, o limite da responsabilidade pela educação familiar ou escolar tem se confundido. Atrelado a isso, há queixas frequentes dos professores quanto à falta de interesse dos alunos e de suas famílias pelo processo educacional.

Entende-se que as relações entre a família e a escola são importantes para o desenvolvimento educacional do aluno. Os benefícios dessa interação tornam-se visíveis quando a escola busca meios para estreitar os laços de relacionamento com os familiares, os quais devem ir além das reuniões periódicas e burocráticas, esperando-se que a família responda positivamente aos convites da instituição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe em seu artigo 55 que “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” e ainda dá outra providência nesse mesmo artigo: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Entende-se, portanto, que cabe tanto à família quanto à escola promover a oportunidade de educação para as crianças e adolescentes”.

Segundo Castro e Regattieri (2009):

No mundo globalizado e complexo em que vivemos, as relações entre setores, instituições e atores sociais estão muito imbricadas. Fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela. Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 14).

Toda essa trama de que o texto trata tem impacto direto no aprendizado dos alunos. Como professora pesquisadora, neste trabalho, busquei apontar alternativas de aproximação da família com a escola, apresentando, através de várias reflexões teóricas, uma pesquisa que visou a envolver ambas as instituições para que

possivelmente houvesse uma transformação neste cenário que atualmente preocupa grande parte dos educadores.

Há quem entenda que esse tipo de pesquisa deva ser realizado por parte de coordenações e direções. Outros podem defender que ações do Estado devem visar a promover tais relações. Contudo, responsabilizar outros para ações efetivas no que tange a esse cenário não resolverá a situação-problema, que, como docente, notei inicialmente em minha sala de aula ao vivenciar o distanciamento entre as esferas sociais citadas e o grande desinteresse da maioria dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos. Esse fato tem impactado de maneira direta o contexto escolar, visto que há diversas demandas que ultrapassam o ensino de língua portuguesa (LP) e que se fazem presentes no ambiente escolar. A título de exemplificação dessa situação, na sala de aula em que a pesquisa desenvolveu-se, com frequência os professores percebem que alguns alunos não vão alimentados satisfatoriamente para a escola; ocorre também de muitos deles não terem cuidados básicos de higiene com o corpo. Há relatos de alunos que não têm uma convivência harmoniosa ou, ainda, cujos pais são alcólatras. Todos esses fatores têm atribuído à escola e aos professores um papel de cuidadores pessoais dos estudantes e são, de certa forma, influenciadores no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Tais situações guiaram ao questionamento: o que de fato poderia ser realizado no âmbito da aula de língua portuguesa (LP) para que tal realidade fosse transformada e, ao mesmo tempo, impulsionasse conhecimento, reflexão e aprendizado aos alunos?

Entende-se que o papel da escola é o de formador por completo, em que se visa à formação completa do educando como cidadão, e as aulas de LP devem contribuir para tal não apenas como ambiente formal de aprendizagem da língua portuguesa, mas como espaço de discussão concomitante a ela. Sobre esse amplo compromisso que a escola deve firmar com o aluno, a Base Nacional Comum Curricular reza:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do

adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Para tanto, a oportunidade de aplicação de uma intervenção, pensada e proposta no âmbito do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizada em sala de aula, revelou-se como uma chance de alteração desse impasse da relação escola-família.

Diante disso, nesta dissertação será apresentada a proposta de trabalho que visou ao estreitamento de relações entre a escola e a família, o que aconteceu de forma concomitante com o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos dos alunos no que tange às reflexões e ao ensino dos gêneros textuais relato oral e escrito e suas características linguísticas intrínsecas, dando destaque ao uso dos tempos verbais para a construção e a progressão do relato. Essas temáticas foram selecionadas tendo em vista a percepção de dificuldades dos alunos quanto à forma como os diferentes tempos verbais agem de maneira a auxiliar na consecução dos fatos e, também, como são diversificados e pressupõem distintas nuances de sentido. Essas questões foram atreladas a um trabalho com o relato de experiência vivida como maneira de associar a temática da relação a ser tratada (escola-família) e a reflexão dos tempos do modo indicativo.

Diversas ações foram traçadas durante a realização da intervenção com o intuito de associar de forma efetiva a escola e a família. Para isso, adotamos a perspectiva sociointeracionista da linguagem (KOCH; ELIAS, 2006), em que se assume a necessidade de ser a língua tratada, estudada e analisada com base em situações de interação social.

Dessa forma, a abordagem do gênero e os movimentos de ação tiveram como pano de fundo o objetivo de aproximação escola-família e como objetivos específicos, no que tange ao estudo da língua, a promoção do conhecimento dos alunos quanto ao uso dos tempos verbais e ao emprego de expressões temporais como forma de organização das ações textuais. Para tanto, o gênero relato de experiência vivida compôs a intervenção em um intuito linguístico e social.

Ademais, esperava-se que os ganhos no desenvolvimento dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos formais da língua fossem adquiridos de forma contextualizada e dialogada, numa perspectiva interacionista de língua (KOCH; ELIAS, 2006), pautada no viés da análise linguística (AL) conforme propõem Mendonça (2006), Geraldi (2012[1984]), Bezerra (2012) e Barbosa (2010).

Havia a expectativa de que, com tais ações, fosse promovido na família um sentimento de pertencimento ao espaço em que o aluno estuda e ao mesmo tempo de valorização das relações entre a escola e a família ou mesmo entre os membros da própria família, por meio dos estudantes e seus responsáveis e suas produções de texto. Concomitante a isso, esperava-se que o aluno se sentisse cada vez mais motivado a participar das atividades propostas pela escola e tivesse um melhor desenvolvimento de suas habilidades de conhecimento linguístico e social, por meio de ampliação de repertório de gêneros textuais e de formas de ação social através deles.

No aspecto linguístico, como explicitado em linhas gerais, esperava-se explorar, sobretudo no registro dos relatos, os tempos verbais, traçando relação direta desse aspecto linguístico com a temática da memória familiar. A dificuldade do emprego adequado dos verbos para progressão textual foi diagnosticada em produções de contos feitas no ano anterior pelos alunos da turma em que ocorreu a aplicação da intervenção, cujos passos de aplicação estão explicitados no caderno pedagógico, e as análises, no texto ora apresentado.

Sobre a importância do estudo dos verbos nas narrativas Bastos (1981) afirma:

...as relações entre os tempos verbais tornam-se particularmente importantes nesse tipo de texto, pois é principalmente através delas que se dá o encadeamento, a progressão temporal necessária para que se reproduza linguisticamente uma realidade que se transforma, uma realidade dinâmica (BASTOS, 1981, p. 62).

Depreende-se, portanto, que o verbo é um elemento importante na constituição do relato, pois, à medida que expressa as ações praticadas ou sofridas pelo sujeito, ele constitui a essência dos momentos vividos pelo narrador.

Consideramos, ainda, a necessidade de se intensificar o estudo dos tempos verbais na construção da narrativa sob a exploração de seus aspectos também

semânticos e de referenciação, para que houvesse a clareza e a coesão do texto.

Koch (2010) aponta para a relação dos tempos verbais com o objetivo do texto, a qual deve ser explorada em sala de aula:

Há tempos que servem para narrar (pretérito perfeito, imperfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito do indicativo) e tempos que servem para comentar, criticar, apresentar reflexões (presente, futuro do presente, pretérito perfeito simples e composto do indicativo) (KOCH, 2010, p. 173).

Essas visões contribuem, sobremaneira, ao aprofundamento do estudo dos tempos verbais nos relatos, pois depreende-se que o uso devido do verbo para marcar a temporalidade no texto facilitará a compreensão do leitor de que vai ocorrer uma mudança de plano (primeiro e segundo plano) ou de atitude comunicativa (narrativa ou comentário), conforme Koch (2010).

Ainda sobre o ensino dos tempos verbais, Costa (2016) esclarece:

o ensino sobre verbo e, sobretudo, sobre a marcação do tempo e modo, é necessário levarmos aos alunos atividades que façam eles perceberem que não basta classificar e caracterizar o tempo em presente, pretérito e futuro, e os modos em indicativo, subjuntivo e imperativo, mas que possam perceber as possibilidades de sentido que estes expressam dentro do texto. É importante que trabalhemos com os discentes questões não meramente de âmbito morfológico, mas sobretudo trabalhar com atividades que envolvam o verbo em práticas discursivas. A questão faz com que o aluno perceba a importância da marcação de tempo dentro de um contexto e, conseqüentemente, suas implicações que contribuem de forma significativa para a construção de sentido do texto (COSTA, 2016, p. 130).

Com amparo dessa perspectiva, foi priorizado, durante a intervenção, o ensino dos tempos verbais de forma reflexiva, a fim de que o aluno percebesse, dentro do discurso elaborado em seu contexto familiar, o uso e a função dos tempos verbais, sem a realização de tarefas mecânicas e transmissivas.

A escolha do gênero para este projeto ocorreu pela confluência de fatores: a temática social e a linguística observadas como questões a serem trabalhadas nessa sala de aula e a busca por um gênero que favorecesse o desenvolvimento da relação entre escola e família e da abordagem linguística dos tempos verbais. Além disso, reconhece-se o relato como um tipo frequente no uso



cotidiano, recorrente nos mais variados e diferentes contextos sociais, e, ainda, no que diz respeito à experiência humana, as narrativas são concebidas como a base de construção de sentido, conforme define De Finna (2009)<sup>1</sup>.

Ademais, segundo Sousa (2015, p. 150), é o caráter flexível da memória com o outro que permite aos sujeitos refazerem suas histórias. Ainda, segundo a autora, ao narrar suas vivências, o sujeito traz à sua lembrança acontecimentos que o incomodam e acrescenta fatos oriundos do seu desejo de que tivessem sido diferentes. Dessa forma, a pessoa, ao narrar, tem a oportunidade de inferir sobre o seu passado e repensar suas ações.

É esse caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências.

Em meio a esse trabalho com a memória, o ensino da LP ocorreu de forma contextualizada, visando a atender as necessidades de desenvolvimento dos alunos quanto ao gênero textual abordado, a situações contextuais em que se inserem e as características proeminentes que revelam ter.

Faz-se mister ressaltar que a metodologia utilizada foi a de pesquisa-ação, uma vez que esse método auxilia o professor na solução de seus problemas de sala de aula e é de suma importância para o seu desenvolvimento profissional, como afirma Engel (2000). Justifica-se, ainda, a escolha dessa metodologia pelo fato de ela poder dar condições aos pesquisadores e a todos os envolvidos de participarem ativamente de um processo em que todos tenham voz e vez, conforme descreve Thiollent (1986). Ademais, segundo Toledo e Jacob (2013), a pesquisa-ação na área da educação é considerada um sistema aberto, pois pode seguir diferentes rumos no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas. Tal sistema foi identificado nessa pesquisa no momento em que mudamos a ordem de alguns módulos de atividades em decorrência da análise da primeira produção textual no que se refere aos aspectos linguísticos.

---

<sup>1</sup> De Finna (2009) trata do tipo narrar não o distinguindo do relatar. Essa distinção será feita neste projeto devido à opção de uso do arcabouço teórico tipicamente utilizado para o trabalho com gêneros na escola, mas em nada descaracteriza o ponto de vista dessa autora sobre a importância das narrativas (e, acresço, dos relatos) na construção da experiência humana e muito tem a contribuir para este trabalho.

Esperávamos que, com o envolvimento daqueles que participaram da pesquisa, fosse possível promover melhorias na relação entre a escola e a família, de forma concomitante e integrada com o ensino do gênero relato e as características linguísticas que o envolvem.

Esta dissertação vem ancorada e estruturada da seguinte forma: 1) Pressupostos teóricos em que se apresentam: a) a concepção de Castro e Regattieri (2009) sobre a relação entre escola e família; b) o trabalho com a LP numa perspectiva da AL que prioriza práticas de leitura, produção e reescrita de textos segundo Mendonça (2006) e Geraldi (2012); c) Reflexão do gênero textual na visão de Schneuwly e Dolz (2004) com foco no relato de experiência vivida e estudo dos tempos verbais peculiares a este gênero; d) a visão de gramática conforme aponta Neves (2004) que pondera sobre o cuidado de uma prática que não seja transmissiva de um conhecimento mecanicista e tradicional da língua; e) a gramática contextualizada discutida e defendida por Antunes (2014), ao afirmar que o estudo de uma gramática contextualizada não é apenas uma questão metodológica que abrange simplesmente os conteúdos morfológicos e sintáticos; f) a estrutura e a análise linguística da sequência narrativa segundo Wachowicz (2012); 2) a apresentação da metodologia baseada na pesquisa etnográfica, conforme Bortoni (2008) e na pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986); 3) análise de dados; 4) Considerações finais.

Esta pesquisa está inserida no macroprojeto *Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem pelos gêneros textuais*, coordenado pela professora doutora Natália Sathler Sigiliano, e foi desenvolvido no programa do PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este documento de dissertação apresenta uma contraparte prática constituída por um caderno pedagógico, que traz a descrição minuciosa de toda a intervenção pedagógica realizada com o intuito de auxiliar outros professores para aplicações de projetos inovadores e contextualizados a realidades enfrentadas em suas salas de aula.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Considerando que o tema desenvolvido na intervenção abarca fatores de ordem linguística e social, os pressupostos teóricos que aqui serão apresentados têm como intuito apresentar as bases teóricas utilizadas para a elaboração da pesquisa como um todo, o que envolve a organização das atividades aplicadas em sala de aula.

Portanto, serão expostos referenciais teóricos associados à relação entre família e escola - temática que perpassou toda a intervenção prática em minha sala de aula -, à visão adotada para o ensino de gramática - qual seja, da análise linguística -, e aos gêneros textuais como ferramenta de ensino.

### 2.1 DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Uma relação harmoniosa entre família e escola é entendida como fator essencial para o bom desenvolvimento do aprendizado do aluno. Embora essas duas esferas sociais tenham papéis diferentes, é incontestável que elas se complementam, uma vez que recai sobre ambas a responsabilidade de educação das crianças e dos adolescentes. A priori, cabe a definição dos termos:

**Escola:** Parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação escolar. Segundo a LDB (1996), a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, “a formação básica do cidadão compreendida como: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” .

**Família:** Utilizamos aqui o conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 13).

Depreende-se, portanto, que as crianças, ao adentrarem no mundo da escola, já são membros de um núcleo familiar e que, neste, são introduzidos os princípios da educação do indivíduo. À escola, cabe, por sua vez, a

responsabilidade de garantir o direito educacional de cada aluno e o fortalecimento dos vínculos de família.

As responsabilidades definidas acima sofreram grandes transformações ao longo dos anos, conforme Castro e Regattieri (2009) descrevem:

Foi especialmente a partir da proclamação da República em 1889 que a escolarização ganhou impulso em direção à forma escolar que conhecemos atualmente. Pode-se mesmo afirmar que a escola se transforma numa instituição fundamental para a sociedade brasileira há pouco mais de 100 anos, e nesse sentido, ela pode ser considerada uma instituição republicana. No ideário republicano a educação escolar se associava à crença na civilização e no progresso. A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso (CASTRO; REGATTIERE, 2009, p.21).

Percebe-se, diante de tal realidade, um enorme distanciamento dos pais em relação à educação escolar dos filhos, devido ao fato de não terem frequentado os bancos escolares e de serem, portanto, considerados inabilitados para educarem seus filhos. Nesse cenário, a família somente acatava as ordens e os pedidos impostos pela escola de forma bastante submissa, e ficavam todos submissos à educação dada pelo Estado.

Já na era do governo Getúlio Vargas, houve uma transferência de responsabilidade da educação dos filhos:

No fim da Primeira República e início do governo de Getúlio Vargas, consolida-se a dimensão reformista da escola, sobretudo no que se refere às camadas mais pobres. Nessa cruzada pelos bons costumes, com destaque para higiene e alimentação, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e precisa ser reeducada para conhecer e compreender as necessidades infantis. Dá-se especial importância à estratégia de utilizar o próprio aluno como intermediário entre a escola e a família, influenciando a educação dos adultos, expediente até então muito utilizado pela Igreja Católica (UNESCO/MEC, 2009, p. 22).

Ainda distante da contemporaneidade, agora a mulher é vista como a responsável por garantir a educação no lar, mas, de acordo com o Estado, precisa ser reeducada para tal. Coloca-se o aluno também no processo como mediador entre

escola e família, no sentido de que ele, em sua imaturidade de criança, influencie na educação dos adultos. Percebe-se, ainda, a grande ditadura do Estado em relação à família.

Segundo Castro e Regattieri (2009), mais tarde, em 1921, em plena República Velha, de forma inédita, a professora Armanda Álvaro Alberto do estado do Rio de Janeiro cria o “Círculo das Mães”, na busca de aproximação entre a escola e a família. A referida professora foi considerada, então, como uma das precursoras do inconformismo com a educação no país e defendeu a montagem de um sistema de educação pública, laica, gratuita e obrigatória para todos.

Já na era do governo Vargas (no auge do Manifesto - marco inaugural do projeto de renovação educacional), surgiram várias propostas que trataram da função social da escola, reconhecendo a importância da família como agente de educação. Uma das principais propostas, segundo Castro e Regattieri (2009) é:

A educação não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são as influências que formam o homem através da existência. Há a herança que é a escola da espécie, a família que é a escola de pais, o ambiente social que é a escola da comunidade (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 23).

Com essa e várias outras propostas, o objetivo do Manifesto era sensibilizar o governo Vargas a fim que este implantasse as medidas presentes no documento, mas o governo, ainda assim, se fechava e caminhava para a ditadura, a educação voltava-se cada vez mais para o culto da nacionalidade, da disciplina e da moral.

Somente a partir da década de 1950 é que o setor educacional começou a ver na família alguma significância para a educação:

A partir dos anos 1950, crescem a importância que as famílias atribuem à educação e a aproximação entre escola e família. Esse processo, entretanto, esteve sujeito a idas e vindas: durante os períodos autoritários, por exemplo, a escola pública brasileira esteve menos permeável ao diálogo com as famílias e as comunidades (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 25).

Como se vê, a relação entre escola e família não foi tão sólida devido ao fato de estar ainda vigente um governo ditatorial. De fato, a construção da tão sonhada

relação harmoniosa entre escola e família passou por grandes percalços e barreiras.

Com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, pode-se afirmar que houve certa autonomia das escolas, pois ambos os documentos rezam que compete à escola a obrigação de se articular com as famílias o direito à educação das crianças. Cada instituição elabora seu plano de intervenção no objetivo de aproximar esses dois setores da comunidade.

Há que se considerar, no entanto, que existe uma distância entre esses dois espaços, embora eles possuam interesses em comum. Para que a relação entre escola e família seja recíproca, Castro e Regattieri (2009) apontam alguns princípios que deverão nortear essa interação:

- A expressão interação escola-família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação.
- O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a interação: o desafio é fazer com que essa assimetria produza complementaridade, e não exclusão ou superposição de papéis. (CASTRO E REGATTIERI, 2009, p.16).

Dessa forma, espera-se que escola e família relacionem-se na base do diálogo e do respeito mútuo, visando à complementaridade. Em relação ao “estabelecer diálogo”, pode-se inferir que essa iniciativa deverá partir, a princípio, da escola, pois, embora muitas comunidades sejam organizadas e procurem o professor para oferecer auxílio, essa não é a regra.

Portanto, de uma forma estruturada, a escola deve estar aberta à comunidade e criar espaço e estratégias para que a aproximação com a família seja possível.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa propôs uma intervenção que visa a essa aproximação valendo-se de relatos de experiências vividas por integrantes da família, compartilhados com ou pelos alunos.

Com tal estratégia, acreditava-se na hipótese de que haveria estreitamento de laços entre a família e a escola, e, conseqüentemente, seriam obtidos melhores resultados de aprendizagem dos alunos, uma vez que todas as atividades da intervenção estiveram interligadas ao discurso do familiar. Aluno e família serão

protagonistas, portanto, nesse processo. O encontro com os familiares dos alunos não se restringiu às reuniões de pais e mestres e outras para fins burocráticos da escola apenas, mas foram pensadas e planejadas em prol do desenvolvimento social e linguístico dos alunos e da aproximação dos familiares com a escola, como será possível notar em capítulo posterior.

## 2.2 GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Segundo Neves (2004), ao tratar de *gramática*, é necessário especificar-se muito claramente do que é que se está falando, uma vez que, para a autora, é possível presumir desde a ideia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a ideia de gramática como disciplina. Em relação à visão da gramática como disciplina, Neves (2004) esclarece que não se pode restringir esse estudo a uma única perspectiva, porquanto há uma variedade considerável de olhares e posturas sobre a estrutura da língua: descritiva, por exemplo, que descreve um conjunto de regras de uma dada língua, ou, ainda, a gerativa que aparece como um sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua e a estruturalista, como a descrição das formas e das estruturas de uma língua.

Neves (2004) apresenta, em seu texto, um primeiro grande problema com relação à visão de gramática como disciplina de ensino, qual seja, a maneira de ser e de se abordar a gramática tradicional, normativa, já que ela não reflete o funcionamento real e atual da língua, distanciando-se, portanto, dos sujeitos falantes, da sociedade.

Segundo Neves (2004), ainda tratando sobre a origem da gramática tradicional, revela ser ela de teor prescritivo por derivar dos estudos alexandrinos, o que fez com que servisse de modelo para estudos de outras línguas em momentos posteriores. Esse caráter prescritivo, ainda hoje presente no processo de ensino/aprendizagem de língua, está ancorado, conforme relata a autora, numa suposta e pretensa qualidade de uso linguístico superior:

Ligadas ao uso linguístico, existem sempre, nas diversas comunidades linguísticas, as modalidades não regradas da língua, ao lado de uma modalidade considerada norma-padrão, à qual se atribuem qualidades “superiores”: ela seria mais regular, modelar, e,

portanto, deveria ser seguida e perseguida (NEVES, 2004, p. 33).

Essa visão helenística imposta há séculos perdura até os dias atuais. Neves (2004) afirma que não podemos atribuir a responsabilidade dessa visão equivocada da gramática somente aos gramáticos tradicionais:

E, na verdade, não é propriamente aos gramáticos tradicionais – embora sempre os chamemos de normativos- que podemos atribuir a responsabilidade por essa visão distorcida. Não é exatamente pelos gramáticos que a valorização da “boa linguagem” é, hoje, mantida, como pode fazer pensar a observação superficial do evoluir da disciplina gramatical entre nós. Mais que eles – e acima deles – é o povo que tem fascínio pela “boa linguagem”, sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido (NEVES, 2004, p. 35).

De acordo com a autora, portanto, o que não se pode negar é o fato de que o fascínio pela boa linguagem é também um modo de discriminação das variantes próprias da maioria dos falantes, em condições reais de uso do sistema linguístico.

Contribuições de natureza da valorização do texto em detrimento da frase e das variantes linguísticas têm empreendido discussões, sobremaneira acadêmicas, a respeito de uma nova concepção para o ensino da gramática. Contudo, essa discussão tem encontrado dificuldades de migrar desse cenário acadêmico para as salas de aula dos ensinos regulares. Disso, permanece a prática do uso de textos como pretexto para se inserir conteúdos intrinsecamente gramaticais.

Antunes (2014) refuta essa prática equivocada, afirmando que, em um sentido geral, uma gramática contextualizada é aquela que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções, ou seja, é uma gramática de usos dos falantes. No entanto, ainda conforme aborda Antunes (2014), é comum os professores valerem-se do uso da expressão imposta “gramática contextualizada” para centrarem suas práticas em frases soltas e isoladas dentro de um texto com a falsa ilusão de estar se contextualizando o ensino da gramática.

Dessa forma, permanece um ensino descontextualizado, ligado diretamente à gramática tradicional, que, segundo Antunes (2014), vem sendo ensinada como única fonte capaz de desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita. Ocorre desse modo, um equívoco na educação, pois, com tal tipo de ensino da Língua



portuguesa, isola-se a possibilidade de explorar o amplo universo da linguagem atualizada. Para solucionar esse impasse, propomos uma visão de gramática contextualizada, pautada na ideia da centralidade do texto, do uso da língua em sala de aula, como pode ser observado abaixo:

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (ANTUNES, 2014, p. 46).

Assim, evidencia-se que a gramática considerada por muitos educadores como “contextualizada” é exatamente oposta ao que se propõe no dia a dia de muitas das salas de aula (ANTUNES, 2014).

Para um efetivo ensino de LP, Antunes (2014) esclarece que ensinar gramática numa perspectiva contextualizada não é apenas uma questão metodológica, pois trata-se de uma atitude, uma espécie de postura, em consequência das seguintes concepções:

- acerca do que é uma língua;
  - que funções desempenham;
  - que ligações têm com a história, a cultura e as ideologias dos povos
  - que a constituíram historicamente ou que a usam no momento;
  - de que componentes se compõe;
  - que mobilidade de padrões apresenta;
  - como acontece na prática, entre outras muitas coisas.
- (ANTUNES, 2014, p. 93-94).

Tais concepções, portanto, evidenciam que o estudo de uma gramática contextualizada abrange muito mais que conteúdos morfológicos e sintáticos, por mais que essas categorias da escrita sejam relevantes.

Tendo em vista o que vem sendo apresentado sobre o ensino de gramática, ainda é uma indagação corrente pelos professores de LP: Como é possível ensinar a gramática de forma que desperte o interesse dos alunos e em que haja efetivo desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos?

Essa questão levanta discussões que preocupam a todos os professores de LP, ao escolherem as metodologias a serem adotadas em suas aulas. Neves (2002) explica que tal indagação ocorre em qualquer tipo de ação pedagógica e que os

questionamentos básicos seriam: o que se pretende com esse ensino e qual o papel da gramática no ensino de LP?

A gramática, ensinada numa perspectiva tradicional e transmissiva, não tem contribuído com o objetivo fundamental do ensino de LP, que é desenvolver a competência linguística dos alunos, porquanto esse ensino está restrito à memorização de definições, à identificação e à classificação de palavras, a uma língua descontextualizada e à metalinguagem com fim em si mesma. Neves (2002), ao concluir uma pesquisa sobre o lugar que a gramática ocupa no estudo de LP, afirma:

É preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente, como atividade de exercitação de metalinguagem. Em segundo lugar, consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação estruturação/representação/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas) e, de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, algum conhecimento do que se considera bom uso da língua) (NEVES, 2002, p. 238).

Tal contexto de ensino da gramática permite-nos compreender que, em parte, os professores vêm incorporando essas práticas na sala de aula porque na maioria das vezes ficam submetidos às sequências de atividades gramaticais contidas nos livros didáticos, o que implicaria uma danosa acomodação. O que os livros didáticos oferecem, segundo Neves (2002), é uma taxonomia de formas, numa definição que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificação, tanto de base nocional como de base morfológica.

Em relação a esse tipo de ensino, Neves esclarece:

Na verdade, ao indicar os exercícios que mais frequentemente propõem a seus alunos, os professores revelaram uma preferência maciça por dois tipos, ambos representativos de uma simples atividade de catalogação de entidades: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. Para fugir à acusação de trabalhar artificialmente a gramática – já que trabalham com palavras soltas – os professores, na sua maioria, afirmaram que, no ensino gramatical, partem de textos, ou, no mínimo, de frases. Isso, porém, nada mais representa do que retirar palavras de frases ou textos e trabalhar com elas como entidades de estatuto autônomo (NEVES, 2002, p. 238).

É importante ressaltar que essa ênfase dada ao ensino de gramática não leva o aluno a uma reflexão sobre o efetivo uso da língua e não o torna apto a interagir nas diversas situações de discurso do seu cotidiano, quer dizer, não o impele a conhecer e fazer usos adequados dos variados gêneros textuais.

Há que considerar, portanto, que o ensino da língua em suas verdadeiras condições de uso deveria pautar-se principalmente no texto, enquanto modo de interação, pois esse texto, conforme afirma Neves (2002), é a unidade maior de investigação da língua, uma vez que a investigação do comportamento das partes do discurso só tem sentido se esse comportamento é observado no próprio discurso.

Nesse sentido, fica perceptível a necessidade de se ensinar a estudar a LP por outra vertente, e a utilização de textos é possivelmente uma saída para que o ensino da gramática da língua impulsiona o discente a desenvolver sua competência sociocomunicativa.

Percebe-se que há conquistas nesse sentido, pois, como afirma Mendonça (2006), nas últimas décadas, vem se firmando um movimento de revisão crítica da prática de ensino da gramática. Entretanto, segundo ela, os conteúdos da LP ainda têm sido difundidos por muitos docentes de forma mecânica e descontextualizada. Mendonça apresenta que, por vezes, a crítica levantada quanto ao ensino de LP está alicerçada no questionamento da validade do ancoramento tradicional, cuja base ocorre, sobretudo, na repetição de exercícios estruturais da gramática normativa. Tais impasses e discussões revelam a importância do debate quanto à presença e ao papel da gramática na sala de aula de LP.

Dentro do contexto de persistência de um trabalho tradicional com a língua, isolado do uso, surgiu a proposta da prática de Análise linguística (doravante AL) (cf. Mendonça, 2006). O termo “análise linguística” foi cunhado por Geraldi, referência nessa linha de estudo. Tal denominação para nomear o estudo de aspectos gramaticais da língua foi utilizada pelo autor citado para compor um dos capítulos de seu livro *O texto na sala de aula*. Na obra, Geraldi indicava, naquele momento, um olhar diferenciado para o que, até então, vinha sendo praticado no ensino da língua.

O objetivo, assim, era ampliar a perspectiva de trabalho conduzindo o ensino para reflexões acerca dos diferentes usos da língua. Para Geraldi:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2012, p. 74).

Percebe-se, portanto, que a proposta do autor enfatiza um ensino que não exclui a gramática, mas prioriza práticas de trabalho com leitura, produção e reescrita de textos, possibilitando, dessa forma, a reflexão sobre os recursos linguísticos.

Com o construto teórico de Geraldi e o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa, é sugerido, de acordo com Bezerra (2012) que o ensino da língua paute-se no uso, ou seja, na língua falada, na leitura e na escrita. Mesmo com a orientação apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), Bezerra (2012) afirma que, embora instituída como eixo de ensino, a prática de AL não tem sido abordada na mesma proporção em que são os eixos de leitura e escrita. Pode-se atribuir essa realidade, como descreve Bezerra (2012), ao fato de haver uma “ruptura” nos materiais didáticos em que, de um lado, inovam nas abordagens de leitura e escrita, e, de outro, propõem um estudo baseado em normas, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

Nesse cenário, ocorre uma “mescla de perspectivas”, como aponta Mendonça (2006), em que se nota que o jeito “tradicional” de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas, sem que, muitas vezes, haja um diálogo entre essas perspectivas com o intuito de favorecer o processo de ensino/aprendizagem.

As frequentes dúvidas sobre o modo mais adequado de se abordar o ensino da língua portuguesa devem-se em grande parte à herança de práticas arcaicas que ocorreram desde o início do século XX até o final dos anos 1980. Durante essa época, as aulas de língua portuguesa eram direcionadas, na maior parte do tempo, a questões voltadas para a escrita correta, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia, conforme aborda

Mendonça (2006). Corroborando ainda esse pensamento sobre o lugar da gramática no ensino da língua materna ao longo dos tempos, Barbosa (2010) afirma:

O ensino da gramática sempre foi, de alguma forma, associado ao ler e escrever bem. O entendimento do que seja ler e escrever bem é que foi se transformando (ou não) ao longo do tempo. Na perspectiva de um ensino mais tradicional, aparece mais relacionado à norma culta (para poder compreender, apreciar e, eventualmente, imitar os grandes escritores) e/ou à norma padrão: expressar-se “corretamente”, de acordo com as regras do “bem dizer” (o mais próximo possível desse ideal abstrato e “correto” de língua) (BARBOSA, 2010, p. 156).

Em virtude desse pensamento e/ou prática que perpassou a educação durante décadas é que, atualmente, muitos educadores ainda não conseguem aplicar ao ensino - ou desconhecem as contribuições dessa abordagem do ensino de língua portuguesa - uma perspectiva reflexiva, tal qual proposta pela AL. Entretanto, reconhece-se que ela pode contribuir com o aluno para que este possa ampliar as possibilidades de lidar com a linguagem e as suas diversas situações de uso e manifestações.

Para orientar o docente, no que tange à prática do ensino da língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (1998) propõem que as práticas de linguagem devam ser tratadas em uma totalidade e não de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. No que concerne à prática da AL, os PCN abordam uma orientação metodológica que pode ser considerada o princípio que deve direcionar o ensino de LP:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO - REFLEXÃO - USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos (BRASIL, 1998, p. 65).

Dessa forma, o professor, ao planejar sua ação seguindo o percurso metodológico citado, garantirá ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua prática e

aprimorar a sua escuta, leitura e produção de textos.

Ainda para contribuir com a prática do ensino da gramática numa perspectiva da AL, Mendonça (2006) propõe um quadro com as diferenças entre o ensino da gramática e a prática de AL, colaborando, dessa forma, com os princípios propostos nos PCN, conforme observa-se abaixo:

Quadro 1 - Diferença entre ensino de gramática e prática de análise linguística

<b>Ensino de Gramática</b>	<b>Prática de Análise Linguística</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Diante de tais comparações evidencia-se mais claramente a proposta da AL na sala de aula. Para Mendonça (2006), a AL deve ser vista como uma nova perspectiva de reflexão sobre os usos da língua, firmando um novo espaço referente

a uma nova prática pedagógica. Adotando essa visão, a pesquisa foi pensada em termos de práticas de AL, porque houve centralidade do texto em sala de aula e, com isso, as categorias linguísticas foram ensinadas de forma associada aos gêneros textuais eleitos para o trabalho, enfatizando a relação entre os gêneros, os seus tipos e os tempos verbais neles utilizados como fator de construção de sentido e progressão do texto.

Tal qual defendido pela visão da prática da AL e da Gramática contextualizada, tomamos, nesta dissertação e na aplicação da intervenção, o texto como central para o ensino de LP, sendo as questões gramaticais emergentes dos gêneros abordados aliadas ao trabalho com tais textos. Apresentaremos, neste trabalho, gêneros do agrupamento do relatar e do narrar e trataremos da questão dos tempos verbais como forma de demarcar a progressão textual e de outros aspectos relevantes ou inerentes aos gêneros abordados, que foram suscitados a partir das produções de texto dos alunos.

Portanto, faz-se também essencial apresentar a visão de gêneros textuais que norteia este trabalho.

### 2.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MODO DE ENSINO

Travaglia (2009), aponta uma questão essencial para o ensino de língua materna que é a forma como o professor concebe a linguagem e a língua. Para o autor, esse conhecimento altera significativamente a forma de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino. Nesse sentido, ele destaca que há três formas de se compreender a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação.

A linguagem como expressão do pensamento preconiza que a expressão se dá, inicialmente, no interior da mente do indivíduo e que a exteriorização da fala é apenas uma tradução. Portanto, depende da capacidade do indivíduo de organizar a lógica do pensamento por meio de linguagem articulada e organizada.

Essa concepção de linguagem, conforme Travaglia (2009), está diretamente ligada ao ensino prescritivo, que “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerada errada/inaceitáveis por outros

considerados corretos/aceitáveis”. Esse tipo de ensino privilegia o trabalho com a variedade culta que tem como fim “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua”, conforme Travaglia (2009, p.39).

A segunda concepção, de acordo com Travaglia (2009), ocorre por meio da relação entre os falantes (emissor e receptor), e a língua é vista como um código. A dinâmica comunicativa baseia-se em uma associação de signos que se combinam segundo regras. O autor afirma que:

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Infere-se, portanto, que, para que a comunicação efetive-se, falante e ouvinte devem dominar o código.

Segundo Travaglia (2009), o tipo de ensino diretamente ligado a essa concepção é o ensino descritivo, que objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. O autor ressalta que:

O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas: todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Nessa concepção, saber gramática é ser capaz de compreender a estrutura, a forma e a função da língua.

A terceira concepção é a linguagem como forma de interação. Conforme Travaglia (2009), nessa concepção a linguagem é um lugar de interação humana. Nessa visão, o indivíduo atua e age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem, portanto, é um lugar de interação humana em que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar, mas ser agente de interação comunicativa. O autor esclarece que:



Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a linguística textual, a Teoria do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

O tipo de ensino que se pode associar a essas teorias, segundo os estudos de Travaglia, é o ensino produtivo. Tal ensino objetiva trabalhar novas habilidades linguísticas. Na prática, quer ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, sem desconsiderar os conhecimentos que o aluno já adquiriu, mas potencializá-los para que sejam usados nas mais diversas formas de interação verbal e social.

Nessa perspectiva, assumimos no presente trabalho a perspectiva da linguagem como inserida em um processo de interação e optamos, na intervenção, pelo emprego do tipo de ensino produtivo, visto que se pauta na perspectiva da AL para o ensino de língua. Assim, visamos a um ensino que promova o protagonismo do aluno, a valorização do conhecimento, a participação do aluno frente às variadas situações de comunicação que permeiam a sociedade atual.

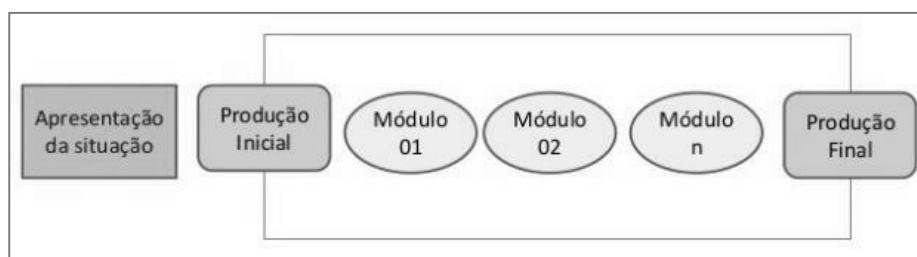
#### 2.4 O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS, AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, vêm se multiplicando cotidianamente na medida em que vão surgindo novas formas de comunicação, pois segundo Marcuschi (2003), estão vinculados diretamente à vida cultural e social dos falantes. Diante de tais considerações, ainda segundo o referido autor, os gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, fato que é perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Embora o professor esteja imerso em vastas opções de abordagem dos gêneros escritos e orais em sala de aula, podem surgir dúvidas e questionamentos em relação ao ensino deles. Sobre isso, os autores Schneuwly e Dolz(2004) afirmam

que, a priori, o ensino dos gêneros só fará sentido quando são oferecidas aos alunos múltiplas ocasiões de escrita e fala. Para tanto, eles propõem o trabalho com as sequências didáticas (SD), as quais definem como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, baseadas na prática dos gêneros textuais e que se organizam conforme o esquema apresentado abaixo:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011 [2004], p. 83).

Ao optar pela adoção de um ensino de língua voltado para a SD, o professor deve se atentar, segundo Schneuwly e Dolz (2004), para que o trabalho escolar seja feito sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. Essa constatação deve-se ao fato de que certos gêneros são conhecidos e reconhecidos por todos, como a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Partindo desse pressuposto, a teoria genebrina esclarece que a finalidade de uma sequência didática é possibilitar ao aluno o domínio de um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O procedimento da SD, elaborado pelos didaticistas em Genebra, é estruturado a partir da apresentação da situação seguida de uma produção inicial, constituindo, assim, uma primeira etapa. Na segunda etapa, o professor avalia as capacidades adquiridas e elabora as atividades previstas para a SD. A terceira etapa é denominada “módulo”, a qual é constituída por vários exercícios de leitura e escrita que propiciam um trabalho mais sistematizado e aprofundado com o gênero, tendo em vista a análise empreendida pelo professor das produções iniciais dos alunos. A quarta etapa é a produção final, momento em que o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo e em que tem a oportunidade de revisar e editar seu texto, comparando-o com a produção inicial. Ao professor, nesse

momento, caberá a função de avaliar o real desenvolvimento do aluno.

Dentro dessa perspectiva, propusemos uma intervenção que contemplou, em alguns momentos, o uso de princípios da SD, em que objetivamos promover os conhecimentos dos gêneros a serem produzidos pelos alunos e em que, para tanto, propusemos módulos e etapas de aprendizagem com base nas dificuldades notadas na produção inicial.

Outro aspecto apontado por Schneuwly e Dolz (2004) diz respeito à difícil questão de escolhas de gêneros para os distintos ciclos de ensino. Nesse sentido, propõem o trabalho com o agrupamento de gêneros. De acordo com os autores, os agrupamentos correspondem a três critérios:

- 1 - Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
- 2 - Retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
- 3 - Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.101)

Em função desses critérios, Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram um quadro representativo dos agrupamentos:

Quadro 2 - Agrupamentos de gêneros. Aspectos Tipológico

<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTE</b>	<b>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</b>
<b>CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL</b>	<b>NARRAR</b>  Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto de fada Conto maravilhoso História em Quadrinhos Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela Romanço
<b>DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DE AÇÕES HUMANAS</b>	<b>RELATAR</b>  Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Autobiografia Biografia Currículo Vitae Crônica esportiva Crônica mundana Diário íntimo Reportagem Relato de experiência vivida Relato de viagem Relato histórico Testemunho
<b>DISCUSSÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS</b>	<b>ARGUMENTAR</b>  Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Artigo de opinião Carta de reclamação Carta de solicitação Carta de leitor Debate regrado Deliberação informal Diálogo argumentativo Editorial Ensaio Requerimento Resenha crítica Texto de opinião

<b>TRANSMISSÃO CONSTRUÇÃO E SABERES</b>	<b>E D</b>	<b>EXPOR</b>  <b>Apresentação textual de diferentes formas de saberes.</b>	<b>Artigo de divulgação científica      Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Relato de experiência científica      Relatório científico Resenha científica Resumo de textos “expositivos”      ou explicativos Seminário Texto expositivo</b>
<b>INTRUÇÕES PRESCRIÇÕES</b>	<b>E</b>	<b>PRESCREVER AÇÕES</b>  <b>Regulação mútua de comportamentos.</b>	<b>Instrução de uso Instrução de montagem Receita Regulamen to Regra de jogo Textos prescritos e normativos legais</b>

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 102).

O agrupamento apresentado no quadro acima surge numa concepção de que os gêneros não são estanques em relação uns aos outros, ou seja, não é possível classificá-los de maneira absoluta, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2004), tal agrupamento leva em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros orais e escritos, não negando, porém, as possíveis passagens e transferências no âmbito das dimensões comuns aos gêneros orais e escritos.

No presente trabalho, como já vem sendo sinalizado, o gênero relato de experiência teve papel central. Portanto, será apresentada uma seção visando a apresentar um pouco mais as características desse gênero que colaboraram para a elaboração da intervenção.

## 2.5 O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA E O USO VERBAL

Narrar e relatar são ações inerentes ao ser humano. A todo instante, estamos narrando ou relatando um fato, uma história, um evento acontecido conosco, com outra pessoa.

Ao escrever sobre a narrativa, De Finna (2009) defende que se trata de:

[...] textos que relatam eventos numa ordem sequencial. Mesmo que a sequencialidade seja concebida em termos de conexões causais, há um aspecto temporal que atravessa os eventos geradores de outros eventos e que são apresentados temporalmente precedentes (DE FINNA, 2009, p. 117).

Essa autora não tem a preocupação em distinguir relatar e narrar, tal qual o fazem Schneuwly e Dolz (2004). Para eles, o narrar está associado ao domínio da cultura literária ficcional, enquanto o relatar visa à documentação e à memorização das ações humanas. No entanto, há que se destacar que as características evidenciadas por De Finna são relevantes nos gêneros dos dois agrupamentos – narrar e relatar – e, portanto, serão usadas como forma de enriquecimento da análise e da ampliação da visão quanto às características que perpassam esses tipos textuais.

Tanto os relatos quanto as narrativas, portanto, seguem uma ordem sequencial, apresentando por vezes mais de um evento, sendo que nenhum deles tenha necessariamente ligação entre si.

Algumas características do relato de experiência, conforme Linhares (2012):

Quadro 3 - Relato de experiência

<b>Contexto de produção</b>	História de sujeitos em situações rotineiras ou em algum acontecimento especial que tenha marcado sua memória.
<b>A construção composicional</b>	Textos narrativos: com situação inicial, desenvolvimento clímax e desfecho. Escritos ou orais.
<b>Conteúdo Temático</b>	Tem relação com a história da pessoa que está relatando.
<b>Marcas linguísticas enunciativas</b>	narrador - Tempo verbal pretérito - presença de pronomes em 1ª pessoa do singular; sequências descritivas; adjetivação; presença de advérbios temporais e espaciais adjetivos; narrador sempre presente na história.

Fonte: Adaptado de Linhares (2012).

Para Chauí (2009), a narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo de um evento de fala bem formado, com começo, um meio e um fim. Ainda, segundo ela, as narrativas são formas privilegiadas de discurso que têm um papel central em quase todas as conversas e que nenhum outro ato de fala tem comparável precisão. Assim, as narrativas e os relatos têm características em comum, visto que ambos se organizam da maneira como foi colocada por Chauí.

Segundo a autora, selecionamos e escolhemos o que lembramos e a lembrança, como a percepção, tem aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (existem lembranças alegres e tristes, saudade, arrependimento, remorso). Dessa forma, ao relatar, é proporcionada ao indivíduo a oportunidade de resgatar os

acontecimentos que lhes foram marcantes, ao mesmo tempo em que também se confere à pessoa o sentimento de pertencimento a um determinado grupo no local em que ele compartilha a memória. Nessa pesquisa, o familiar teve a oportunidade de relatar fato ou fatos do seu passado, e, ao assim fazê-lo, suas memórias foram repassadas ao discente e compartilhadas na comunidade escolar. Ao final, esses relatos tornaram-se memórias e passaram a fazer parte de um livro.

Labov e Waletzky, conforme aponta De Finna (2009), são pioneiros nesse tipo de pesquisa envolvendo narrativa e definem-na como uma recapitulação de experiências passadas organizada estruturalmente desta forma:

**Resumo** - essa história é sobre...o quê?

**Orientação** – Onde e quando?

**Ação complicadora** – e então?... O que aconteceu?

**Resolução** – e...como terminou?

**Coda** – como isso é relevante para o... Aqui e agora?

**Avaliação** – E daí? (DE FINNA, 2009, p. 121).

De Finna (2009) esclarece que as narrativas podem variar muito na sua estrutura, tipo de conteúdo, função social e organização interacional, pois há histórias contadas para diversos fins, como para divertir ou entreter, informar, argumentar, acusar e outros.

Na presente pesquisa, tanto a narrativa quanto o relato tiveram função social de aproximar a família ao contexto escolar, concomitantemente ao desenvolvimento de um trabalho reflexivo sobre a forma de estruturação do texto, por meio da análise dos tempos verbais na constituição e na progressão textuais, bem como da reflexão sobre eles.

Tal qual explicitado neste texto, pautando-se na perspectiva sociointeracionista de língua e adotando os gêneros como centrais na sala de aula para o ensino de língua de forma contextualizada, há que se observar a relação entre o gênero adotado na pesquisa no que diz respeito aos tempos verbais.

O tempo verbal que prototipicamente é empregado no texto narrativo é o passado, e, de acordo com Koch (2010), na narrativa:

O pretérito perfeito marca o primeiro plano e o pretérito imperfeito marca o segundo plano (plano de fundo). Assim, a repetição de um mesmo tempo verbal pode informar ao nosso leitor se estamos



narrando ou fazendo comentários, críticas, discussões; no caso das narrativas, podemos assinalar o primeiro plano (as ações dos personagens, a trama propriamente dita) ou o segundo plano (descrições de espaços, ambientes e personagens) (KOCH, 2010, p. 173).

No entanto, devido aos diversos aspectos que o verbo pode apresentar em relação aos fatos, é comum que os alunos se confundam, nas produções escritas, quanto ao uso do passado tendo em vista os planos que desejam destacar.

Para que o ensino dos tempos verbais e aprendizagem deles ocorram de forma eficiente, faz-se necessário um trabalho que leve o aluno à reflexão, como afirma Travaglia (2009). O autor propõe alguns exemplos de atividades sobre o emprego dos tempos verbais:

Qual a diferença de sentido das frases e em que situações seriam usadas?

a) João brigou com o pai e saiu de casa. Dois anos depois voltava à casa do pai.

b) João brigou com o pai e saiu de casa. Dois anos depois voltou à casa do pai.

(TRAVAGLIA, 2009, p. 210).

Sobre as frases exemplificadas, o autor faz a seguinte análise:

A diferença formal entre **a** e **b** é o uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo. Há entre os dois tempos uma diferença de aspecto. O primeiro é imperfeito, isto é, apresenta a situação incompleta, vista de dentro de sua realização; o segundo é perfeito, apresenta a situação como completa, em sua globalidade (TRAVAGLIA, 2009, p. 211).

Para o autor, essa forma de abordar o tempo verbal é reflexiva e alerta para que o ensino leve o aluno a uma compreensão da significação dos termos e não apenas à denominação, à identificação e à flexão verbal. Segundo ele, a finalidade primeira do ensino dos tempos verbais deve ser na compreensão quanto aos usos deles. Para que isso ocorresse de forma efetiva, neste trabalho, a proposta foi de que língua de forma contextualizada, há que se observar a relação entre o gênero adotado na pesquisa no que diz respeito aos tempos verbais.

Nesse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa, inseridas com centralidade no texto e nos

gêneros textuais. Todos os conteúdos, habilidades e procedimentos partem de um trabalho ligado aos gêneros textuais que circulam na esfera pública. A BNCC, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta planilhas com conteúdos linguísticos para o ensino a serem trabalhados em cada etapa escolar.

Esse documento sugere que o trabalho com o verbo seja aprofundado no Ensino Fundamental II no decorrer das séries. As primeiras competências e habilidades relacionadas aos verbos ganham aprofundamento no 6º ano e estendem-se até 9º ano.

Especificamente no que tange ao 7º ano, que é a turma em que a pesquisa foi desenvolvida, a BNCC preconiza que se espera nesse ano escolar:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (BRASIL,2017,p. 145).

Dessa forma, a intervenção apresentada neste texto dialoga com aquilo que documentos curriculares mais recentes preconizam quanto ao ensino também dos conteúdos linguísticos, que, de acordo com o documento, deve ocorrer de forma aliada, numa perspectiva reflexiva:

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um podcast; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª

pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto). Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa.

O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (BRASIL, 2017, p. 82).

Embasada também nessas habilidades, a intervenção explorou os aspectos temporais dos verbos inseridos no gênero relato de experiência, analisando as escolhas lexicais e conduzindo os alunos a uma reflexão quanto a essas escolhas no sentido de identificarem e compreenderem a ordem dos acontecimentos em uma história e nas suas próprias produções textuais.

Em se tratando ainda sobre o estudo dos verbos, Travaglia (2009) afirma que no Português pouca atenção vinha sendo dada à categoria do aspecto. Nesse estudo, o autor, em relação ao aspecto verbal, pondera que é preciso conceber que este é uma categoria verbal ligada ao tempo, pois ele indica o espaço temporal ocupado pela situação em seu desenvolvimento, marcando sua duração. Travaglia assim define aspecto:

Aspecto é uma categoria verbal de tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação/ e ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 43).

Segundo o autor, os verbos podem denotar noções aspectuais de duração e de não duração ou pontualidade, tal qual será possível notar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Quadro das noções aspectuais e dos aspectos

		Noções Aspectuais		Aspectos
I - Duração	1. Duração	A. Contínua	a. Limitada	Durativo
			b. Ilimitada	Indeterminado
		B. Descontínua	a. Limitada	Iterativo
			b. Ilimitada	Habitual
2. Não duração ou Pontualidade			Pontual	
II - Fases	1. Fases de realização	A. Por começar		Não começado
		A'. Prestes a começar (ao lado do aspecto há uma opção temporal)		
		B. Começado ou não começado		Começado ou não acabado
	2. Fases de desenvolvimento	C'. Acabado há pouco (ao lado do aspecto há uma opção temporal)		Acabado
		C. Acabado		
		A. Início (no ponto de início ou nos primeiros momentos)		Inceptivo
	3. Fases de completamento	B. Meio		Cursivo
		C. Fim (no ponto de término ou nos últimos momentos)		Terminativo
		A. Completo		Perfectivo
	B. Incompleto		Imperfectivo	
Ausência de noções aspectuais				Aspecto não atualizado

Fonte: Travaglia (1985, p. 97).

De acordo com Travaglia (1985), os aspectos Perfectivos e Imperfectivos são os mais recorrentes, em virtude de estarem muito presentes nos discursos. Segundo o autor, o perfectivo é caracterizado por apresentar a situação como completa, ou seja, o todo da situação é apresentado como um todo único, com começo, meio fim. Já o Imperfectivo, segundo Travaglia (1985), é caracterizado por apresentar uma situação como incompleta, visto que não se tem o todo da situação.

Em consonância com os teóricos supracitados, Wachowicz (2012) elucida os critérios que figuram na sequência narrativa e acrescenta que, devido ao complexo seguimento que a constitui, há uma gama de possibilidades do estudo dos verbos, por exemplo, entre as passagens da situação inicial às ações. Sobre tais possibilidades, a autora discorre que os aspectos perfectivos e imperfectivos “podem ser esboçados nas sentenças de diferentes formas, desde a flexão dos verbos, entrando nas questões morfológicas, até advérbios e tipos de flexões de substantivos”. Durante a intervenção e também na análise dos dados, foi valorizada a perspectiva de exploração das diversas nuances dos verbos, não se restringindo aos tempos, mas desenvolvendo também a reflexão sobre a noção aspectual impressa pelo verbo e por

advérbios em nossa língua.

Sobre os valores aspectuais (perfectivo e imperfectivo) dos verbos, Wachowicz (2012) diz que esses fazem parte da estrutura interna do tempo. Sobre as marcas de valor do perfectivo e imperfectivo propõe:

Quadro 5 – Marcas de valor perfectivo e imperfectivo

Valor aspectual imperfectivo	Flexões do passado imperfeito (brincava, chovia etc) e das perífrases de gerúndio (estava brincando, está chovendo) Advérbios (sempre, todo dia) Quantificação indeterminada de substantivos (João desenhou mapas)
Valor aspectual perfectivo	Flexões do passado perfeito (brinquei, choveu etc.) da perífrase de particípio, especialmente o passado mais-que-perfeito (tinha brincado, tinha chovido) Advérbios (naquela hora) Quantificação determinada de substantivo (João desenhou o mapa).

Fonte: Wachowicz (2012, p. 60).

A intervenção explorou as questões concernentes às marcas linguísticas que colaboram para a noção de perfectividade ou imperfectividade presentes no relato de experiência vivida. Isso foi feito porque, nos livros didáticos e nas aulas de LP, trata-se com frequência da identificação dos tempos verbais tendo em vista a categorização deles e pouco ou quase nada se explora quanto ao aspecto verbal. Na intervenção pedagógica a ser apresentada neste trabalho, priorizamos uma abordagem reflexiva que levasse em conta também o aspecto, com vistas a oportunizar aos alunos o desenvolvimento da competência linguística, na compreensão e na utilização dos mecanismos disponíveis na língua para atribuir sentidos.

Ainda sob a perspectiva da exploração dos verbos, Bortoni-Ricardo (2014) aborda as questões verbais na prática. Em se tratando do verbo, a autora “refuta a análise linguística do que seja abstrato ou desvinculado do uso” (BORTONI, 2014, p.

182.) Para tanto, ela propõe uma análise tomando como ponto de partida as ocorrências linguísticas em situações reais de uso da língua:

O mais importante é contribuir para que o professor entenda o que leva o usuário da língua a realizar determinada variante, o que faz com que determinada flexão nos modos e tempos verbais ocorra naquele contexto de uso (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 182).

Embora ressalte que o aluno deva refletir sobre modos e tempos verbais, Bortoni (2014) salienta que, em momento algum, o aluno deva ter que memorizar agrupamentos verbais, mas que ele tenha conhecimento das designações dos tempos e reconheça suas diferenças para selecionar adequadamente modo e tempos verbais a serem empregados nas sentenças da língua falada e escrita.

Além do contexto de uso dos verbos, Bortoni (2014) tem como premissa o respeito às diversas variantes linguísticas. A autora ressalta que:

Com essa compreensão, queremos diminuir o fosso entre os que utilizam a variante padrão e os usuários das variantes populares, ampliando a capacidade dos segundos de se apropriarem da variante dos primeiros e, assim promover o respeito mútuo entre todos os cidadãos (BORTONI, 2014, p. 187).

Segundo ela, mediante tal consideração, o resultado é um aprendizado mais abrangente da gramática e menos tendencioso a acepções de classe e nível intelectual dos alunos.

Neste sentido, Bortoni (2014) traz em sua teoria vários exemplos de enunciados extraídos da fala e da escrita de muitos brasileiros. Com essa iniciativa, segundo ela, espera-se que o aluno perceba o que seja um verbo e como ele se relaciona com as demais palavras da oração/enunciados. Como sugestão de transposição didática para a aplicação do ensino dos verbos, a autora propõe, inicialmente, uma atividade “muito significativa” para introduzir a discussão dos verbos em sala de aula:

Sugerimos analisar o valor semântico dos verbos a partir de diferentes enunciados, presentes em textos escritos de circulação social, tais como placas de anúncio, panfletos publicitários, capas de revistas, imagem de faixas, letreiros e outdoors, coletados no cotidiano dos alunos. Com esses textos os alunos poderão verificar, por meio de

análises da construção dos enunciados verbais e/ou não verbais, como o usuário da língua constrói sentidos a partir das escolhas dos verbos em cada enunciado, em seus respectivos modos e tempos. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 199).

Bortoni (2014) ressalta ainda que outro aspecto muito importante que deve ser considerado no ensino do verbo é a estrutura morfológica dos verbos. Ela afirma que, se o aluno compreender como são constituídos os verbos, fica mais fácil assimilar a ideia de desinência/sufixo modo-temporal e a desinência/ sufixo número pessoal. A autora considera que é importante levar o aluno a perceber as partes significativas por meio de “análises contrastivas” dos verbos em diferentes tempos e modos. Evidencia, ainda, que o professor deve sempre ter o cuidado de não tratar essa classe gramatical de forma isolada das outras palavras que fazem parte do enunciado.

Também pertinente é a última consideração feita por Bortoni (2016) ao tratar sobre o ensino isolado dos verbos, pois, embora haja diretrizes curriculares para o ensino de uma gramática contextualizada, em muitas salas de aula, ainda são apresentados itens gramaticais totalmente fora do contexto de uso.

Sobre esse tipo de ensino de gramática, Sigiliano e Silva (2017), em pesquisa feita nas coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (LD), concluíram que estes ainda revelam um modelo tradicional de ensino quanto à abordagem da gramática, caracterizado por uma abordagem transmissiva, que se define como um trabalho pedagógico com unidades linguísticas menores que o texto.

Para a análise dos LD, Sigiliano e Silva (2017) consideraram os seguintes critérios: conteúdo, unidade de análise linguística privilegiada (texto, frase ou palavra), integração com as atividades de leitura e produção, preferências por questões de comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido, ancoramento do conteúdo gramatical às características formais do gênero e exposição de outras normas linguísticas.

Tais critérios foram analisados em LD do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Sigiliano e Silva destacam que os materiais elaborados para o 6º ano do EFII foram aqueles que evidenciaram assumir uma perspectiva reflexiva. Já os LD direcionados ao 9º ano revelaram-se mais transmissivos e mais distantes de uma

perspectiva de análise pautada no texto. Os autores da pesquisa concluíram que, embora o tratamento dado ao tempo e aos modos verbais tenha se aproximado consideravelmente de uma proposta reflexiva da linguagem, há ainda muito o que se aprimorar nesse ensino para que efetivamente ele aborde uma perspectiva da AL, visto que análises estatísticas realizadas nesse artigo mostraram estar o ensino do verbo nessas coleções no meio do caminho entre aquilo que se intitula como reflexivo e aquilo que é reconhecidamente transmissivo. Nesse sentido, apesar de, por vezes, os materiais didáticos iniciarem suas seções sobre verbos de forma contextualizada, isso rapidamente se perde e dá lugar a seções classificatórias, pautadas em palavras soltas. Ademais, o foco não ocorre sobretudo na relação do gênero com os modos verbais em todos os casos, havendo uma tendência de se trabalhar certos modos de forma mais reflexiva (como é o caso do imperativo associado a propagandas, por exemplo) e outros de forma bastante normativa (como é o caso do indicativo e do subjuntivo (SIGILIANO, no prelo). Nesse mesmo sentido, Rocha e Martins (2014) afirmam que o ensino do verbo, quando tratado de forma isolada, não amplia a competência comunicativa do aluno ou pouco contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de empregar as formas verbais adequadas à língua escrita. Sendo assim, propõem as categorias de análise que vão além da análise puramente morfológica do verbo, ou seja, ampliando essa análise para a semântica e a discursiva dos verbos. Elas acrescentam que tais categorias são essenciais para definir a informatividade e a intencionalidade do enunciador na interação verbal. Infere-se, portanto, que o ensino dos verbos de forma contextualizada, como apontam as autoras, pode contribuir para que o aluno desenvolva a competência linguística e saiba compreender e utilizar os mecanismos disponíveis na língua para criar sentido tanto na escrita quanto na oralidade.

Outro aspecto relevante no emprego dos verbos na narrativa é ordenação dos fatos de forma que ela apresente coerência. A coerência dos textos narrativos se estabelece em dois níveis, conforme Bastos (1984, p. 26). Ela ocorre no nível do narrar como ato de fala (definido culturalmente) - coerência narrativa - e no nível da inserção do texto numa situação de comunicação - coerência ligada à interlocução.

Os desvios de coerência no nível narrar são praticamente inexistentes, pois o locutor retoma sua fala a todo instante, ao mesmo tempo em que pode utilizar recursos gestuais e fazer-se entender pelo locutor. Já no nível da inserção do texto



escrito, a comunicação pode ficar comprometida devido a problemas de escolhas de vocábulos ou à ausência de termos que estabelecem a coerência textual, fatores esses que serão observados nas produções dos alunos.

Tendo em vista tais questões, a intervenção aqui proposta buscou promover o ensino dos tempos verbais de forma a favorecer uma visão reflexiva e ampliada quanto aos verbos.

## 2.6 PRODUÇÃO TEXTUAL DO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: CONCEITO E MEDIAÇÃO

A produção de textos escolares, ainda na atualidade, vem sendo, por muitos educadores, encarada como uma tarefa que culmina em uma simples higienização do texto do aluno. Esse comportamento pode ser visto como consequência da forma como a produção de texto tem sido realizada na escola: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar e tem por única função desenvolver e avaliar as capacidades de escrita dos alunos, conforme afirma Marcuschi (2006). Dessa forma, entende-se que se faz necessária uma mudança na forma de inserir a proposta de produção textual, bem como todo o processo de escrita até a avaliação dela.

Geraldi (2015) afirma que a produção de texto, como a conhecemos hoje, popularizou no meio escolar com muita rapidez, e talvez seja esse fator que tenha feito com que se esquecessem as origens de sua adoção. O autor afirma que a simples substituição da nomenclatura 'redação', por 'produção de texto' não deve acontecer por um simples modismo, pois pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração.

De acordo com Geraldi (2015), os estudantes devem ser agentes do processo da escrita e sujeitos desta. Isso implica uma mudança de posição: o aluno deixa de ser um mero aprendiz. Ainda, segundo o autor, o 'exercício de redação' sempre foi pensado como um exercício em que o sujeito só treinava ou se preparava para vir a executar a escrita no futuro. A escrita era vista como uma atividade mecânica, feita sem a reflexão necessária para a produção de um bom texto. Dessa forma, o texto do aluno era produzido para ser corrigido e lido apenas por um leitor: o professor. Nesse raciocínio, Geraldi afirma:

Nas circunstâncias escolares, esse leitor era somente o professor, encarado como sujeito de um suposto saber e por isso mesmo gabaritado para corrigir. Escrevia-se para ser corrigido, e assim de treino em treino se preparava para um dia efetivamente escrever no mundo extraescolar (ou mesmo ainda no mundo escolar, quando da realização de vestibulares ou concursos e aí sim, os textos eram para valer, mas num sentido muito estreito: eles têm que mostrar aos examinadores que o autor sabe escrever) (GERALDI, 2015 p. 166).

Portanto, nesse modelo de produção, ainda segundo o autor supracitado, a relação de interlocução mantida entre enunciador e enunciatário foi e é sempre uma relação de hierarquia, em que o autor do texto tem que provar que sabe escrever e que o faz para ser corrigido.

Um segundo fator que Geraldi pondera em relação à introdução do termo 'produção de texto' remete à noção de texto. Segundo ele, um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo do conhecimento das características genéricas do texto. De acordo com o linguista citado, a criatividade posta em funcionamento na produção de texto exige organização entre situação, relação entre os interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio.

Entretanto, o autor não considera ser o professor aquele que deve estar distante do texto do aluno. No processo da produção de texto do aluno, há que se considerar também que a participação do professor como mediador é fundamental para que o aluno possa refletir sobre a prática da escrita. Geraldi (2015, p.169) considera a mediação como "um processo em que o professor auxilia o aluno em seu desenvolvimento, um diálogo com seu futuro". Tal consideração é justificada por ele devido ao fato de o ato de escrever trazer consigo muitas dificuldades específicas. Partindo desse pressuposto, o autor Geraldi faz a seguinte consideração:

O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa conscientizar-se da sua própria 'fala', ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração (GERALDI, 2015, p. 169).

Entende-se, portanto, que o ato de ensinar requer do professor a participação direta no processo da escrita do aluno, mediando a escrita, de forma que este entenda os recursos que está utilizando para se fazer entender em sua

produção e para que esta cumpra a função daquilo que se espera de um texto: a interação.

Tendo em vista essas ideias e, ainda, como já sinalizado, assumindo-se a concepção interacional da língua em que os sujeitos são tomados como atores/construtores sociais, sujeitos ativos da construção do texto (KOCH; ELIAS, 2004), a intervenção aplicada nesta dissertação, no que tange ao trabalho com a produção de texto, vem pautada em contextos que guiam o aluno à produção de relato para circular na sociedade, e a mediação da professora foi feita de forma a conduzir o aluno a uma reflexão sobre sua escrita como processo contínuo.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação

A metodologia aplicada nesta pesquisa é baseada na pesquisa etnográfica, conforme define Bortoni (2008):

A pesquisa etnográfica colaborativa tem suas raízes na tradição da teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. [...] a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado (BORTONI, 2008, p. 71).

Infere-se, portanto, que a mola propulsora da pesquisa foi o anseio pela mudança no ambiente da pesquisa abrangendo todo o meio, a começar pelo pesquisador.

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna existente entre teoria e prática, e uma das características é a intervenção durante todo o processo da pesquisa.

Já para Thiollent (1986), a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Ainda, para o autor, toda pesquisa-ação é de tipo participativo, e a participação das pessoas investigadas é absolutamente necessária. Pretende-se, neste trabalho, aplicar também esse modelo de pesquisa por considerar que, na pesquisa educacional na qual vamos atuar, é de suma importância a participação dos familiares, do aluno e da escola.

Consciente do nosso objetivo nesse trabalho, parte da pesquisa teve, também, caráter quantitativo por meio da coleta de dados através de um questionário (APÊNDICE A), em que foi possível tomar conhecimento sobre o nível de relacionamento do aluno com família e dessa com a escola, bem como conhecer

o contexto sócio econômico dos familiares e a compreensão dos alunos quanto ao impacto do projeto.

A inquietação que moveu o surgimento do trabalho ocorreu através da observação do distanciamento entre a família e a escola e o quanto esse fator estava interferindo no processo de aprendizagem. Somado a esse fator, ainda verificou-se o distanciamento dos familiares da vida escolar dos filhos, o que provoca ruptura ainda maior na formação integral dos alunos como cidadãos.

Movida pelo anseio de aproximação dessas esferas sociais, propus-me como “professora pesquisadora” (BORTONI, 2008) a traçar planos e metas para que tal realidade seja transformada, a começar em nós enquanto parte desse processo. Sobre essa visão de participação ativa do professor, Bortoni afirma:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (BORTONI, 2008, p. 46).

Dessa forma, foi proposto o desafio de mudança de todo o contexto que envolveu aluno, família e escola, também do professor pesquisador.

Outro aspecto fundamental a ser considerado nesta pesquisa é que ela não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, como afirma Thiollent (1986), mas desempenhou um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, cumprindo com êxito aquilo que um mestrado profissional, cursado por alunos-professores de escolas públicas, deve fazer em prol de sua formação e de sua sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Chisté (2016) quando aborda sobre a peculiaridade de um mestrado profissional:

O objetivo deste é formar alguém que, no campo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam essas de interesse pessoal ou social (CHISTÉ, 2016, p. 791).

Nesse âmbito, acreditamos que muito contribuíram os conhecimentos adquiridos através das diferentes abordagens teórico-metodológicas no decorrer das aulas presenciais, das palestras, dos cursos e dos seminários promovidos pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ademais, a cada módulo de atividade elaborado, as ações citadas anteriormente levaram-nos a uma melhor reflexão sobre nossa prática ao desenvolvermos a pesquisa.

Adotamos para essa pesquisa-ação, tal qual propõe Chisté (2016) amparada pelas teorias de Dionne (2007) e Thiollent (2011), um possível ciclo para a realização dela, o qual representamos abaixo (Figura 2):

Figura 2- Representação do Ciclo para a pesquisa ação



Fonte: Própria autora.

O ciclo apresentado corresponde, segundo Chisté (2016, p. 797), ao “método da espiral”, com suas fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão e, caso seja necessário, de um novo planejamento da experiência em curso.

Na identificação das situações iniciais, Chisté (2016) afirma que essa é a fase da busca de soluções para uma possível situação verificada em determinado grupo. Implicamo-nos, nessa fase da pesquisa, com base em trabalho realizado com

a turma em ano anterior, em desenvolver atividades que refletissem sobre o uso dos tempos verbais e, concomitante a esse conteúdo, em atividades estratégicas que visassem à aproximação do aluno com a família e desta com a escola.

Na segunda fase, envolvemos os alunos nas ações a serem realizadas, apresentando-as e colhendo sugestões, sempre ouvindo e considerando a participação dos alunos e de seus familiares. Permearam essa fase também “discussões teóricas e didáticas”, conforme indica Chisté (2016).

Posteriormente, as atividades foram desenvolvidas, através do uso de princípios de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Ao final de cada atividade, houve reflexão para análise e avaliação sobre o andamento das ações e novas atividades eram preparadas.

Nossa atuação interventiva passou por um processo contínuo de avaliação, quer seja mediante análise diária das aulas pelo professor pesquisador, orientação sempre ativa da professora orientadora da intervenção, bem como participação constante do corpo discente e das famílias envolvidas. No que tange à participação dos alunos e de seus familiares nesse processo avaliativo, destacamos a criação de um diário de bordo coletivo utilizado como instrumento de análise aula a aula. Salientamos ainda que, no que concerne à utilização do instrumento ora citado, todos os dias um aluno ficava responsável por levar o caderno para casa e fazer uma avaliação pessoal escrita do evento aula do dia. O professor pesquisador utilizava a escrita dos alunos como contribuição para seu próprio processo avaliativo bem como para embasar o planejamento de aulas futuras. Asseveramos, também, que as famílias tiveram a oportunidade de atuar diretamente da vida escolar do aluno, já que, ao final do desenvolvimento do projeto, puderam escrever, no mesmo diário, suas considerações acerca de nosso trabalho e da oportunidade de participação familiar na vida escolar de nossos alunos.

Ademais, cumpre-nos ainda abordar que o desenvolvimento de nosso trabalho de natureza interventiva foi permeado pelo trabalho com a leitura nas atividades em sala de aula e extraclasse.

Neste texto, destacamos dados da reescrita de um texto ao final (relato de experiência vivida) e de um questionário, objetivando analisar as relações entre aluno e família, família e escola e o que o aluno apreendeu sobre as atividades propostas.

Os dados obtidos foram organizados em gráficos, discutidos e analisados,

tal qual poderá se ver na parte de análise de dados desta dissertação.

### 3.2 LÓCUS DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Padre Alfredo Koba, em uma turma de 7º ano, turno matutino, composta por 28 alunos na cidade de Miradouro, Minas Gerais, a qual possui 10.170 habitantes. Na zona urbana, há três escolas públicas sendo que apenas uma pertence ao Estado. Nos distritos, há mais quatro escolas que oferecem o ensino básico e fundamental I.

Quanto à estrutura física, todas as instalações da escola encontram-se em boas condições de funcionamento, tendo em vista as reformas realizadas no que tange à acessibilidade e ao bom gerenciamento da rede física pela direção da escola e demais servidores, possibilitando a realização das atividades pedagógicas.

Possui quadra coberta para prática de esporte, porém suas obras ainda não foram concluídas.

A escola é dividida em dois pavimentos. No primeiro, encontram-se:

- a) 08 salas de aula, que passaram por reforma de alvenaria, elétrica, hidráulica e pintura em 2016, mas seu tamanho ainda não é condizente para o número de alunos exigidos por lei.
- b) 01 Biblioteca Escolar, com um grande acervo de literatura, material de pesquisa, enciclopédias, revistas e jornais. O espaço precisa ser ampliado e falta mobiliário.
- c) 01 Laboratório de Ciências, que está em desuso por falta de materiais para desenvolver experiências.
- d) 01 cozinha ampla, que também passou por reforma no ano de 2016.
- e) 02 banheiros masculinos e 02 banheiros femininos, sendo dois de cada um deles adaptados para haver acessibilidade.

No segundo pavimento, encontra-se:

- a) 01 sala de direção ampla que oferece espaço para o Assistente Técnico da Educação Básica Financeiro



- b) 01 sala para os supervisores pedagógicos. Esse espaço é bem pequeno, o que impossibilita o arquivo, de forma organizada, dos materiais pedagógicos.
- c) 01 sala para professores.
- d) 02 banheiros para professores (masculino e feminino)
- e) 01 copa-cozinha.
- f) 01 sala de secretaria
- g) 04 salas de aula.
- h) 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 banheiro adaptado à acessibilidade.
- i) 01 Laboratório de Informática, com mais de 20 computadores destinados à utilização dos alunos e dos professores para estudos e pesquisas. A sala não possui cobertura, ocasionando sérias infiltrações, é um espaço muito quente e sem ventilação.
- j) 01 sala adaptada para funcionamento da sala de Recursos Multifuncionais: jogos educativos, métodos de aprendizagem adaptados para diferentes necessidades especiais. Nessa sala, há um professor com especialização na área de Educação Especial. Há dois alunos na turma em que o projeto será aplicado que são atendidos nesse espaço por possuírem laudo de déficit cognitivo.

Ademais, a escola possui sala de vídeo que foi adaptada pela direção para esse fim.

No prédio, não há salas construídas extras para a aplicação de aulas não inicialmente previstas, como a aula de recuperação, o que torna necessário o uso da biblioteca para tais tarefas.

Atualmente, a Escola Estadual Padre Alfredo Kobal oferece o Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA Médio. Os alunos da Escola Estadual Padre Alfredo Kobal são oriundos da zona urbana e zona rural do município, filhos de trabalhadores, assalariados e de nível socioeconômico bem diversificado, mas a maioria dos alunos encontra-se situado na renda mínima, sendo que 50% dependem de programas como a Bolsa Família, que os ajuda na aquisição de materiais escolares.

Atualmente a escola tem matriculados 694 alunos. Observa-se que eles têm acesso a televisão, rádio e internet como meios de informação. A maioria dos alunos faz uso constante de aparelhos celulares para comunicação.

Vale ressaltar que a leitura restringe-se basicamente ao ambiente escolar. Não são frequentadores de teatros, cinemas ou outras apresentações artísticas.

A escola também conta com 43 alunos matriculados portadores de necessidades especiais. Desse total, na sala em que será realizado o projeto, há três alunos que possuem laudo, porém apenas um tem acompanhamento de um professor apoio durante as aulas, sendo assim ele é dispensado de frequentar a sala recurso.

A maior parte dos dados relacionados acima foi extraída do Projeto Político Pedagógico do ano 2018, outros foram colhidos através de informações concedidas por funcionários da escola.

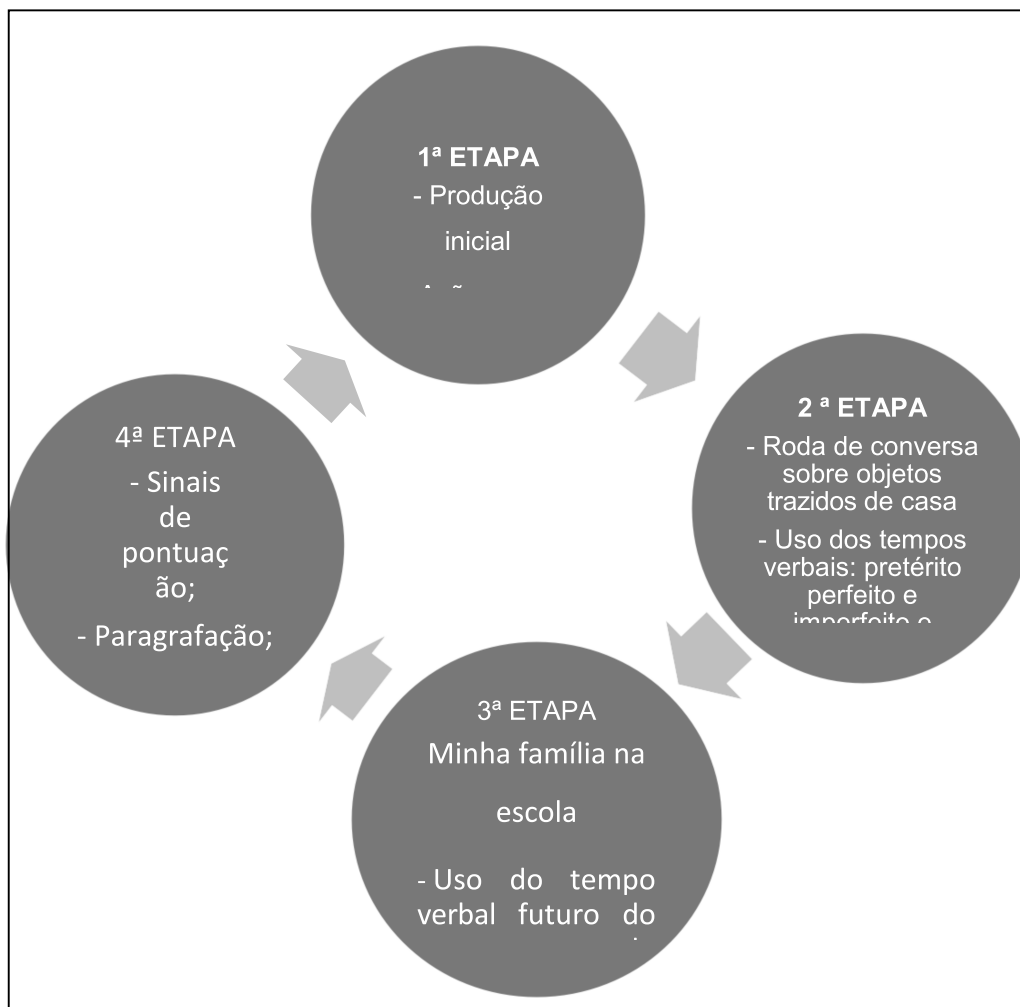
O município é pequeno, sem oferta de trabalho, pouca renda, e grande parte do alunado é pertencente à zona rural, utilizando o transporte escolar para chegar à escola, percorrendo diariamente vários quilômetros. Tal realidade dificulta muitas tarefas em grupos, trabalho de recuperação e até mesmo a participação nas atividades e festividades escolares

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Padre Alfredo Kopal, reestruturado em 2018, evidencia os aspectos essenciais ao funcionamento da escola, definidos por lei, e se constitui como marco de referência para a Escola, na organização de suas atividades educativas, destacando-se sua missão, sua visão, seus princípios, seus objetivos, suas metas e suas concepções.

### 3.3 ETAPAS DA INTERVENÇÃO E LEVANTAMENTO DE DADOS

Esta dissertação tem como ponto culminante a intervenção em sala de aula de língua portuguesa, a qual é tomada como objeto de análise e de ação. Desenvolvemos a intervenção em 4 etapas, as quais foram subdivididas em 8 módulos com diversas ações, como se poderá notar no esquema abaixo (Figura 3):

Figura 3 - Esquema de etapas da intervenção



Fonte: Própria autora.

A primeira etapa constou de um pedido de que os alunos recolhessem relatos familiares e registrassem tal relato por escrito. Esse foi um primeiro contato formal com o gênero relato de experiência vivida e serviu de base para análise dos dados da professora-pesquisadora como forma de diagnosticar os conhecimentos do gênero e a maneira como os verbos seriam empregados na escrita. Para tanto, foi criado um instrumento visando a tabular os dados no que tange às características do gênero relato de experiência vivida e dos tempos verbais usados com o intuito de planejar os próximos módulos e as ações de ensino de LP. Em sequência, os alunos foram convidados a apresentar oralmente o relato registrado no início desta etapa.

Ainda na primeira etapa, foi confeccionado um diário de bordo coletivo em

que, na primeira página, os alunos registraram as suas expectativas quanto à pesquisa. Após esse registro, cada aluno foi convidado, ao final de cada aula, a levar o diário para casa e escrever nele as impressões que teve da última aula de LP. Ao final da escrita de todos os alunos no diário, ele continuou visitando as casas, mas, agora, para o registro de algum familiar sobre a sua visão em relação ao trabalho feito com as famílias e seus respectivos filhos. Aproveitamos da parte do diário em que registraram suas expectativas para explorar o tempo verbal futuro do presente, extraíndo os textos e aplicando-os em atividades que levaram o discente a refletir sobre as escolhas lexicais que havia feito, mais precisamente no que concerne à temporalidade verbal. Na escrita sobre as aulas, objetivamos, a partir da leitura dos relatos anteriores, auxiliar na retomada do conteúdo e na fixação dele ao descrever a última aula.

Na segunda etapa, os familiares foram convidados a irem à escola com a finalidade de participarem de uma atividade denominada “Minha família na escola”, em que construíram um mural com fotografias da família e relataram quando e onde ocorreu a foto.

Essa nova etapa assumiu uma segunda estratégia: a aproximação entre escola e família. Ela foi composta pelas seguintes ações: roda de conversa para apresentação dos objetos selecionados em casa; registro pela professora das formas verbais que prevaleceram na oralidade; e registro, por parte dos alunos, de um relato de descrição de ações, reações e sentimentos desde o momento da escolha do objeto em casa até a apresentação em sala de aula.

Foram organizados oito módulos que perpassam as etapas, conforme se pode observar no caderno pedagógico, visando a promover os conhecimentos sobre o gênero relato oral e escrito e sobre o uso dos tempos verbais nessa esfera, guiando os alunos, após a reflexão, à sistematização dos conhecimentos.

No 1º módulo, os alunos tiveram contato com os gêneros relato de experiência vivida, memórias e poesia. Foi nesse primeiro momento que verificamos o conhecimento da turma em relação ao gênero em estudo e iniciamos a análise dos tempos verbais que são peculiares ao relato de experiência.

No módulo 2, intensificamos o estudo dos tempos verbais, desenvolvendo atividades que levaram os alunos a perceberem a diferença dos usos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito e a dinâmica desses tempos verbais no texto.

Já no módulo 3, exploramos o tempo verbal futuro do pretérito, promovendo atividades que conduziram os discentes a compreenderem as situações de uso desse tempo verbal. Nesse módulo, também trabalhamos o gênero tirinha e trechos das produções iniciais dos alunos.

Embora não seja recorrente em relato o tempo verbal futuro do presente, no módulo 4, fizemos a exploração desse tempo de forma contextualizada no gênero, quando, na oportunidade, planejávamos, coletivamente, um convite para os familiares participarem de um evento na escola.

No módulo 5, as atividades foram planejadas com vistas à compreensão da diferença entre futuro do presente e futuro do pretérito. Para tanto, utilizamos letras de músicas.

Explorando novamente o gênero tirinha, no módulo 6, os alunos foram provocados a perceberem que diversas palavras, como os advérbios e as conjunções, podem marcar tempo e não somente os verbos vistos nos módulos anteriores. Recorremos, mais uma vez, a trechos das produções iniciais, a fim de que percebessem as palavras que denotam expressão temporal, com o intuito de destacar sua função no gênero relato.

O módulo 7 foi marcado pela exploração, de forma reflexiva, dos sinais de pontuação, uma vez que esses não foram empregados adequadamente na produção inicial dos alunos.

No módulo 8, tratamos do aspecto macroestrutural, no que tange ao parágrafo, uma vez que percebemos, na produção inicial, vários textos escritos em monoblocos. Como estratégia, retomamos um texto do gênero memória trabalhado no módulo 1 para refletirmos sobre a organização dos parágrafos. Por fim, os alunos elaboraram a refacção das propostas de relato, observando a produção inicial e retomando os aprendizados advindos dos módulos ministrados, os quais tiveram a finalidade de impulsionar os conhecimentos quanto ao gênero relato de experiência e o uso dos tempos verbais nesse gênero. Essa produção final foi novamente avaliada pela professora pesquisadora, visando à observação dos avanços (ou não) dos alunos com relação ao gênero. A análise desses dados pautou-se na mesma tabela de análise utilizada para a primeira produção, conforme será apresentado na seção de análise dos dados.

No que tange à análise dos dados, e ao levar em consideração a perspectiva

da pesquisa-ação e ao adotar a prática de AL como fundamental nas salas de aula de LP, buscou-se diagnosticar, por meio dessa estratégia, em primeiro plano, as produções textuais dos alunos e os recorrentes desvios que cometiam em relação à macroestrutura dos textos, como organização dos parágrafos, sequências dos relatos, caracterização das personagens, tempo e espaço, bem como desvios relacionados ao emprego adequado dos tempos verbais e das expressões temporais. Tendo em vista a abordagem temática do projeto e dos gêneros do relatar e do narrar, priorizamos a reflexão sobre os tempos verbais nas narrativas e nos relatos como forma de guiar o aluno à compreensão da relevância desse tópico para a progressão textual. Como citado, pretendeu-se analisar, também com levantamento de dados advindos da produção final em comparação com a inicial, o avanço dos alunos com relação ao uso dos tempos verbais.

A escolha do gênero relato de experiência aconteceu como estratégia de aproximação entre família, escola e aluno e as ações da intervenção. Optou-se também por oportunizar vários momentos de roda de conversa para oralização das narrativas escritas considerando o construto teórico de Schneuwly e Dolz (2004), os quais consideram que o discurso oral “puro”, espontâneo durante as aulas, o aluno já domina:

O oral que se aprende é o oral da escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio de correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 112).

Desse modo, foram usadas as oportunidades para a expressão oral. Nesse sentido, foram proporcionados aos alunos momentos de rodas de conversas, em que puderam se expressar sobre o tema família e refletir sobre o uso da temporalidade verbal na oralidade e, posteriormente, na escrita como forma de destacar a importância do uso linguístico nos diferentes eixos de oralidade e escrita.

Com o fito de conhecer o contexto social e familiar do aluno, elaboramos um questionário (APÊNDICE A) com perguntas direcionadas aos alunos sobre renda mensal da família, situação conjugal dos pais, grau de escolaridade dos responsáveis, envolvimento dos responsáveis com a vida escolar, dentre outras. O questionário foi elaborado como forma de verificar fatores que poderiam afetar o

desenvolvimento escolar do adolescente no que diz respeito à relação familiar e a fim de observar o envolvimento dos pais com a escola, sob a perspectiva dos adolescentes. Tal instrumento foi pensado e aplicado ao final da intervenção, como forma de buscar entender melhor a perspectiva do aluno quanto ao trabalho realizado e de conhecê-lo melhor, visto que se trata de uma turma que vem sendo constantemente colocada na escola por meus colegas como uma turma problemática e em que ninguém consegue atuar.

Além disso, na fase final da pesquisa, propusemos a organização do registro da memória em um livro, dando, assim, circulação para os relatos produzidos, através dos quais se reflete a história do aluno e de sua família. Como forma também de impulsionar a mudança de visão/postura dos familiares com relação à escola, planejamos a noite de lançamento do livro delegando funções específicas aos alunos, motivando-os e incentivando-os a serem protagonistas nesse evento.

Primamos, portanto, em todas as etapas, pelo foco na aprendizagem conforme Nóvoa (2007), sem perder de vista o aluno que está inserido nesse contexto de conhecimento:

É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência as suas subjetividades sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2007, p. 6).

Pautado nessa teoria, o presente trabalho contemplou várias atividades que promoveram a interação dos alunos com a escola e a família e, ao mesmo tempo, buscou oferecer e avaliar o conhecimento adquirido por eles em cada etapa.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

As análises, apresentadas a seguir, foram realizadas tendo como aportes principais os estudos realizados por De Finna (2009) e Linhares (2012), sobre a estrutura e as características da narrativa, Whachowicz (2012), quanto à relação entre o gênero e o tipo com a análise linguística, e Azevedo (1995) sobre a relação *figura/fundo*.

O objeto de análise é o relato de experiência vivida produzido pelos alunos e descrito no caderno pedagógico como uma das etapas da intervenção. Como apresentado anteriormente, essa análise teve como intuito verificar os conhecimentos que o aluno já trazia quanto ao gênero e aqueles ainda a alcançar, a fim de que houvesse um trabalho mais sistemático nos módulos com os pontos ainda a serem melhor desenvolvidos. Considerou-se na análise a estrutura do gênero no que concerne à presença do título, a adequação ao gênero, a caracterização das personagens, o tempo e o espaço, as expressões temporais e a paragrafação. Foram observados, ainda, o aspecto verbal e o uso dos tempos verbais, a fim de analisar aquilo que os alunos já trazem de conhecimento no que diz respeito a essas questões.

A produção inicial (1ª etapa), realizada na intervenção, foi dirigida aos alunos solicitando-lhes a escuta e o registro por escrito de um relato de experiência vivida por um membro da família. Na oportunidade, foi pedido ao aluno que se colocasse no lugar de quem narrou-lhe o acontecimento. Dessa forma, o registro deveria, para atender ao que propõe o gênero relato pessoal, apresentar-se em primeira pessoa.

Sobre os aspectos analisados nas produções textuais, os primeiros deles estão relacionados à estrutura do gênero relato de experiência. O primeiro, o título, foi considerado adequado quando houve presença dele e coerência com o assunto da narrativa, adequado parcialmente quando foi utilizado o título, mas de forma incoerente com o contexto e, não adequado quando houve ausência de título. De acordo com Koch (2010 p. 97), “o título é um recurso contextualizador importante que atua na focalização pretendida”. Em relação à adequação do gênero, aqueles que seguiram as cinco fases de estruturação da narrativa proposta por De Finna (2009) – resumo, orientação, ação complicadora, resolução, coda, avaliação – foram avaliados



como adequados. A caracterização (personagem, tempo e espaço) foi pontuada como adequada nesse item se o texto fosse construído dentro de um contexto temporal que permitisse ao leitor situar-se sobre o momento em que aconteceram os fatos. De igual modo, foi valorizado como adequado, simultaneamente, a descrição do espaço onde se passaram os acontecimentos, bem como dos personagens que fizeram parte do relato. Em relação às expressões temporais, analisamos a presença de conjunções e adjuntos adverbiais e exploramos na intervenção o uso deles como forma de marcar aspecto pontual ou durativo, destacando-se a importância delas para o gênero relato de experiência.

Priorizamos, também, a análise do texto em seu aspecto macroestrutural no que tange à paragrafação, pautando-nos em Garcia (1981), que afirma sobre o parágrafo padrão:

O parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela (GARCIA, 1981, p. 203).

O mesmo autor conceitua o parágrafo padrão como aquele de “estrutura mais comum e eficaz – o que justifica que seja ensinado aos principiantes” (GARCIA, 1981, p. 203). Guiando-nos por esse pensamento, consideramos como organização adequada dos parágrafos aqueles textos que, no mínimo, foram compostos por três parágrafos. Quanto aos tempos verbais, tivemos como guia teórico Azevedo (1995), que admite a concepção de *figura e fundo* como noções básicas associadas à narrativa. A *figura*, para a autora, representa uma parte do texto que contém os eventos ordenados em uma linha temporal específica, caracterizada, quase exclusivamente, pelo uso do pretérito perfeito. O material de *fundo* contém situações que ampliam a narrativa, não seguindo, portanto, uma sequencialidade. Azevedo (1995) acrescenta ainda que o material de *fundo* é tipicamente não-temporal, isto é, ele é caracterizado pelas descrições, explicações, comentários construídos por verbos que expressam uma ação duradoura no passado, constituindo, assim, o pretérito imperfeito. Analisamos, então, a ocorrência dos tempos verbais **pretérito perfeito e imperfeito** de acordo com os pressupostos acima citados. Ainda em relação aos tempos verbais, utilizados nos textos, buscamos verificar a ocorrência ou não do

**pretérito imperfeito** no lugar do **futuro do pretérito**. Tivemos ainda a pretensão de observar se os alunos, no decorrer da produção textual, utilizaram verbos no **presente** do indicativo para narrar fatos habituais. Atentamos, outrossim, para a necessidade de verificar se o tempo futuro do pretérito do modo indicativo foi utilizado pelos autores. Nesse sentido, a fim de que houvesse observação e posterior exploração mais ampla – por meio dos módulos de atividades descritas no caderno pedagógico – das múltiplas nuances de significado advindas da marcação temporal dos verbos, assumimos o posicionamento de Azevedo (1995), que assim descreve:

O sistema de tempos verbais da língua portuguesa é complexo e há formas verbais que têm um determinado rótulo, mas que, no contexto onde se inserem, têm um sentido temporal distinto daquele expresso por este rótulo. Por exemplo, há o presente com valor de atemporal, com valor de futuro e até de passado; há o pretérito perfeito com valor de mais-que-perfeito; há o imperfeito com valor de futuro do futuro do pretérito (AZEVEDO, 1995, p. 184).

Tais aspectos pontuados pela autora são objetos de nossa análise como casos de ocorrência ou não. Teve relevância em nossa análise, também, tanto as ocorrências de apagamento verbal que comprometeram a estrutura frasal quanto a ortografia dos verbos, a fim de se observar a interferência da ortografia no tempo verbal que se desejava empregar. No item **apagamento verbal**, analisamos as partes do texto em que ocorreu a supressão do verbo, ocasionando um comprometimento da coesão. Foi analisada a questão dos **desvios ortográficos** recorrentes no registro dos verbos em situações em que ocorre a troca do -ão pelo -am, supressão da vogal “u” e da consoante “r” no final dos verbos, por exemplo. Foi também objeto de análise o item **dificuldade em se colocar como narrador personagem**. Consideramos relevante tal análise devido ao fato de ter sido solicitado ao aluno que ouvisse o relato de um familiar e fizesse o registro de tal produção em primeira pessoa, o que, havendo uso inadequado, poderia resultar na oscilação das pessoas do discurso.

A seguir, poderão ser observados os resultados das produções iniciais, os quais serão descritos a seguir. Vale ressaltar que os resultados desses dados guiaram, numa visão metodológica da pesquisa-ação, a elaboração de atividades da intervenção. Os quadros demonstram os itens analisados na produção inicial de 27 alunos. Como apresentado, os valores conferidos às produções foram

considerados **adequado**, **adequado parcialmente** (Quadro 6) e **não adequado**, e de **ocorrência** e **não-ocorrência** (Quadro 7), tal qual será possível observar abaixo:

Quadro 6 – Dados da produção inicial

<b>ASPECTOS</b>	<b>ADEQUADO</b>	<b>ADEQUADO PARCIALMENTE</b>	<b>NÃO ADEQUADO</b>
PRESENÇA DE TÍTULO	1	1	25
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	20	7	0
CARACTERIZAÇÃO: PERSONAGENS, TEMPO E ESPAÇO	5	22	0
EXPRESSÕES TEMPORAIS	20	7	0
USO DO PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO	24	3	0
PARAGRAFAÇÃO	2	2	23

Fonte: Própria autora.

Quadro 7 - Dados da produção inicial

<b>ASPECTOS</b>	<b>OCORRÊNCIA</b>	<b>NÃO OCORRÊNCIA</b>
PRESENTE DO INDICATIVO-HABITUALIDADE	3	24
FUTURO DO PRETÉRITO	3	24
PRETÉRITO IMPERFEITO NO LUGAR DE FUTURO DO PRETÉRITO	2	25
APAGAMENTO VERBAL	5	22
DESVIOS NA ORTOGRAFIA VERBAL	8	19
DIFICULDADE EM SE COLOCAR COMO NARRADOR PERSONAGEM	3	24

Fonte: Própria autora.

A análise foi baseada em um corpus que se compõe de 27 produções textuais. Ressaltamos que, tal qual se pode notar no caderno pedagógico, essa primeira produção ocorreu sem modelagem anterior no que tange às características do gênero relato de experiência, a fim de se observar os conhecimentos já (ou ainda não) concretizados no que tange ao gênero.

Os comentários referentes aos dados coletados serão citados pela ordem em que foram descritos na tabela de análise.

Cabe destacar que o comando inicial foi de que ouvissem o relato de experiência de uma pessoa da família e, após apresentar oralmente esse relato em sala de aula, fizessem o registro por escrito.

O primeiro aspecto analisado foi a presença de **título** e a adequação dele. Houve apenas dois textos com título, em que um apresenta título parcialmente adequado, conforme a amostra:

<p>Como aprendi a escrever</p> <p>Eu comprava revistas para meu filho, ele olhava as gravuras e ficava falando o nome dos animais que estavam no livro. Até que ele aprendeu a escrever o seu nome. Eu comprei uma caixa de giz de cera e ele ficava rabiscando as paredes da casa inteira fazendo desenhos e escrevendo algumas palavras que nem existia.</p> <p>Aluno 1</p>
---

Embora o aluno tenha conferido título ao texto, há uma incoerência, pois o texto trata sobre como “meu filho” começou a escrever, logo nota-se confusão no uso de 1ª e 3ª pessoas: o correto deveria ter sido o registro “como meu filho aprendeu a escrever”, uma vez que toda a narrativa encontra-se na 1ª pessoa do singular. Essa troca fora motivada pelo fato de o aluno ter sido requisitado que ouvisse um caso vivido pelo responsável, passando-se por ele. Esse colocar-se no lugar do outro na narrativa pode ter causado essa dificuldade.

Já nesse outro texto, apresenta-se uma amostra do único em que, na produção inicial, houve a presença coerente do título:

27 de fevereiro a luta contra o tempo

Meu nome e Priscila tenho 32 anos sou nascida em Barra Mansa RJ, casada mãe de três filhos 2 meninas e 1 menino, dia 27 de fevereiro foi quando tudo começou quando eu fui ao médico para fazer exames e conferir se o remédio tinha feito o efeito que deveria que no caso era desfazer um nódulo no seio foi aí que tudo começou quando o médico constatou que não havia desfeito e sim crescido o dobro, ali minha vida desmoronou, aí começou uma corrida contra o tempo...

Aluno 2

No segundo exemplo, a autora aplicou com coerência o título, uma vez que a narrativa foi toda relacionada a um fato que ocorreu na data que cita antes mesmo de iniciar o texto. Outros 25 textos não apresentaram título, sinalizando a importância de se trabalhar com a presença dos títulos no relato de experiência na intervenção pedagógica realizada em sala de aula.

Ao analisarmos os textos quanto à **adequação ao gênero**, verificamos que 20 alunos adequaram corretamente, 7 adequaram parcialmente conforme se pode ver no exemplo abaixo:

Um dia minha mae e meu pai foi para são Paulo, e eu tinha 1 ano de idade chegando lá nós ficamos na casa da minha vó, depois fomos para nossa casa. Quando eu fis 4 anos eu fis uma cirurgia depois eu já tava estudando aí com 11 anos eu vim para Minas e vou ter que fazer outra cirurgia depois eu vou ter que fazer outra com 18 anos.

Aluno 3

Nesse texto, o aluno não delimita as cinco fases de estruturação da narrativa. Há uma situação inicial, descrição de ações, no entanto, não há uma situação complicadora seguida de resolução e situação final. Mesmo considerando-se que, por se tratar de um relato de experiência não há necessidade de uma situação complicadora, espera-se que haja situação final, tal qual se notou haver nos demais textos.

Em contrapartida, verificamos que, em 20 textos, houve adequação desse uso. No texto abaixo, de forma bem delimitada, observamos as fases de estruturação propostas por De Fina (2009):

Uma vez eu e a minha mãe estava em casa quando minha irmã e as minhas sobrinhas chegaram eu coloquei um desenho para elas assistirem e eu estava pescando da varanda de repente o anzol agarrou na pedra ai eu não consegui desgarrar o anzol eu deixei armado a vara que quando o peixe puxou a vara quais caiu da varanda a sorte que minha irmã pegou a vara e me entregou o peixe era grande o peixe se chamava-se Piau.

Aluno 4

Ao analisar o texto anterior, verificamos a presença de **situação inicial e descrição de ações**, nos trechos “uma vez eu e a minha mãe estava em casa quando minha irmã e as minhas sobrinhas chegaram eu coloquei um desenho para elas assistirem e eu estava pescando da varanda”; **complicação** em “De repente o anzol agarrou na pedra” e “aí eu não consegui desagarrar o anzol eu deixei armado a vara que quando o peixe puxou a vara quais caiu da varanda”; de **resolução**, em “A sorte que minha irmã pegou a vara e me entregou” e de **situação final** em “o peixe era grande o peixe se chama Piau.” No que diz respeito à **caracterização do espaço, tempo e personagens**, houve apenas 5 textos em que isso ocorreu de forma adequada, e 22 textos foram considerados parcialmente adequados. Pressupõe-se que tais resultados podem ter sido motivados pelo fato de a escrita não ter sido feita com modelagem. Contudo, por se tratar de um gênero bastante comum na esfera cotidiana, era um dos objetivos solicitar uma produção não modelar, a fim de verificar o que os alunos já traziam de conhecimento.

Na amostra abaixo, o autor descreve o espaço com detalhes, situa o leitor em relação ao tempo usando a expressão “certa vez” e não apresenta características físicas nem psicológicas das personagens.

Certa vez eu fui passear na casa do meu tio e la perto havia um campo de futebol com um monte de casas perto e nos fomos jogar eu fiz dois gols e meu tio um, e acabou que a bola caiu em sima da laje da casa ao lado...

Aluno 5

Já neste outro excerto, extraímos um caso de texto em que verificamos a caracterização das personagens, do tempo e do espaço:

(...) Saíamos as 08:00 horas da manhã, destino cachoeira Pedra Dourada, preparei tudo de vespera. Eu estava ansioso chegamos por volta das 11:00, tiramos muitas fotos eu meu irmão e minhas primas não saíamos da água pois o dia estava quente.

Aluno 6

Observamos que, em “o dia amanheceu favorável” e em “o sol estava radiante”, há a caracterização do tempo, e o trecho “eu estava ansioso” denota uma característica da personagem. Em “destino a cachoeira Pedra Dourada”, há uma especificação de em qual cachoeira será o passeio.

**Com relação ao uso de expressões temporais**, tal qual já explicitado, visou-se a analisar a presença de outros elementos (além dos verbos) que fossem usados para a marcação temporal da narrativa. Foi observada a presença de advérbios e conjunções usados com esse intuito.

Conforme sinalizado no quadro de análise dos dados, as expressões temporais foram usadas, em 20 textos, de forma adequada e, em 7, de forma parcialmente adequada. Alguns alunos empregaram-nas para iniciar a narrativa, já outros introduziram no meio do texto, conforme se nota nos exemplos abaixo:

Há exatamente 2 anos atrás teve uma grande notícia, a chegada da minha irmã Yasmim. Eu dei muito carinho a ela desde a bariga da minha mãe fiquei muito ansioso a esperando sua chegada.

Aluno 7

“Há exatamente 2 anos atrás” é a expressão temporal que o aluno utilizou para demarcar o tempo logo no início do texto.

Verificamos que 7 alunos não adequaram o uso das expressões temporais de forma a situar o leitor em relação aos fatos da narrativa. A seguir, apresentamos dois exemplos:

<p>Certa vez meu irmão trabalhava de caminhoneiro ele fazia Rio de Janeiro e São Paulo...</p> <p>Aluno 18</p>
---

Nessa amostra, o aluno não usou a expressão temporal a favor do relato de experiência vivida ao iniciar o texto com as palavras “certa vez”. A expressão usada pelo aluno é típica de contos de fadas, gênero textual bastante explorado na primeira fase do ensino fundamental. Ademais, ao se usar “certa vez”, há uma associação a um fato pontual, o que não condiz com o uso do verbo no pretérito imperfeito, que traz noção de continuidade em “trabalhava”.

Vejamos mais este exemplo:

<p>Eu me lembro bem éramos 4 eu meu marido e os meus dois filhos tivemos que ir embora de Muriaé...</p> <p>Aluno 11</p>
---

Ao usar a expressão “Eu me lembro bem...”, o autor do texto não situa o leitor no tempo da narrativa. O uso flexionado do verbo “éramos” é o que remete ao passado, mas não se sabe bem há quanto tempo o fato ocorreu. Possivelmente o aluno fez o registro tal qual a oralidade no momento da escuta do relato.

No que tange à análise dos aspectos verbais, iniciamos a apresentação dos dados destacando o uso do pretérito perfeito e imperfeito. Embasados teoricamente em Azevedo (1995), os textos foram analisados considerando as noções de figura e fundo. A primeira trata-se dos aspectos que mais se evidenciam no texto, ou seja, que se referem às informações mais relevantes em torno do relato (aspecto perfectivo). A



noção de fundo trata-se das informações complementares, indicando a descrição de estados, local ou momento dos acontecimentos presentes na narrativa (aspecto imperfectivo). No português, o pretérito perfeito é um tempo verbal utilizado para marcar noção de aspecto perfectivo, e o pretérito imperfeito para marcar noção imperfectiva.

Analisando as produções textuais, verificamos que todos os alunos usaram adequadamente o tempo **pretérito perfeito** e **pretérito imperfeito** em favor da produção de um relato de experiência. Abaixo são apresentadas duas amostras que exemplificam o uso dos tempos verbais citados:

Eu comprava revistas para meu filho, ele olhava as gravuras e ficava falando o nome dos animais que estavam nos livros. Até que ele aprendeu a escrever o seu nome. Eu comprei uma caixa de giz de cera e ele ficava rabiscando as paredes da casa inteira fazendo desenhos e escrevendo algumas palavras que nem existia.

Aluno 1

Pudemos depreender que os verbos “aprendeu” e “comprei” assinalam aspectos pontuais (pretérito perfeito) na sequência de ações que o aluno descreve (figura). Para descrever o cenário e enfatizar os detalhes de onde a situação ocorreu, fez uso adequado do pretérito imperfeito (fundo) em “comprava”, “olhava”, “ficava”.

Observemos agora esta produção:

Um fato que aconteceu comigo foi quando eu estava brincando no campo, juntamente com meu tio, minha irmã e minha prima. Estávamos brincando de bola quando eu vi que passava uma linha de pipa bem perto eu tentei pegar a linha mas não alcancei. Então meu tio me ajudou a segurar a linha que tinha na ponta quando uma grande pipa que pegamos a pipa para mim e eu tenho ela até hoje. Uma grande pipa do flamengo. Isso aconteceu comigo.

Aluno 9

Notamos, nessa produção, que as ações “aconteceu”, “vi”, “tentei”, “alcancei”, “veio” e “pegamos” são eventos dinâmicos (figura) que aconteceram de uma forma pontual (pretérito perfeito) no desenrolar da narrativa. Como plano de fundo, as ações foram adequadamente registradas no pretérito imperfeito em “estávamos” e “passava”, quando o aluno trouxe informações que complementaram as sequências de ações, atribuindo-lhes descrições como “estava brincando no campo” e “passava uma linha de pipa”.

No que diz respeito à **paragrafação**, verificamos que, dos 27 textos produzidos, 23 foram escritos em monoblocos, 2 apresentaram a organização textual em parágrafos de forma parcialmente adequada (com apenas dois parágrafos). Com tais resultados, concluímos que a maioria dos alunos ainda não dominava a estruturação do texto em parágrafo. Os dois textos que atenderam parcialmente possivelmente são de alunos que têm a noção de parágrafo como apenas um afastamento da palavra inicial da margem esquerda do papel.

No que diz respeito **ao uso do presente do indicativo**, notamos três dados do **uso do presente marcando uma ação habitual**, tal qual pode se ver a seguir:

Eu brinco muito com minha irmã ela e um bebê alegre e muito feliz, ela adora ver desenho brincar de boneca ela gosta de passear e ela gosta muito do nosso cachorrinho boby...

Aluno 7

No excerto, o aluno fez uso das formas verbais no presente “brinco”, “adora”, “brincar” e “gosta” para marcar ações que são habituais.

O mesmo verificamos no exemplo abaixo:

Meu avô conta que passaram muitas dificuldades as vezes tinha que comer mandioca cozida e tomar água doce no lugar de café...

Aluno 10

Em “Meu avô conta”, ele usou o presente representando algo que já passou,

expressando, portanto, uma ideia de reiteração.

Houve a mesma ocorrência citada acima em outra produção, conforme se verifica em:

...nisto a minha mãe comesol a conta uma estória muito antiga como a vida naquela época era muito difisio ela conta que antigamente senpre os mas velho trabalhava para sustentar os mas novos...

Aluno 17

No trecho em que o aluno registra “ela conta”, verificamos que há marcação de um presente habitual. Fica subtendido que rotineiramente a mãe narra as dificuldades pelas quais passou em sua infância.

Nas narrativas, é comum aparecer o presente do indicativo na modalidade presente histórico, conforme Azevedo (1995), ou seja, é como se o narrador voltasse ao momento dos acontecimentos e narrasse como se presenciasse as cenas.

O tempo verbal **futuro do pretérito do indicativo** foi aplicado apenas em três textos de forma adequada, conforme exemplificado abaixo:

Se Deus tivesse não me acordado talvez eu e nem meus filhos estaríamos aqui hoje para contar.

Aluno 8

Nota-se o emprego adequado do futuro do pretérito em “estaríamos”.  
Leiamos outro exemplo:

...fui ao médico para fazer exames e conferir se o remédio tinha feito o efeito que deveria...

...e o sus não cubria minha cirurgia mais um medico muito bom disse que me daria a cirurgia.

Aluno 2

Nesse trecho, o aluno 2 emprega corretamente em dois momentos o futuro do pretérito em “deveria” e “daria”.

Neste outro caso, a noção hipotética é marcada por “poderia”:

...e minha mãe foi pegou água e jogou ela conseguiu apagar o fogo se não fosse a fumaça e o cheiro eu poderia dar no céu agora.

Aluno 12

O futuro do pretérito do indicativo foi usado em poucos casos, o que reforçou a importância de se explorar esse tempo verbal na intervenção, conforme consta no caderno pedagógico, para que o aluno pudesse refletir sobre as potencialidades e as diversidades do uso desse tempo no cotidiano.

Já com relação **ao pretérito imperfeito no lugar de futuro do pretérito**, é comum nos depararmos, na linguagem usada na comunicação do dia-a-dia, com certos usos de imperfeito em momentos em que o contexto exige uso do futuro do pretérito. Tal situação foi verificada em dois textos:

Meu filho com 8 anos e a outra filha ainda bebê de colo e meu marido sem serviço em pouco tempo eu me separei dele a situação não podia piorar e o conselho tutelar apareceu falando para mim que se eu não arrumasse um serviço iria tomar meus filhos de mim...

Aluno 11

A aluna registra informalmente a expressão “a situação não podia piorar” (pretérito imperfeito), quando o emprego adequado às situações de formalidade seria “a situação não poderia piorar” (futuro do pretérito). Faz-se interessante destacar que, nesse mesmo texto, houve a ocorrência do uso do futuro do pretérito em “iria tomar meus filhos de mim”, o que evidencia flutuação de uso formal e informal do futuro do pretérito.

Vejamos mais este trecho de outro texto:

...meu padrasto chegou em casa Bebado em casa ai minha mae falou que ia embora e que ia larga ele...

Aluno 14

O mesmo ocorre no exemplo citado quando o aluno registra de maneira informal a expressão “ai minha mae falou que ia” (pretérito imperfeito), quando o emprego adequado seria “iria” (futuro do pretérito). Situação semelhante ocorre em “ia larga ele”.

Em relação a essa troca comum em situações de informalidade, propomos atividades de reflexão a partir das próprias produções dos alunos para que eles pudessem identificar tal emprego e analisar qual ou quais possíveis mudanças poderiam fazer para que o relato se adequasse ao padrão formal da escrita.

Com relação ao **apagamento verbal**, observamos cinco casos em que comprometia a progressão ou a coesão textual. Seleccionamos abaixo o primeiro trecho:

Meu filho com 8 anos e a outra filha ainda bebê de colo e meu marido sem serviço em pouco tempo eu me separei dele...

Aluno 11

Nesse trecho, a aluna suprimiu o verbo “estava” em “meu filho estava com 8 anos”. Ademais, logo na sequência, omitiu o verbo “estava” para se referir ao marido sem serviço.

Em outra produção, notamos a omissão do verbo “havia” entre as palavras “onde” e “palavra”. A supressão desse verbo comprometeu a estrutura frasal:

Ele veio com um cobertor e me ajudou a apagar o fogo, mas toda a sala já estava destruída, menos a bíblia, que com o vapor do fogo se abriu, em um versículo onde palavra de livramento...

Aluno 8

Ocorreu também um outro caso de apagamento verbal como se pode

confirmar abaixo:

...foi então eu entrei em coma internada no ctei por 2 meses

Aluno 16

Nesse caso, houve o apagamento do verbo “fiquei” entre as palavras “coma” e “internada”.

Mais um caso de apagamento verbal foi verificado no texto do aluno 17:

...sempre minha mãe trabalhava mas porque ela era a mas velha e poriso a que mas sofrel foi minha mãe por que quando eles ia trabalha quando ela fazia algo de erado senpre ela que apanhava...

Aluno 17

Pudemos notar que, nesse trecho, o aluno registrou adequadamente o verbo “ser” em “ela **era** a mas velha”. No entanto, na sequência, ele omite o mesmo verbo ao escrever “senpre ela que apanhava”. Entre as palavras “sempre” e “ela”, houve a omissão do verbo “era” (pretérito imperfeito do verbo ser).

O quinto caso de apagamento verbal foi verificado em:

...meu tio bem pequeno quando minha vó morava na roça...

Aluno 13

Nesse exemplo, o aluno omite o verbo “era” entre as palavras “tio” e “bem”.

Os apagamentos verbais citados acima motivaram leituras coletivas dos textos em voz alta, a fim de que os alunos percebessem que a omissão do verbo prejudica a coerência.

Com relação à ortografia dos verbos, ao analisar as produções, constatamos sete ocorrências em que houve o apagamento de R final dos verbos e um caso de troca do –am pelo –ão.

Apresentamos a seguir alguns exemplos:

...minha mãe começol a conta uma estória muito antiga...  
...quem mais sofrel foi minha mãe porque quando eles ia trabalha...

Aluno 17

O aluno omitiu a letra “r” em dois momentos: “conta”, em que deveria ser registrado “contar”; e “trabalha”, em que deveria ter sido grafado “trabalhar”.

Diante das diversas ocorrências desse desvio ortográfico, elaboramos atividades, a partir das próprias produções dos alunos, com o intuito de que percebessem a interferência da oralidade na escrita, conforme consta no caderno pedagógico.

Outras ocorrências de desvios ortográficos no registro dos verbos foram observadas nas amostras:

...e eu estava do lado de baixo, nos duas começar...

Aluno 21

No caso acima, a aluna registrou o verbo “começar” no infinitivo, quando deveria ter sido escrito “começamos”, o que aponta para um registro informal da escrita e mais próximo a situações informais de oralidade.

Ademais, notou-se erro ortográfico em que o registro dos verbos no pretérito perfeito do indicativo deveria ser feito com “-am”, na terceira pessoa do plural, e em que a escrita com “-ão” fez com que a temporalidade ficasse comprometida, como se nota no exemplo:

Minha tia e minha mãe organizarão tudo e no início da tarde almoçamos e quando estávamos nos preparando para tomar sol e curtir a cachoeira cai uma repentina chuva de verão, mesmo assim eu não queria sair da água.

Aluno 6

Verificamos em três produções a **dificuldade do aluno em se colocar como narrador personagem**. Na proposta de redação, foi solicitado a eles que ouvissem o relato de um familiar e, a partir dele, elaborassem um texto colocando-se no lugar da pessoa que narrou o acontecimento. Abaixo, podemos observar tais exemplos:

...de repente minha irmã sentiu um cheiro de queimado e tava saindo fumaça no quarto eu fui correndo ver o que era vir aquilo pensando fogo e pequei a Sumaia e minha mãe foi pegou água e jogou ela consegui apagar o fogo e se não fosse a fumaça e o cheiro eu poderia dar no céu agora.

Aluno 12

O fato foi narrado pela mãe da aluna relatando o dia em que ela quase perdeu sua filha – que é a própria aluna – em um incêndio no quarto. Ao finalizar o texto, a aluna coloca-se no relato afirmando que poderia estar morta “eu poderia dar no céu agora”.

Segue o segundo caso:

Eu me lembro bem éramos 4 eu meu marido e meus dois filhos tivemos que vir embora de Muriaé pois perdemos nossas coisas todas papai estavam sem emprego aparecemos perto do meu pai ele nos deu uma casa para morar mas a casa tinha um defeito ela estava caindo.

Aluno11

Ao registrar “papai estavam sem emprego”, a aluna inclui-se na narrativa ao



registrar “papai” no lugar de “meu esposo”, uma vez que o relato foi feito pela sua mãe.

Ainda com relação a isso, vejamos este outro texto:

Quando meu pai ficou sabendo que o meu irmão tinha sofrido acidente foi logo para São Paulo só que ele ainda não sabia que o meu irmão tinha morrido. Chegando lá em São Paulo viu que ele tinha falecido aí o meu pai ligou para minha mãe falando que o meu tio tinha morrido mais aí eu percebi que tinha alguma coisa de errado estava acontecendo ai eu perguntei para a minha mãe...

Aluno 18

Nele, verificamos a dificuldade do aluno em se colocar como narrador personagem, quando este fez o registro “falando que o meu tio tinha morrido”. O correto deveria ser “falando que meu irmão tinha morrido”. Tendo em vista esses casos, no momento da reescrita, os alunos foram convidados a refletir sobre o narrador personagem e a observar as marcas dele.

Na próxima seção, será possível observar os dados da análise da produção final.

#### 4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os dados que constituem o corpus da produção final foram extraídos de 25 produções textuais, diferentemente da produção inicial em que analisamos 27 textos. Esse dado numérico diferente justifica-se por dois alunos deixarem de reescrever, sendo um dos casos por motivo de saúde e outro por não ter o aluno ido às aulas referentes à reescrita.

Para o desenvolvimento da produção final, a qual ocorreu na última etapa da intervenção (após discussão associada ao uso dos verbos no relato e a outras questões que surgiram a partir do diagnóstico da produção inicial), foi solicitada aos alunos a reescrita do relato de experiência vivida, tal qual pode ser notado no caderno pedagógico.

A análise foi feita com base nos itens e nos aspectos pontuados nas tabelas

1 e 2 da produção inicial.

Apresentamos a seguir a Tabela 1 com os dados coletados na produção final. A descrição e a análise deles procederão na ordem em que estão dispostos nesta tabela.

Tabela 1 - Dados da produção final

ASPECTOS	ADEQUADO	ADEQUADO PARCIALMENTE	NÃO ADEQUADO
PRESENÇA DE TÍTULO	22	1	2
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO	24	1	0
CARACTERIZAÇÃO: PERSONAGENS, TEMPO E ESPAÇO	19	6	0
EXPRESSÕES TEMPORAIS	22	3	0
USO DO PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO	25	0	0
PARAGRAFAÇÃO	17	8	0

Fonte: Própria autora.

O primeiro dado verificado foi a **presença de título**. Vinte e dois alunos empregaram o título ao texto de forma adequada. Apenas em um texto esse critério foi registrado como “adequado parcialmente”, e somente em dois textos houve a ausência do título. Esses resultados foram muito satisfatórios em comparação à produção inicial, em que apenas três produções receberam título.

Sobre a relevância do título em um texto Koch afirma:

O título é, sem dúvida, o desencadeador de perspectivas sobre o texto, que vai servir de fio condutor para as inferências que o leitor irá fazer. Um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória conjuntos de conhecimentos necessários para a compreensão (frames, esquemas) (KOCH, 2010, p. 90).

Com base nessa afirmação, damos relevância às reflexões que levaram grande parte dos alunos a perceberem a importância da elaboração do título para o texto, bem como a forma de inseri-lo adequadamente, o que apontou para um progresso não apenas em reconhecimento quanto à exigência de título nesse

gênero, mas, ainda, com relação à capacidade de compreensão de tópicos essenciais tematizados no texto.

No que concerne à **adequação ao gênero**, vinte e quatro textos apresentaram adequação, tomando os pressupostos para tal análise conforme apresentados por De Fina (2009) e Linhares (2012), assim como ocorrera na análise da produção inicial. Verificamos somente um texto que se adequou parcialmente. Abaixo, pode-se observar uma amostra desse caso:

#### Como aprendi a escrever

Eu comprava revistas para meu filho, ele olhava as gravuras e ficava falando o nome das figuras que estavam nos livros.

Até que ele aprendeu a escrever o seu nome. Ele escrevia seu nome em todos os cantos da casa. As paredes da casa estavam cheias de rabiscados, letras e desenhos.

Eu comprei uma caixa de giz de cera e ele ficava rabiscando as paredes da casa inteira fazendo desenhos e escrevendo algumas palavras que nem existiam.

Aluno 1

Observamos que, nesse texto, não ocorre delimitação de sequência das ações e o aluno não apresenta uma situação final para conclusão do relato. Sobre esse tipo de construção narrativa, De Fina (2009) afirma que essa pode variar muito na sua estrutura. Podemos inferir, portanto, que a autora não estabelece que todo tipo de narrativa, necessariamente, terá a construção formada por todas as fases citadas acima. Podemos tomar como exemplo a situação complicadora, que nem sempre é presente no relato.

Em relação à **caracterização de personagens, tempo e espaço**, consideramos adequado o texto em que o aluno caracterizou pelo menos dois itens. Pudemos observar que dezenove alunos conseguiram escrever de forma adequada de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Observamos que seis produções ainda adequaram-se parcialmente, conforme se nota a partir do mesmo exemplo inserido

anteriormente nesta dissertação, intitulado “Como aprendi a escrever”, pois, assim como na adequação ao gênero, está comprometida também na caracterização das personagens, do tempo e do espaço. Percebemos que as ações sucederam-se de forma repetida em um passado, mas os personagens e o tempo não foram caracterizados.

As **expressões temporais** foram usadas adequadamente em vinte e dois textos. Apenas três produções foram consideradas parcialmente adequadas. Observa-se, dessa forma, um avanço nesse aspecto quando comparamos com a produção inicial, em que sete textos usaram de forma parcialmente adequada as expressões temporais. Vejamos a produção inicial do Aluno 5 nesse aspecto, comparando a sua produção inicial à final:

Produção inicial:

**Certa vez** eu fui passear na casa do meu tio e la perto havia um campo de futebol com um monte de casas perto. E nos fomos jogar eu fiz dois gols e meu tio um, e acabou que a bola caiu em cima da laje da casa ao lado, e não tinha escada para subir então meu tio inventou de subir pela esquina da varanda ele tentou **primeiro** e não conseguiu e eu fui tentar e acabei conseguindo, peguei a bola joguei no campo, fui descer no primeiro passo eu escorreguei e cai no chão, e acabei quebrando o pé. **Depois disso** eu fiquei um **bom tempo** sem jogar.

Aluno 5

Produção final:

O acidente

**Numa manhã ensolarada** meu tio, muito legal me chamou para ir no campo de futebol. O único perigo e que la perto havia um monte de casas.

Então nos fomos jogar **primeiro** eu fiz 1 gol meu tio era muito bom de bola e fez 4 gols muito bonitos, só que no ultimo gol dele, a bola caiu numa laje duma casa. **Então** meu tio foi pegar a bola so que não tinha escada, ele inventou de subir pelo telhado da varanda.

**Primeiro** ele tentou subir e tomou um tombo. **Então** fui eu, e acabei conseguindo peguei a bola, na **hora de descer** meu pé escorregou, eu tomei um tombo e quebrei meu pé nosso jogo acabou, fomos para o hospital engessar o meu pé e **depois** fomos para minha casa. Assim que foi o meu dia.

Aluno 5

Ao analisarmos as amostras acima, verificamos que o aluno não excedeu consideravelmente a quantidade de expressões temporais, no entanto, na produção, final ele fez o uso mais adequado delas. Ao utilizar a expressão “numa manhã ensolarada”, as ações ficam precisamente localizadas no tempo e mais adequadas que “certa vez”, expressão temporal que aparece na produção inicial. Ao escrever a expressão “primeiro”, ele faz referência a algo que iria acontecer (1 gol) precedente ao outro acontecimento (4 gols do tio). Em “então”, vemos a ideia de sequência do texto. Na expressão “depois”, observa-se a marca de um acontecimento posterior (fomos para minha casa).

O **uso do pretérito perfeito e imperfeito** apareceu na produção final de forma adequada em todos os vinte e cinco textos analisados. Na produção inicial, houve sete ocorrências de inadequação do uso desses tempos verbais que são prototípicos no gênero relato de experiência. Esse resultado positivo parece se dever às reflexões feitas durante a intervenção, com observação e análise de outros relatos e do uso e da função dos verbos nos textos.

Sobre os parágrafos, verificamos que dezessete alunos conseguiram organizar os textos de forma adequada e apenas oito adequaram parcialmente.

Resultado esse que dista sobremaneira da produção inicial em que observamos vinte e três textos sem qualquer organização de parágrafos. Conforme se nota no caderno pedagógico, houve seção específica das etapas dedicada à reflexão quanto ao parágrafo, o que certamente guiou os alunos às mudanças nos textos.

Apresentamos abaixo a Tabela 2 com os dados da produção final no que concerne aos aspectos que ocorreram e não ocorreram nos textos:

Tabela 2 – Dados da produção final

ASPECTOS	OCORRÊNCIA	NÃO OCORRÊNCIA
PRESENTE DO INDICATIVO-HABITUALIDADE	5	20
FUTURO DO PRETÉRITO	3	22
PRETÉRITO IMPERFEITO NO LUGAR DE FUTURO DO PRETÉRITO	1	24
APAGAMENTO VERBAL	3	22
DESVIOS NA ORTOGRAFIA VERBAL	3	22
DIFICULDADE EM SE COLOCAR COMO NARRADOR PERSONAGEM	0	25

Fonte: Própria autora.

O **presente do indicativo marcando habitualidade** ocorreu em cinco textos na análise da produção final. Na primeira produção, verificamos três ocorrências. A seguir, selecionamos um caso:

Foi então que tinha na ponta uma grande pipa do flamengo, pois esse é meu time do coração.

Por isso cuido dela com muito carinho e guardo no cantinho do meu quarto.

Aluno 9

As ações expressas “cuido” e “guardo”, formas verbais no presente do indicativo, marcam habitualidade. Como vimos na análise da produção inicial, de acordo com Bechara (1999), é comum o presente denotar uma declaração de algo que acontece habitualmente. Nota-se um aumento desse uso na produção final que pode se justificar por ter sido fruto de reflexões realizadas em sala sobre o papel que o presente assume em nossa língua ou mesmo por ser esse um uso comum ao cotidiano.

Houve uma ocorrência do **uso do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito** na produção final. Esse caso ocorreu duas vezes na produção inicial. Pudemos depreender, portanto, que a intervenção feita guiando à reflexão acerca de que o emprego do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito denota uma linguagem informal foi compreendida pelos alunos.

Verificamos êxito em relação ao **apagamento verbal** na produção final, visto que somente dois textos tiveram ocorrência desse desvio. Na produção inicial, haviam sido constatados cinco casos.

Apresentamos a seguir um dos casos de desvio:

No dia 10/06/2018 Yasmim. Eu amo muito ela e toda minha família.

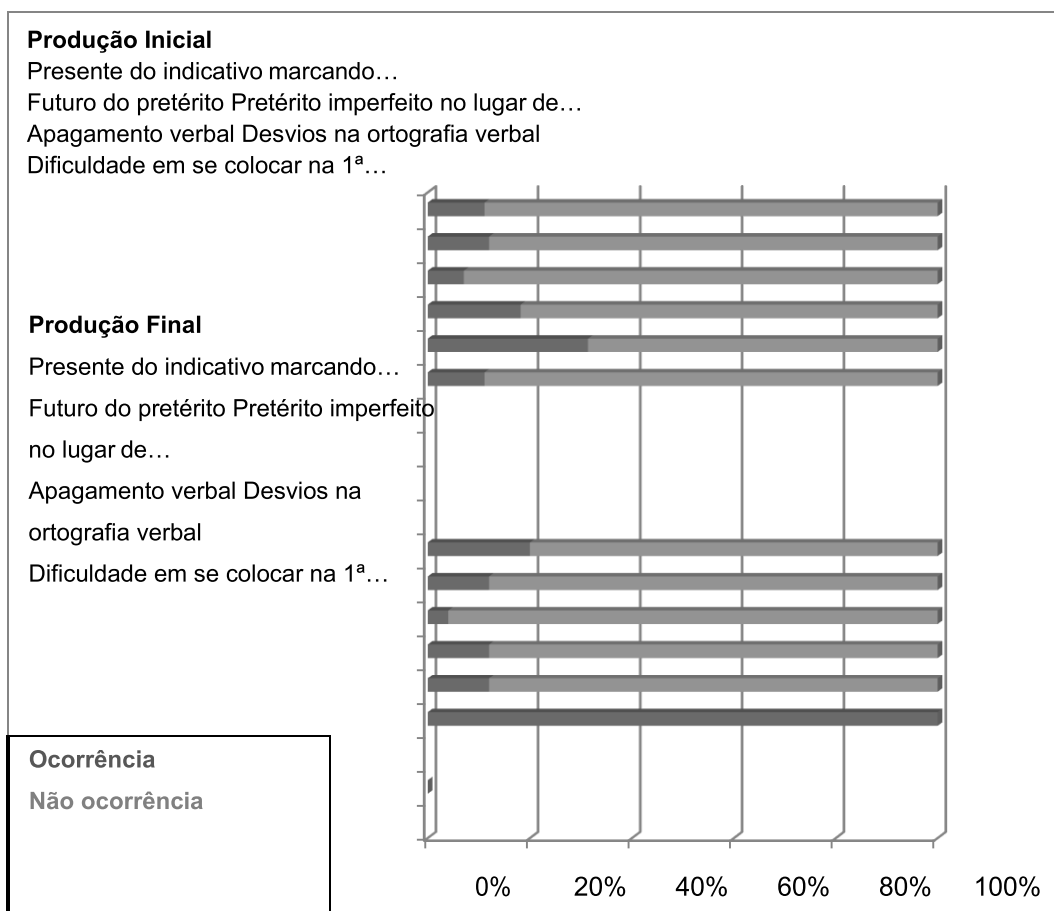
Aluno 7

Entre a data “10/06/2018” e a palavra “Yasmim”, o aluno não fez o registro do verbo “nasceu”. Tal desvio comprometeu a ligação com a segunda oração “Eu amo muito ela e toda minha família”, impactando a coerência textual de modo negativo. O ocorrido parece ter sido um lapso, pois o aluno fez a leitura da produção inicial para, depois, fazer a reescrita.

Outro avanço verificado foi que, nas vinte e cinco produções de relato de experiência da produção final, não percebemos a **dificuldade dos alunos em se colocar como narrador personagem**. Na primeira produção, três alunos confundiram-se em alguns momentos e comprometeram seus textos ao usar inadequadamente as pessoas do discurso. Entretanto, ao relerem os seus textos (suas produções iniciais), muitos perceberam que o foco narrativo estava inadequado à situação de escrita proposta.

Abaixo, apresentamos gráficos que representam a síntese dos resultados que foram apresentados e comentados anteriormente:

Gráfico 1- Produção inicial e final



Fonte: Própria autora.

O enunciado da produção inicial do relato de experiência vivida solicitava ao aluno que escrevesse em primeira pessoa. No entanto, alguns apresentaram dificuldade em registrar o relato do familiar dessa forma. Após a intervenção, de acordo com o mesmo gráfico, houve melhora nesse tópico, visto que 11% dos alunos, que haviam cometido esse desvio, conseguiram notar o problema antes da reescrita e, ao final, um total de 25 alunos, o que corresponde à totalidade desses, conseguiram adequar o texto à pessoa do discurso.

A interferência da oralidade na escrita pode acarretar desvios que comprometem a coerência textual, principalmente quando se trata da troca do -am (passado) pelo -ão (futuro). O gráfico 1 mostra que, na produção inicial, 32% dos



alunos cometeram desvios dessa ordem. Após a intervenção, percebemos, de acordo com o mesmo gráfico, que 12% dos textos apresentaram desvios na ortografia verbal.

Em relação ao apagamento verbal, verificamos 18% de ocorrências na produção inicial e 12% na produção final. Por estar ligado diretamente à oralidade, é comum nos depararmos com esse tipo de desvio. Portanto, desenvolvemos uma sequência de atividades para que pudessem identificar a diferença entre distintas nuances de sentido e a escrita de verbos.

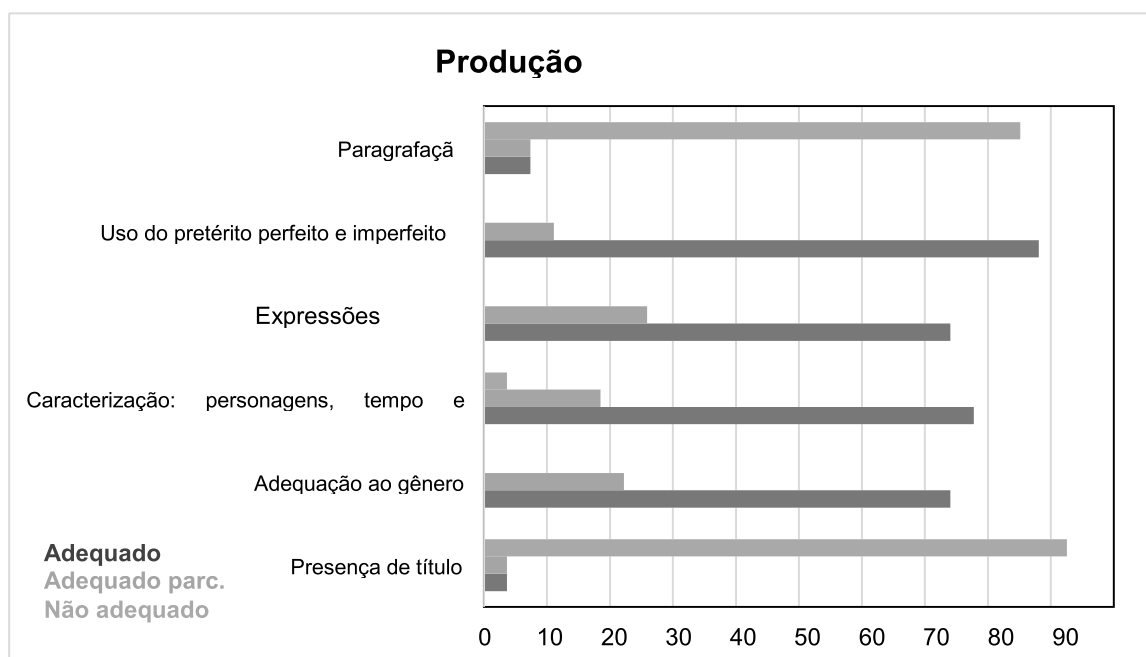
O uso do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito, como os aspectos citados anteriormente, pode estar ligado diretamente à oralidade. Em situações de informalidade é comum ouvirmos ou lermos “eu devia ter feito” ou “não podia ser pior”. Houve 7% de ocorrências de desvios dessa natureza na produção inicial e 4% na produção final.

O tempo verbal futuro do pretérito foi usado em 12% das redações de forma adequada na produção inicial. Tal dado manteve-se na produção final.

11% alunos utilizaram, na produção inicial, o tempo verbal presente do indicativo marcando habitualidade. Na produção final, esse dado passou para 20%.

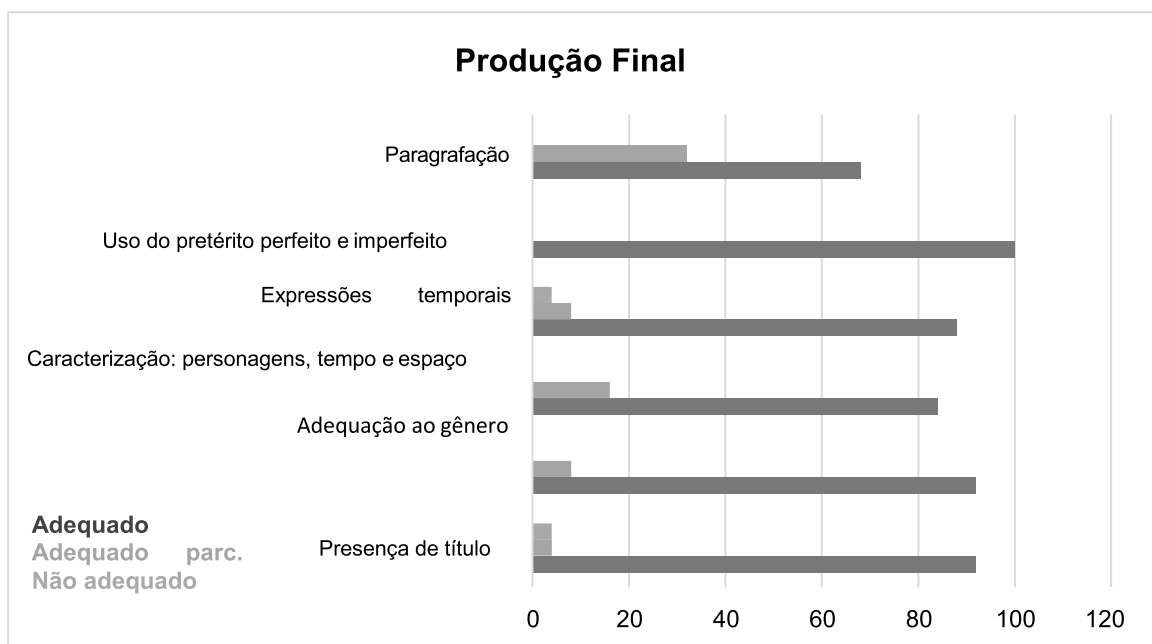
Abaixo, os Gráficos 2 e 3 são apresentados com o intuito de comparar os demais aspectos analisados nas produções inicial e final:

Gráfico 2- Produção Inicial



Fonte: Própria autora.

Gráfico 3 - Produção final



Fonte: Própria autora.

Por ser o parágrafo um dos elementos importantes para a construção do texto e por auxiliar no estabelecimento da coesão e da coerência, desenvolvemos atividades nesse sentido, tendo em vista que, na produção inicial, de acordo com o gráfico 2, 85% dos alunos apresentaram uso inadequado dessa estrutura textual. No que concerne à produção final, observamos que o gráfico 3 mostra que 68% dos textos apresentam uma boa paragrafação, ao passo que, no mesmo instrumento de coleta de dados, verificamos que 38% dos alunos adequaram parcialmente o texto no aspecto ora observado.

Os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito são inerentes ao gênero relato de experiência vivida. Embora seja provável e esperado seu uso de modo adequado, o gráfico 2 mostrou que, na produção inicial, 11% dos alunos não os utilizaram adequadamente. No entanto, após o desenvolvimento do processo interventivo, o gráfico de número 3 comprova que 100% do corpo discente envolvido no processo apresentaram adequada utilização dos tempos verbais ora citados.

Observamos que, de modo geral, as expressões temporais foram usadas nos textos sem a devida reflexão acerca de sua importância para a marcação do tempo no qual as ações ocorreram. Tal fato pôde ser verificado no gráfico 02, o qual mostra que um total de 25% dos alunos fizeram uso parcialmente adequado dessas

expressões, e, em contrapartida, 75% atingiram um nível de adequação. Com um minucioso trabalho nesse aspecto, tal qual se pode confirmar no caderno pedagógico, no processo de produção final foi apresentada uma adequação de 88%, enquanto 8% mostraram-se parcialmente adequados e 4% permaneceram em nível inadequado.

No que diz respeito à caracterização das personagens, do tempo e do espaço, o gráfico 2 mostra que, na produção inicial, 78% dos alunos caracterizaram de forma adequada, 18%, parcialmente adequada, e 4% fizeram-no de forma inadequada. Já o gráfico 3, que representa a produção final, confirma que 84% dos alunos adequaram as características dos itens citados, e 16% fizeram-no parcialmente.

O título é essencial para que se torne viável a apresentação da temática ao leitor, uma vez que ela tem a função de despertar neste o interesse ou não pela leitura do texto. No decorrer do desenvolvimento do processo de natureza interventiva, percebemos, na etapa de produção inicial, que os alunos não estavam cientes dessa importância, uma vez que o gráfico 2 expõe em seus dados que 92% encontram-se inadequados (não colocaram título), 4%, parcialmente adequados (títulos incoerentes), e 4%, adequados. Após um trabalho reflexivo sobre essa questão verificamos um avanço conforme mostram os dados do gráfico 3, em que 92% dos textos apresentaram título adequado, 4%, parcialmente adequado, e 4%, inadequado.

No intuito de ilustrar os dados ora analisados no gráfico comparativo da produção inicial e final apresentados no corpo deste trabalho, optamos por apresentar a seguir a transcrição fiel de uma produção de texto que exemplifica a situação real de um de nossos alunos no início de nossa intervenção pedagógica e outra produção, desse mesmo aluno, já no do processo interventivo, mostrando os avanços que se fazem visíveis em decorrência de nosso trabalho ao longo desse processo:

Quando era bem pequeno meu pai de consideração me comtoun uma historia bem igraçada sobre ele ele me disse que tinha comprado uma prótese para seu olho e depois de munto tempo ele tinha perdido aquela prótese e ele estava cassando e estava no dia do aniversario da minha vó e ele rodava praça e rodava prala cassando e não achava de jeito nenhum e minha vó pediu-lhe para pegar o pato e minha vó quando la ia para matar o pato ela sentiu que tinha alguma coisa na bariga do pato estava o olho de vidro do meu pai e eles ficaram se perguntando como que esse olho foi para dentro da bariga do pato minha vó queria que meu pai usase o olho meu pai disse que não e jogou fora. Fim!

Aluno 20

Após o desenvolvimento dos módulos de atividades, a reescrita do relato feita pelo mesmo aluno está apresentada a seguir:

#### O olho e o pato

Quando eu era bem pequeno meu pai de consideração me contou uma historia bem engrasada sobre ele.

Que ele não tinha um olho e poriso teve que compra outro olho de vidro e ele juntou bastante dinheiro e conseguil compra um olho. Passou bastante tempo aquele olho sumil e não sabia para onde o olho estava e casamo ali casamo aqui e dejeito nenhum nos achamos e o meu padrasto tinha que ir trabalhar ele falou para minha avó continuar cassando.

Ele então foi para o serviso e minha vó continuol cassando quando anoiteceu meu pai chegou e perguntou se ela tinha achado ela falou que não.

No outro dia era aniversario da minha vó e ela foi arrumar os preparativos para seu aniversário junto das minhas tias e começaram a arumar o aumoso os emfeites todo bonito.

Quando minha vó matou o pato ela achou o olho do meu pai dentro da bariga e ele lavou e voutou a usar.

Aluno 20

Ao analisarmos a produção inicial e final do Aluno 20, observamos que houve avanços na reescrita do relato, pois, mesmo que parcialmente adequado, identificam-se diversos ganhos. A maior organização no aspecto macroestrutural salta aos olhos na segunda escrita. No que tange aos aspectos temporais, o aluno recorreu a várias expressões, como “passou bastante tempo”, “quando anoiteceu”, “no outro dia”, o que certamente foi motivado por um estudo sistemático e reflexivo de itens temporais para a construção do relato, por meio das várias etapas da intervenção. Na produção inicial, as ações não foram tão bem pontuadas quanto na produção final. Verificamos também que o espaço foi caracterizado ao escrever “comesaram a arumar o aumoso e os imfeites todo bonito”. Já na produção inicial, o aluno não fez uso de palavras para caracterizar o ambiente onde parte dos fatos aconteceu.

Há que se considerar que houve muitas ocorrências de desvios ortográficos, mas que não comprometeram o entendimento do relato. Os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito foram empregados adequadamente nas duas produções, contribuindo para a consecução dos fatos relatados. Como pode ser notado no caderno pedagógico, trechos dos relatos dos alunos foram utilizados na elaboração das atividades como forma de incentivar os alunos a refletir sobre o papel dos verbos e dos tempos verbais na construção do texto e nas formas de marcação de temporalidade de que o relato se vale. Nossos gráficos apresentaram resultados bastante significativos quanto às produções dos relatos produzidos no âmbito do desenvolvimento de nossa proposta de intervenção, uma vez que pudemos observar que os objetivos outrora traçados mostraram-se satisfatoriamente atingidos. Entretanto, temos ciência de que, mesmo em face dos avanços apontados por nossos estudos, nossos alunos carecem de constantes intervenções ao longo da vida escolar, pois muito há que se avançar nas atividades inerentes à produção escrita de textos.

#### 4.3 BREVE ANÁLISE DA INTERVENÇÃO: AMPLIAÇÕES E GANHOS NA EXPLORAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS SOB O VIÉS DA AL

Ancoradas sobre um trabalho com a língua na perspectiva da AL, as atividades com os tempos verbais que permearam este trabalho priorizaram práticas que possibilitaram ao aluno refletir sobre o texto, seja quanto à sua própria escrita

seja com base na leitura de novos textos.

Nesse aspecto, ressalta-se que partimos de uma produção textual de um relato de experiência vivida feito por um familiar do aluno ou pelo próprio. A partir dessa escrita, focamos o estudo dos tempos verbais de forma reflexiva, através do uso de trechos do próprio texto do aluno, por meio da leitura em voz alta dessas produções. Ora o aluno era levado a refletir sobre algum aspecto verbal tendo como suporte trechos do seu próprio texto ora era objeto de análise o texto do colega. Também foram analisados outros textos e gêneros textuais, em que a AL fora feita com base na leitura.

Um outro recurso que utilizamos foi o gênero textual memórias (pela semelhança que esse possui com o gênero relato de experiência) e o uso que ele faz dos tempos verbais em tal gênero. Nesse tipo de atividade, solicitamos aos alunos, além da compreensão textual, que situassem a narrativa no tempo, que apontassem as palavras que indicavam ações e se essas expressavam fatos finalizados no passado ou fatos que ocorreram de forma reiterada.

A construção da definição dos tempos verbais foi realizada de forma que os alunos entendessem a diferença dos usos dos tempos verbais do gênero em estudo e, indo além, entendessem também outros tempos verbais, como o futuro do presente do indicativo, que não é comum em relatos, bem como o futuro do pretérito do indicativo. Para cada tempo verbal em estudo foi estabelecida uma situação ligada diretamente ao contexto de análise em que os gêneros textuais foram selecionados tendo em vista a temática verbal também selecionada na etapa. Como já explicitado anteriormente, no caso do tempo verbal futuro do presente do indicativo, esse foi trabalhado no momento em que a turma deveria escrever um convite-bilhete aos familiares, convidando-os a participarem de um evento com as famílias na sala de aula.

O futuro do pretérito do indicativo foi explorado em um momento em que havia na sala de aula uma exposição de objetos trazidos de casa. Na apresentação, cada aluno justificava a escolha do objeto e a importância deste para a sua família. Ao final, solicitamos que escolhessem um objeto que estava exposto, que não fosse o seu, e registrasse por escrito o que faria com aquele objeto. A hipótese de que todos usariam o futuro do pretérito, mesmo sem conhecer a nomenclatura, concretizou-se, pois quase todos os alunos usaram adequadamente o tempo verbal em questão.

Vale ressaltar que a definição de cada tempo verbal acontecia de forma coletiva e com a mediação da professora somente após a realização de uma sequência de atividades reflexivas (conforme consta no CP) sobre ele.

Dessa forma, acreditamos que recorreremos a “uma gramática que é oposta ao isolamento de itens e que os toma como coisas autônomas e independentes” (ANTUNES, 2014, p. 47), ao pensarmos e desenvolvermos atividades que levaram os alunos a refletirem sobre o uso dos tempos verbais.

#### 4.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

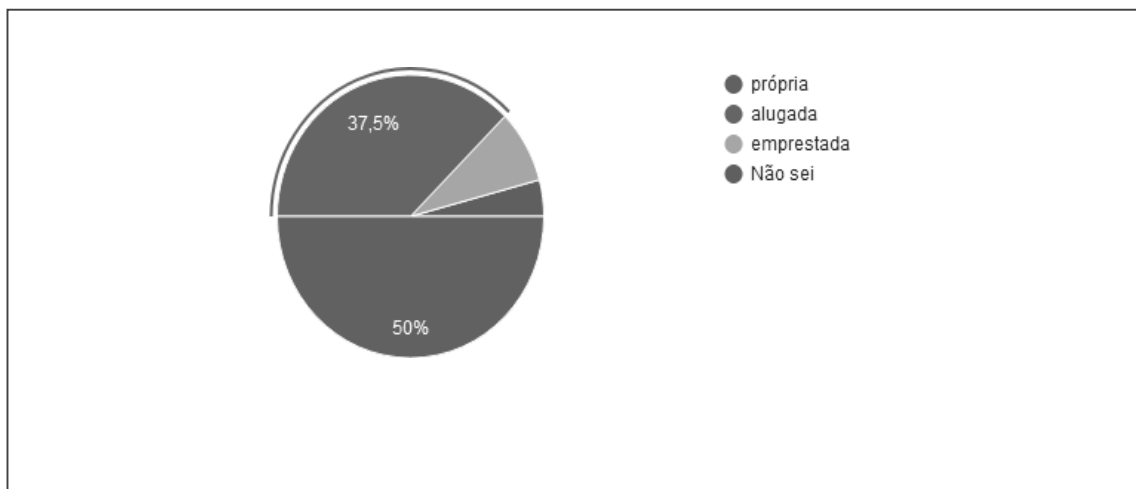
A relevância da aplicação deste questionário ocorre em face da necessidade de haver levantamento e análise de dados do perfil familiar do aluno e da participação da família na vida escolar do filho a fim de conhecer parte do seu contexto social.

O questionário (APÊNDICE A) contou com a participação de 24 alunos. Quatro alunos deixaram de responder, sendo que dois deles foram por motivo de saúde e os outros não justificaram a ausência nos dias em que o questionário foi aplicado. Ele foi elaborado com perguntas iniciais sobre a família em seu contexto social. Na sequência, questões sobre o relacionamento dos responsáveis com o filho e com a escola. As últimas perguntas foram concernentes ao projeto de pesquisa aplicado em sala de aula.

Abaixo, estão dispostas as questões feitas aos alunos e os gráficos com os resultados e os comentários quanto a eles. A primeira pergunta solicitava que o aluno descrevesse sobre a situação de sua residência, apontando ser ela própria ou alugada. Vejam-se a questão e o Gráfico 4 abaixo:

1- Sua residência é:

Gráfico 4 - Residência



Fonte: Própria autora.

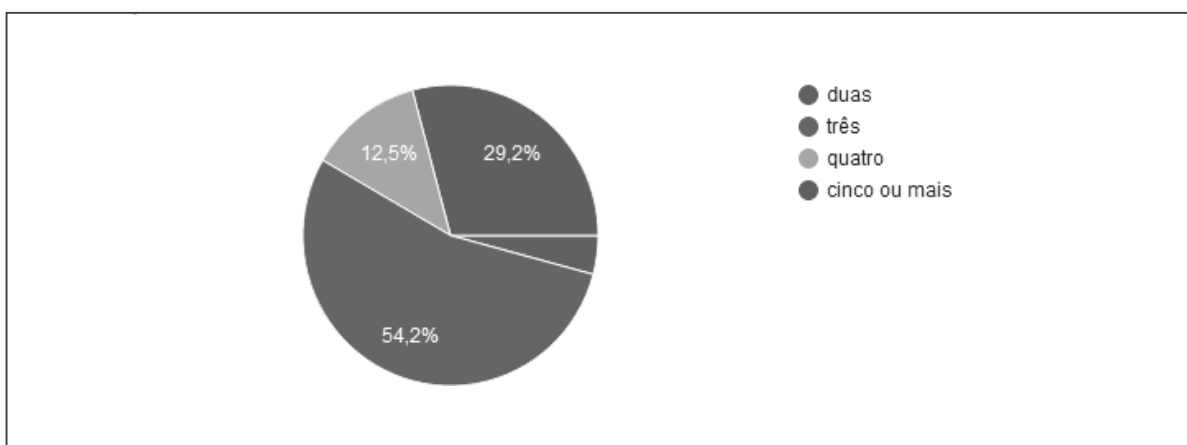
Esse primeiro gráfico mostra que 50% dos alunos possuem a casa própria e 37,5% moram em casa alugada. Esse dado revela haver uma boa renda média pelo grupo familiar. O pequeno grupo que respondeu não saber permite-nos fazer duas possíveis inferências: os pais não compartilham sobre esse assunto com o filho ou esse não se atenta para essas questões em seu ambiente familiar.

A segunda questão versou sobre o número de habitantes da mesma residência em que o estudante mora, com o objetivo de conhecer melhor o perfil familiar do aluno. Observe o Gráfico 5:

2 - Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?



Gráfico 5 - Número de pessoas na residência



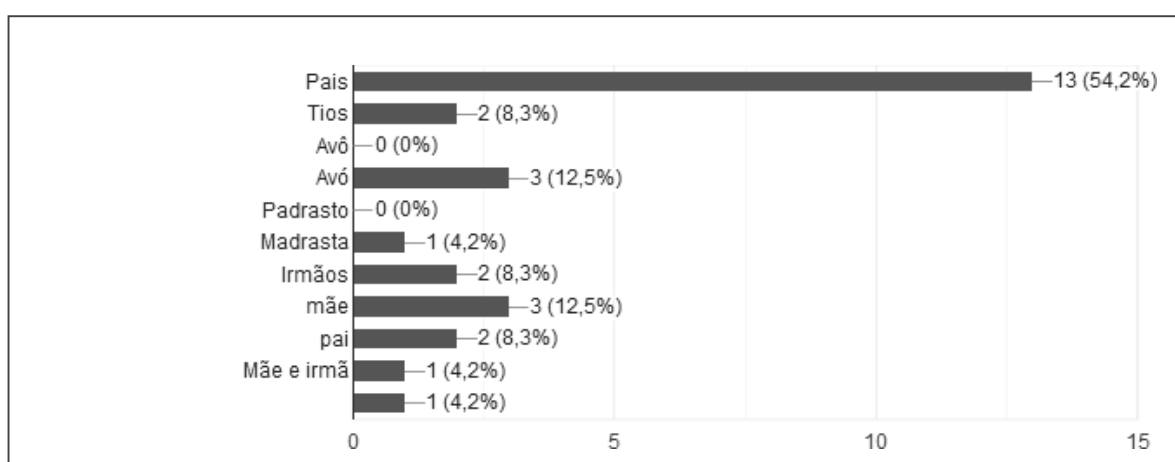
Fonte: Própria autora.

Os alunos, como mostra o gráfico, responderam sobre o número de pessoas residentes na mesma casa. 54,2% afirmaram que, no total, moram com ele três pessoas, o que revela um bom número de habitantes no lar. Um dado relevante é o número de casas em que moram cinco ou mais pessoas, ou seja, em 29,2% das residências representadas nessa turma. Esse dado sugere haver famílias com muitos filhos e um elevado de dependentes financeiros dos responsáveis.

Nesse sentido, a questão seguinte visava a contemplar o perfil de moradores desses lares, como se pode notar a seguir (Gráfico 6).

3 - Você mora com:

Gráfico 6 – Você mora com...



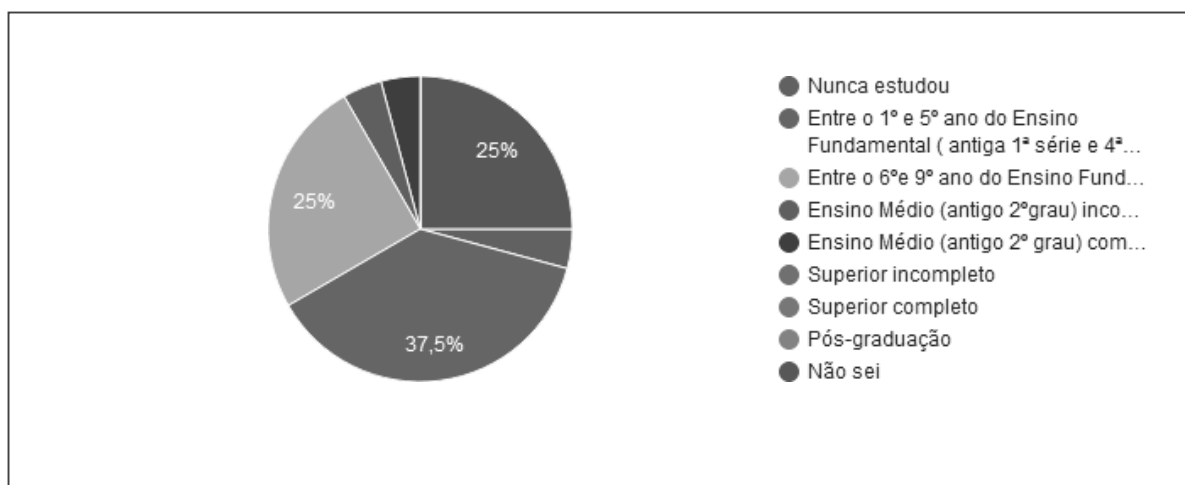
Fonte: Própria autora.

Confirmamos, através do gráfico, que 54,2% dos alunos moram com os pais. Tratava-se essa questão aberta a múltiplas marcações, por meio de caixa de seleção de respostas. Embora nenhum participante do questionário tenha respondido morar com padrasto, é de conhecimento da escola que estes moram na companhia da mãe e do companheiro, fato que desperta reflexão sobre haver algum grau de rejeição ou mesmo de não reconhecimento desse companheiro da mãe como um dos responsáveis familiares. Há também casos de família formada por aluno e avó, aluna e tia, e também há alunos que possuem guarda compartilhada.

A fim de perceber melhor o perfil social e formativo dos responsáveis, o que poderia ou não marcar um maior grau de valorização da escola, refletindo-se na relação escola-família, as próximas questões foram feitas. A questão 4 viabilizou que se gerasse o Gráfico 7 abaixo:

4 - Qual o nível de escolaridade do seu responsável 1?

Gráfico 7 - Nível de escolaridade do responsável 1



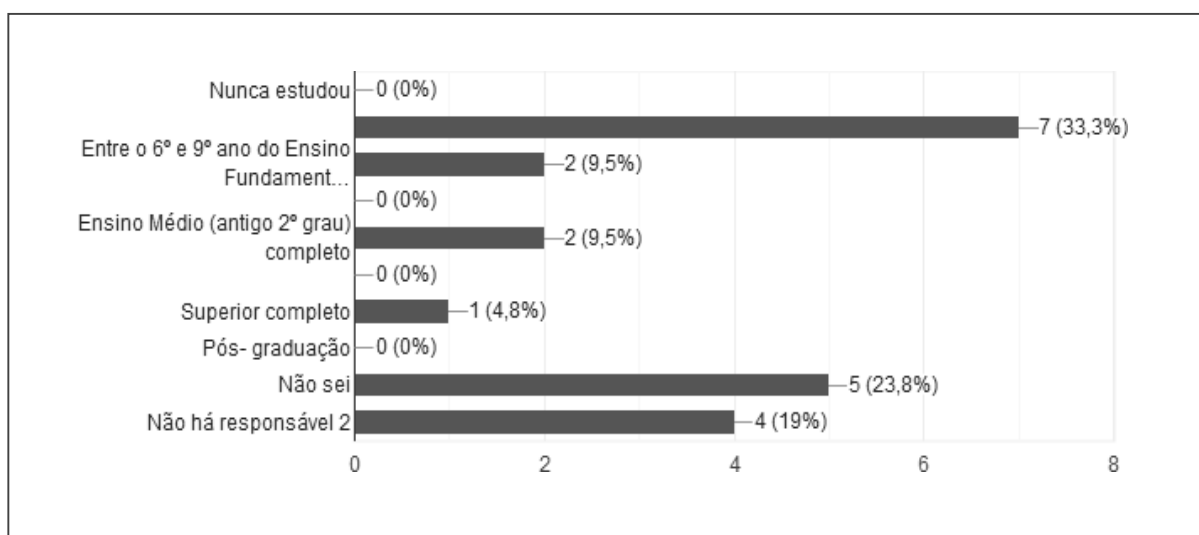
Fonte: Própria autora.

Observamos, com base no gráfico acima, que 37,5% dos alunos afirmam não saber o nível de escolaridade do responsável 1. Esse dado revela que, possivelmente, há poucos momentos de diálogo entre pais e filhos, desinteresse pelo tema ou mesmo desvalorização da formação escolar. No geral, de acordo com o gráfico, o responsável 1 possui um nível de escolaridade limitado ao Ensino Fundamental (anos iniciais e final) incompleto.

Com relação ao nível de escolaridade do outro responsável, foi possível observar, conforme o Gráfico 8 abaixo:

#### 5 - Qual o nível de escolaridade do seu responsável 2 (caso haja)?

Gráfico 8 - Nível de escolaridade do responsável 2



Fonte: Própria autora.

Em relação ao nível de escolaridade do responsável 2, os dados do gráfico acima mostram que 33,3% das pessoas que os alunos consideram como responsável 2 possuem o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano completo). Ocorreu, assim como na questão anterior, de um número expressivo de alunos (23,8%) não saber o nível de escolaridade do responsável 2. Ambos os gráficos revelam o fato de os responsáveis terem um baixo índice de escolaridade, o que poderia resultar em maior ou menor valorização da escola ou mesmo por menor possibilidade de presença na escola, por motivos do tipo de trabalho/jornada desempenhado pelos responsáveis que trabalham. Dentro desse contexto, Castro e Regattieri (2010), em suas pesquisas, concluíram que a divisão de responsabilidade entre escola e família pode mostrar-se ineficaz e, dessa forma, requer da escola um replanejamento das ações, uma vez que da mesma forma que não se deve exigir que um aluno com dificuldade de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar, não se deve exigir das famílias vulneráveis aquilo que elas não têm para dar.

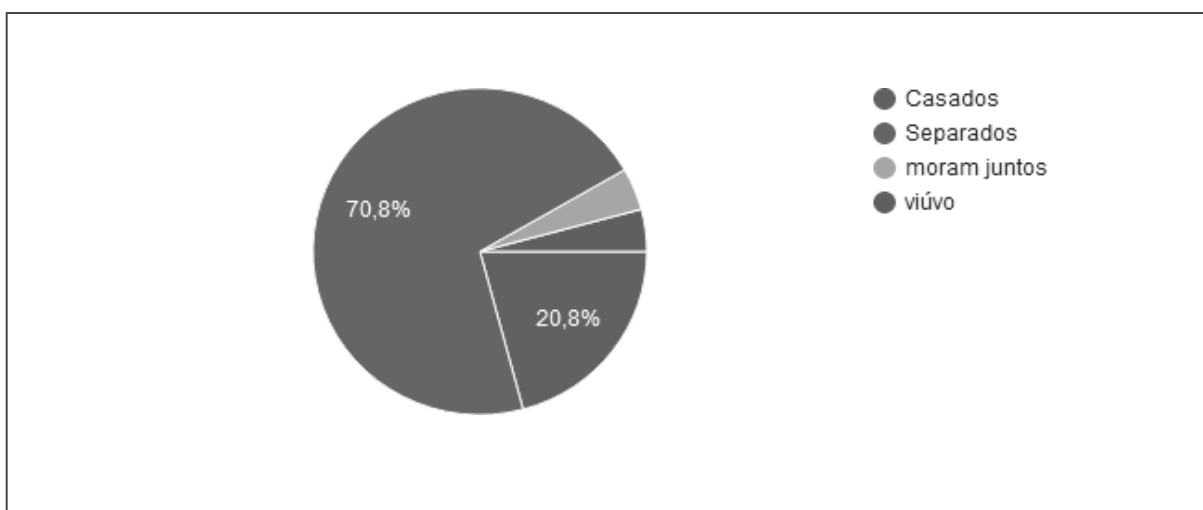
Pudemos observar, através de roda de conversa sobre família que permeou

a intervenção, que vários alunos moram com padrasto, mas, ao responder o questionário, ignoraram-no como morador da mesma casa e também se omitiram em relação ao nível de escolaridade e a outros dados. Percebemos, ainda, que, na opção “não há responsável 2”, houve a omissão da presença do padrasto na família em dois casos. Há também casos em que percebemos a omissão da figura do pai devido à não aceitação da separação conjugal dos pais.

A fim de entender melhor o perfil familiar dos estudantes, no que tange ao relacionamento entre os responsáveis, uma questão foi pensada, como pode ser visto abaixo (Gráfico 9):

#### 6 - Qual a situação conjugal dos seus pais?

Gráfico 9 - Situação Conjugal dos Pais



Fonte: Própria autora.

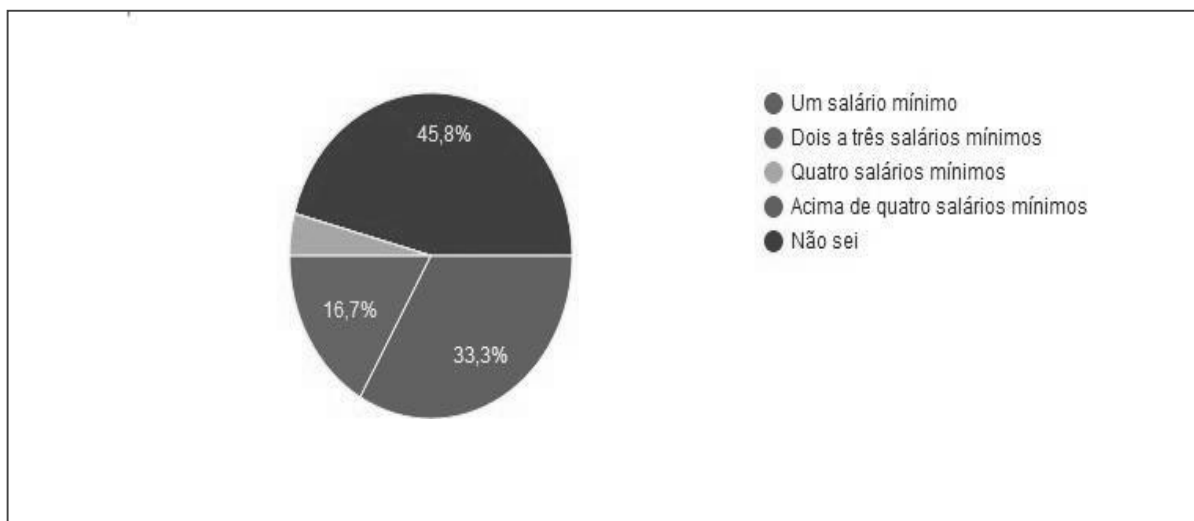
Um número expressivo (70,8%) dos pais dos alunos é de pais que são separados, de acordo as respostas aplicadas ao questionário. Esse dado sugere que a separação dos pais afeta o desenvolvimento da vida escolar do filho no que diz respeito à participação dos pais nos encontros e nas reuniões da escola, considerando que, talvez, um dos responsáveis não possa ou não queira assumir sozinho ou acompanhado do ex a tarefa de representar o filho junto à escola.

No que diz respeito à renda mensal do grupo familiar e tendo em vista a escolaridade e a situação econômica do país, não surpreende o fato de que a maior

parte das famílias tem baixos salários mensais, como se vê a seguir (Gráfico 10).

### 7 - Qual a renda mensal do seu grupo familiar?

Gráfico 10 – Renda Mensal do grupo Familiar



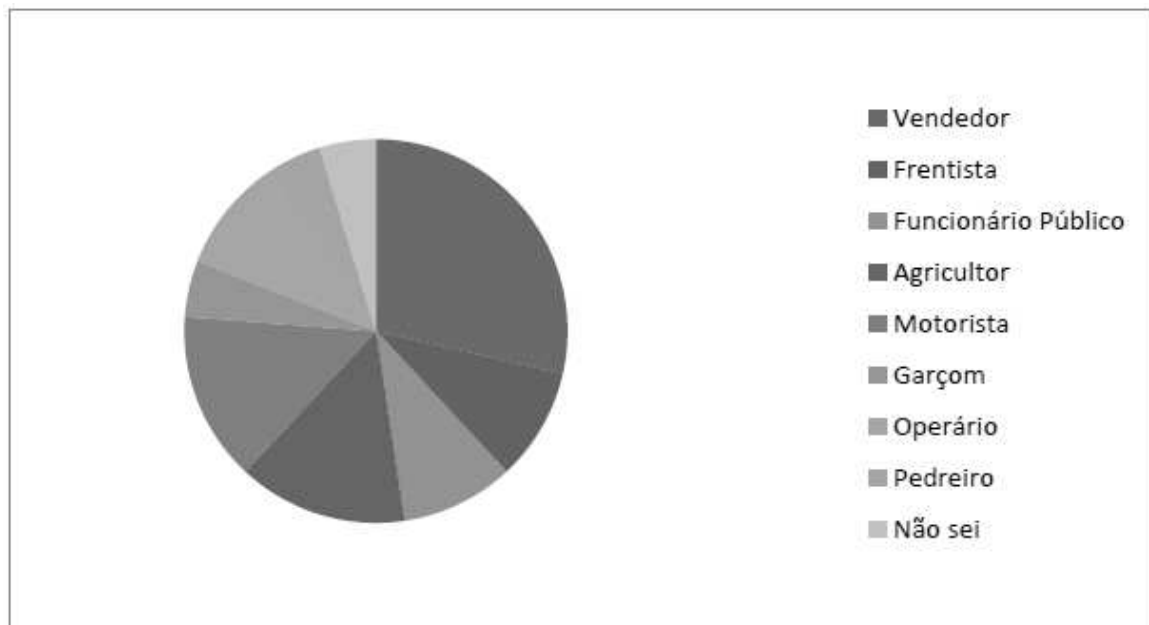
Fonte: Própria autora.

Sobre a renda mensal familiar, 45,8% dos alunos responderam que recebem um salário mínimo. Depreende-se, portanto, diante desse número, que essas famílias possuem uma renda mensal extremamente baixa, considerando a quantidade de pessoas que os alunos afirmaram ter morando na mesma casa. Com relação ao fato de grande parte dos alunos (33,3%) desconhecerem esse dado, entende-se como algo natural, tendo em vista a idade dos alunos e o fato de que, pela pouca idade, talvez os pais não conversarem sobre o assunto com os filhos. Os questionários foram realizados na escola, e, com isso, os alunos não tiveram a chance de questionar os pais sobre tais informações.

Ainda sobre o perfil familiar, os alunos foram questionados sobre a profissão dos pais. Veja o Gráfico 11:

## 8 - Qual a profissão de seu pai / responsável?

Gráfico 11 – Profissão do pai/responsável



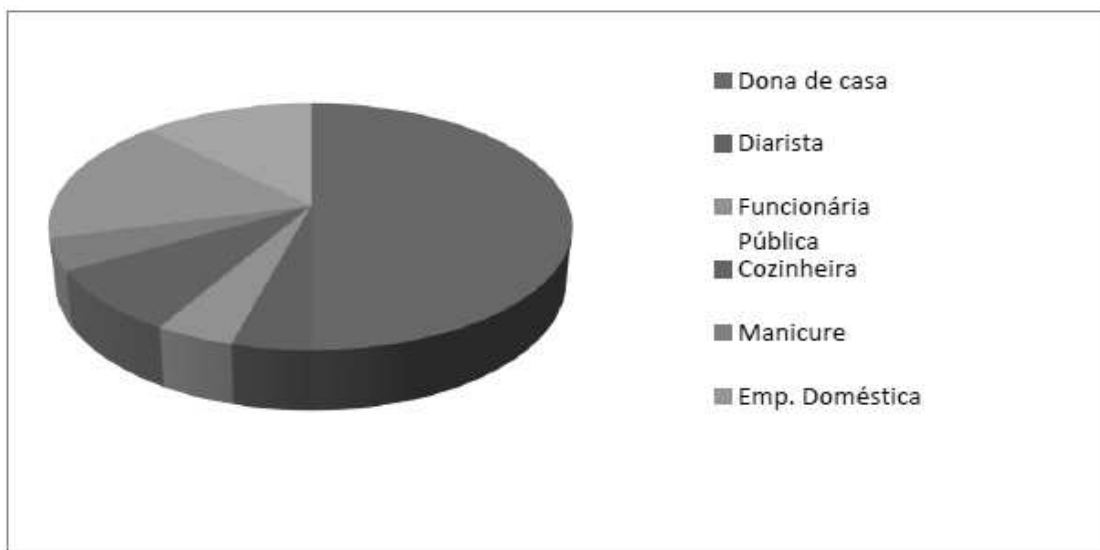
Fonte: Própria autora.

Em relação à profissão do pai ou do responsável, o gráfico acima apresenta que 5 pais trabalham com vendas, 2 frentistas, 2 funcionários público, 3 agricultores, 3 motoristas, 2 operários, 1 garçom. Um aluno omitiu a profissão do pai e um aluno respondeu “não sei”. O primeiro caso se justifica pelo fato de o aluno desconhecer a identidade do pai e o segundo por ignorar a presença do companheiro da mãe (padrasto) como membro da família.

O próximo gráfico apresenta o perfil profissional da mãe (Gráfico 12).

## 9 - Qual a profissão da sua mãe/responsável?

Gráfico 12 – Profissão da Mãe/Responsável



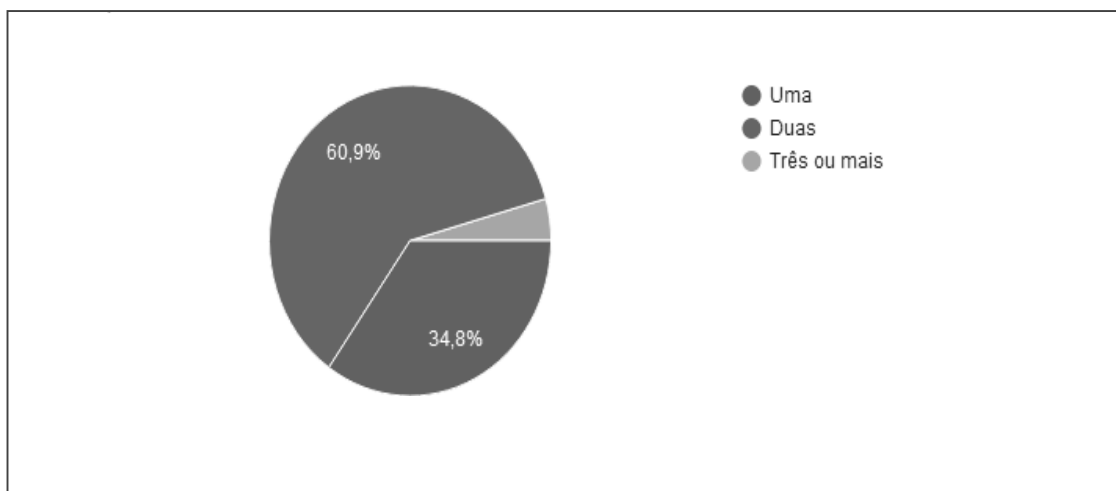
Fonte: Própria autora.

Os dados do gráfico acima mostram que a maioria das mães (12) são donas de casa. A segunda função mais exercida é empregada doméstica (4). Esses dados levam à crença de que, devido à flexibilidade de horários da profissão “dona de casa”, essas mães provavelmente têm maior possibilidade de participar da vida escolar dos alunos indo à escola ou cobrando a produção de tarefas, por exemplo.

A fim de refletir melhor sobre as relações dos familiares no presente com a escola, uma décima questão foi elaborada, tal qual pode ser visto abaixo (Gráfico 13):

10 - Quantas pessoas da sua casa estudam?

Gráfico 13 - Quantas pessoas da sua casa estudam?



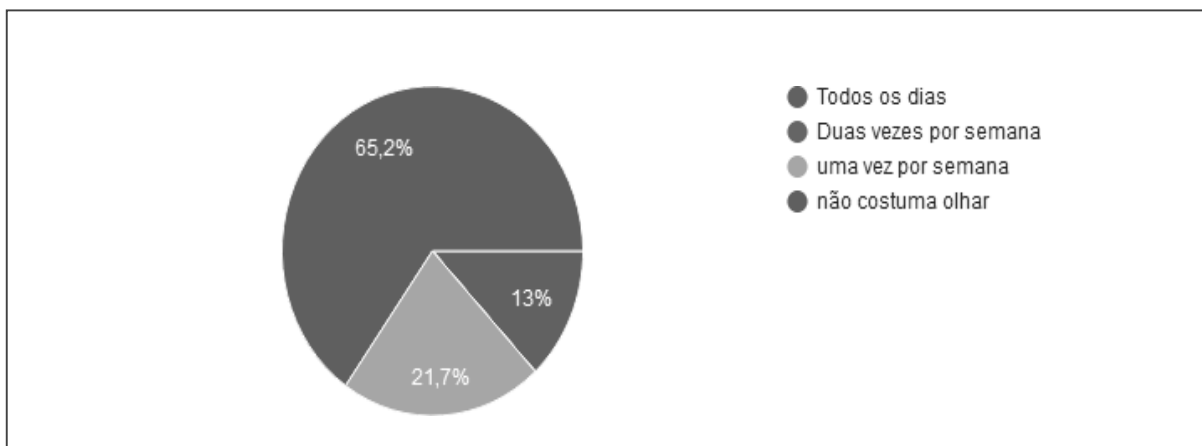
Fonte: Própria autora.

Sobre o número de estudantes, 60,9% dos alunos responderam que, em suas casas, há duas pessoas que estudam. 34,8% afirmaram que há somente uma pessoa que estuda, que, nesse caso, é o próprio aluno. As demais pessoas que estudam na família, em sua totalidade, são irmãos.

No que tange à relação travada em casa entre a escola e a família, as próximas questões foram elaboradas (Gráfico 14).

11 - O seu responsável verifica suas tarefas de casa?

Gráfico 14 - O Seu Responsável Verifica Suas Tarefas De Casa?



Fonte: Própria autora.

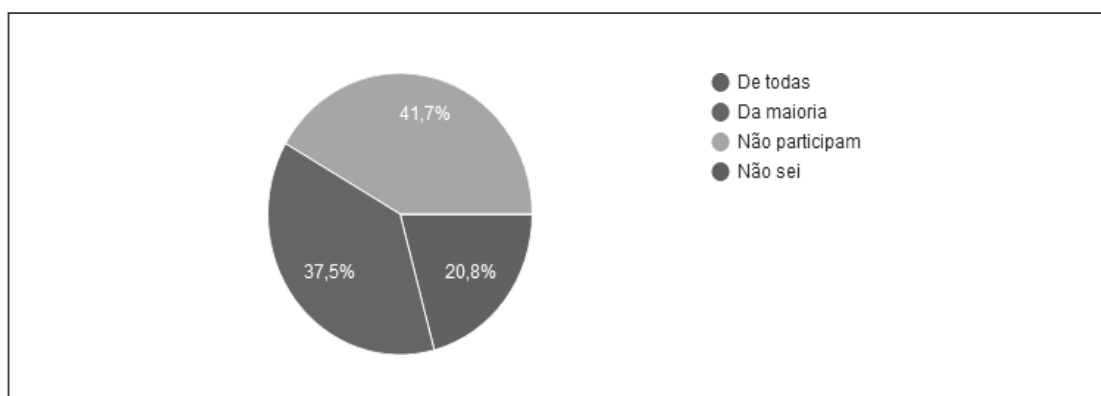


Esse gráfico mostra um dado preocupante: 65,2% dos pais não costumam olhar as tarefas de casa dos filhos. Outros 21,7% olham uma vez por semana e, somente 13%, todos os dias. Esse dado aponta para a necessidade de serem elaboradas estratégias na escola para que os familiares conscientizem-se da importância de se envolverem na vida escolar do filho, acompanhando-o em suas atividades diárias que são enviadas para casa. Sobre essa realidade, Castro e Regattieri (2010,p.16) ponderam que o acompanhamento do dever de casa é um dos exemplos de como a escola requisita espaço e tempo no cotidiano familiar, no entanto, muitas famílias não conseguem realizar esse acompanhamento.

No que diz respeito à participação dos pais nas reuniões escolares (Gráfico 15), os dados surpreenderam a professora pesquisadora.

12 - Das reuniões escolares seus responsáveis participam:

Gráfico 15 - Participação dos responsáveis nas reuniões escolares



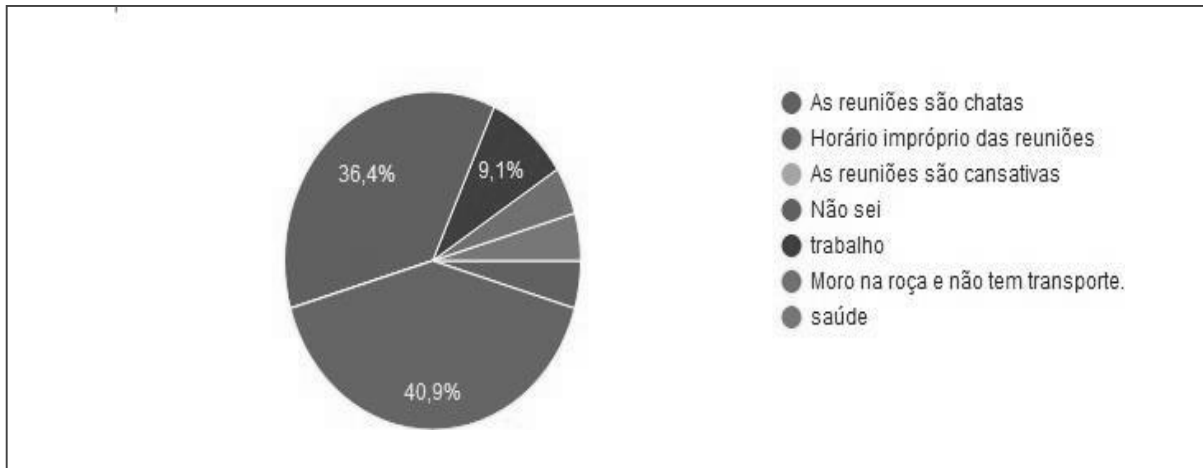
Fonte: Própria autora.

No gráfico acima, 41,7% das respostas foram de que os pais não participam das reuniões escolares, e 37,5% participam da maioria. Constata-se, porém, que, ao procurar os pais dessa turma para conversar após as reuniões escolares de 2019, antes da aplicação do projeto, notou-se ser comum encontrarmos uma média de apenas 4 representantes dos alunos de uma turma composta por 27 estudantes. Ou seja, as respostas dadas pelos alunos não condizem com a realidade.

Ainda sobre essa mesma temática, foi criada mais uma questão (Gráfico 16).

13 - Quando seus responsáveis não participam das reuniões, qual é o motivo?

Gráfico 16 - Motivo da não participação dos pais/responsáveis nas reuniões escolares



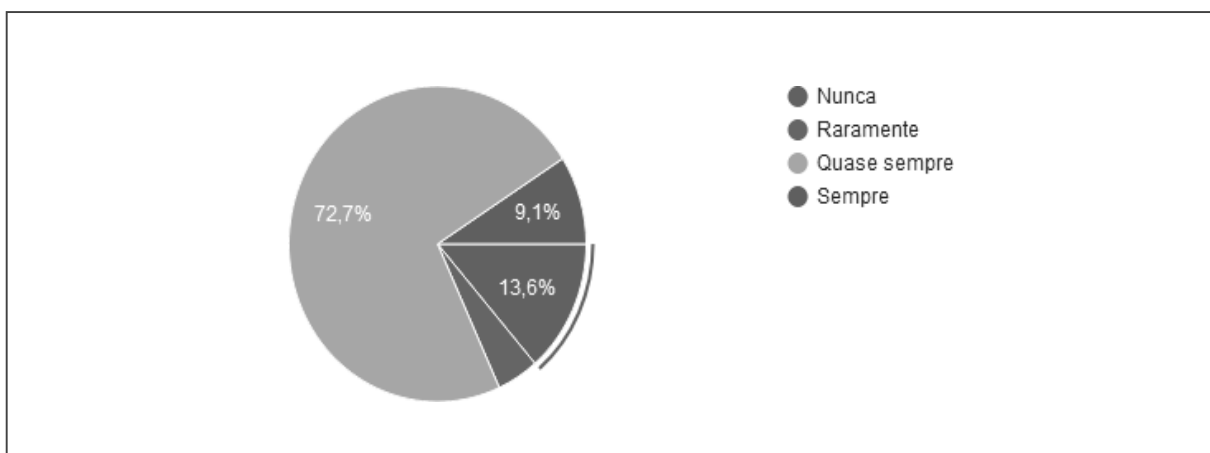
Fonte: Própria autora.

Sobre o motivo da não participação dos pais nas reuniões, 40,9% marcaram a opção “horário impróprio das reuniões” e 36,4% “não sei”. As reuniões são feitas em horário noturno para que reduzam as ocorrências de falta por horário de trabalho. Em relação às respostas “não sei”, mais uma vez esse dado demonstra que há pouca interação entre pais e filhos ou mesmo que os pais e os filhos não reconhecem ser essa uma justificativa necessária de ser dada pela ausência nas reuniões.

Ao serem questionados quanto às possíveis conversas entre pais e filhos quanto aos estudos, o resultado também surpreendeu (Gráfico 17). Observe:

14 - Com que frequência seus pais/responsáveis conversam com você sobre seus estudos?

Gráfico 17 - Com que frequência seus pais/responsáveis conversam com você sobre seus estudos?



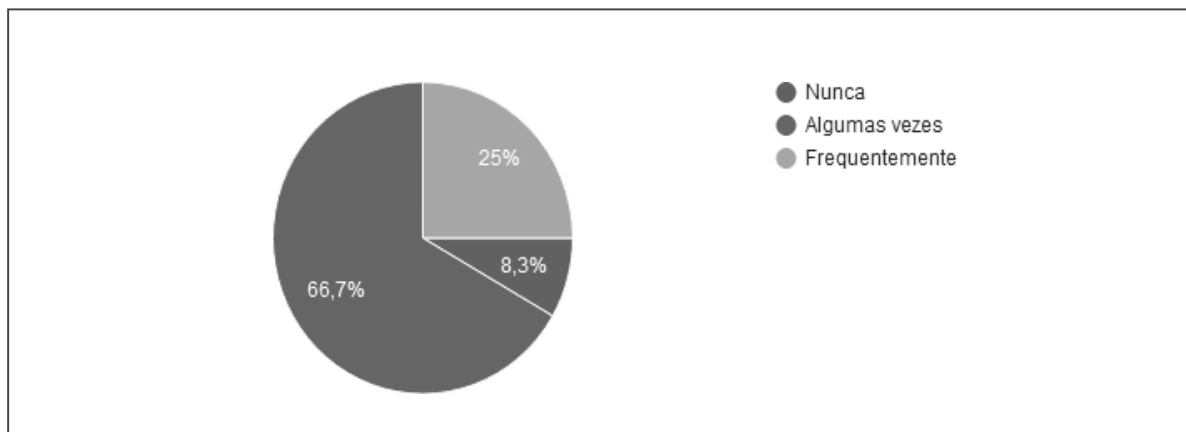
Fonte: Própria autora.

Sobre a frequência com que os pais conversam sobre os estudos, 72,7% responderam que quase sempre. Quando perguntados sobre essa resposta, após o envio do questionário, os alunos afirmaram que sempre em casa seus responsáveis falam sobre a importância dos estudos. Esse dado, relacionado à falta de cobrança, por parte dos pais, quanto ao cumprimento de tarefas escolares, sugere que os pais reconhecem a importância dos estudos, mas não compreendem o papel que podem desempenhar a fim de auxiliar o filho a executar melhor essa função.

A fim de observar a percepção dos alunos quanto à execução das tarefas escolares (Gráfico 18), foi inserida a questão:

15 - Com que frequência você faz as tarefas para casa?

Gráfico 18 - Com Que Frequência Você Faz As Tarefas Para Casa?



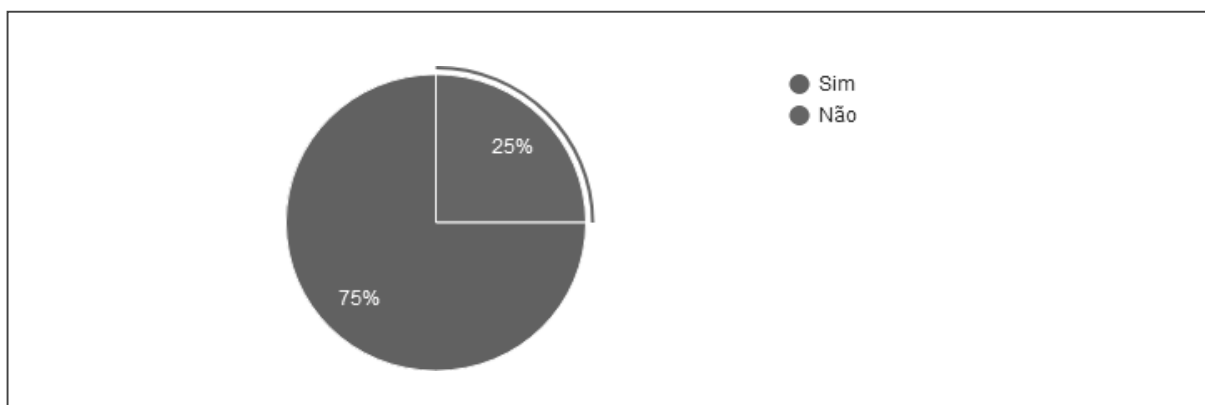
Fonte: Própria autora.

Esse gráfico mostra que 66,7% dos alunos declaram certo descaso com as tarefas para casa, assumindo fazê-las somente algumas vezes. Apenas 25% declararam fazê-las frequentemente, e 8,3% disseram que nunca as fazem. Esses dados colaboram com os resultados da questão 11, em que se notou que 65,2% dos pais nunca verificam as tarefas de casa.

Ao serem questionados com relação à ajuda em trabalhos domésticos (Gráfico 19), merecem observação os resultados.

16 - Você ajuda nos trabalhos domésticos da sua casa?

Gráfico 19 - Você ajuda nos trabalhos domésticos da sua casa?



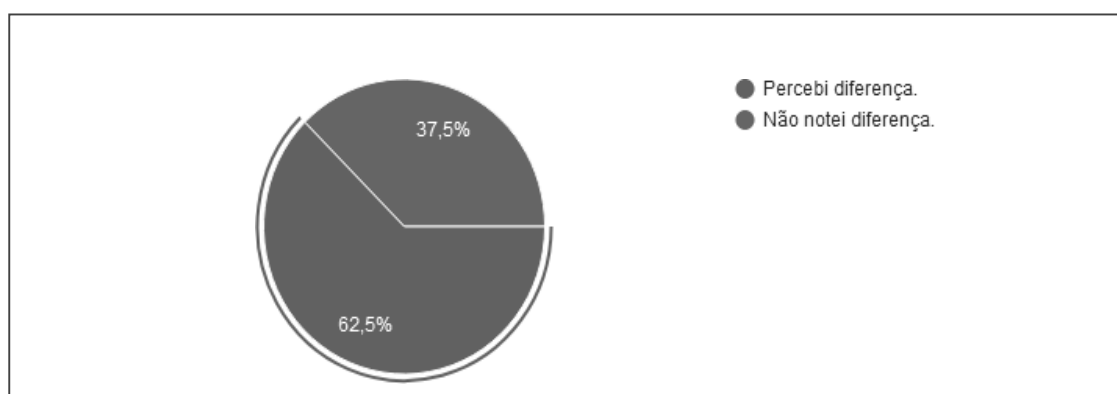
Fonte: Própria autora.

Sobre a participação dos filhos nos trabalhos domésticos, 75% ajudar seus pais/responsáveis em casa. Em contrapartida, 25% declararam não afirmaram ajudar. Talvez haja cobrança na execução dessas tarefas de casa por parte dos pais, diferentemente do que ocorre com relação às tarefas escolares.

Como esse questionário foi aplicado ao fim da intervenção em sala de aula, elaboramos também questões quanto à impressão dos alunos com relação ao projeto (Gráfico 20). As questões e as respectivas respostas podem ser vistas a seguir.

17 - Durante a aplicação do projeto de pesquisa de Língua Portuguesa, seus pais se envolveram mais com a escola?

Gráfico 20 - Durante a aplicação do projeto de pesquisa de Língua Portuguesa, seus pais se envolveram mais com a escola?



Fonte: Própria autora.

A pergunta do gráfico acima apresenta a resposta da hipótese levantada sobre a pesquisa de que, ao elaborarmos atividades que envolvessem as famílias dos alunos, essas se aproximariam da escola. 62,5% dos alunos responderam que perceberam diferença nos pais em relação ao envolvimento com a escola. Já 37,5% declararam não ter notado.

Cabe ressaltar que outras impressões, como aquelas reveladas por meio do diário, elucidaram ter, por outro lado, os pais demonstrado engajamento e gosto pelos momentos que vivenciaram na escola.

Abaixo, seguem trechos de relatos feitos por mães sobre uma das atividades

realizadas na escola, em que envolvemos a família (Figura 4).

Figura 4 - Relato de familiar do aluno

26/09/2019

O projeto família na escola é um excelente projeto e deveria ser desdobrado abrangendo não só o sétimo ano mas todos as demais classes do ensino fundamental e médio.

A família possui papel importantíssimo na construção dos valores e trazer a família para o ambiente escolar amplia os conceitos e abre espaço para que cada família apresente sua cultura. Com esse projeto a educadora Zanda busca desenvolver um trabalho de junção levando a família a participar da vida educacional do aluno como parceiros e colaboradores no processo ensino aprendizagem induzindo a família e a escola a valorizarem o diálogo dentro e fora do ambiente escolar.

Minha família e eu amamos a iniciativa da educadora que é uma pessoa de grande estima e sem dúvidas pode contar com o nosso apoio e colaboração e que esse projeto venha ser implantado nas demais classes, ficamos

Comos muito agradecidos com a acolhida e a liberdade que nos foi dada ao mostrar com a colagem dos fatos um pouco do nosso cotidiano.

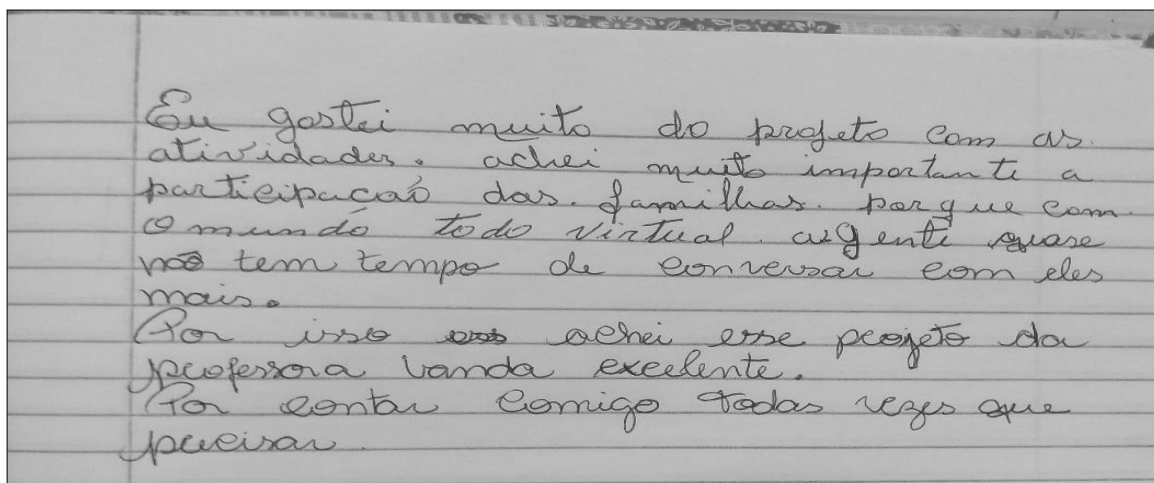
William de Azeis Silva (pai do aluno)  
Florisbela Aparecida Bonifácio

Fonte: Própria autora.

A família reconhece a importância de participar e sugere que iniciativas como a do projeto realizado deveriam acontecer em toda a escola.

Em outro relato vemos (Figura 5):

Figura 5 - Relato do familiar do aluno



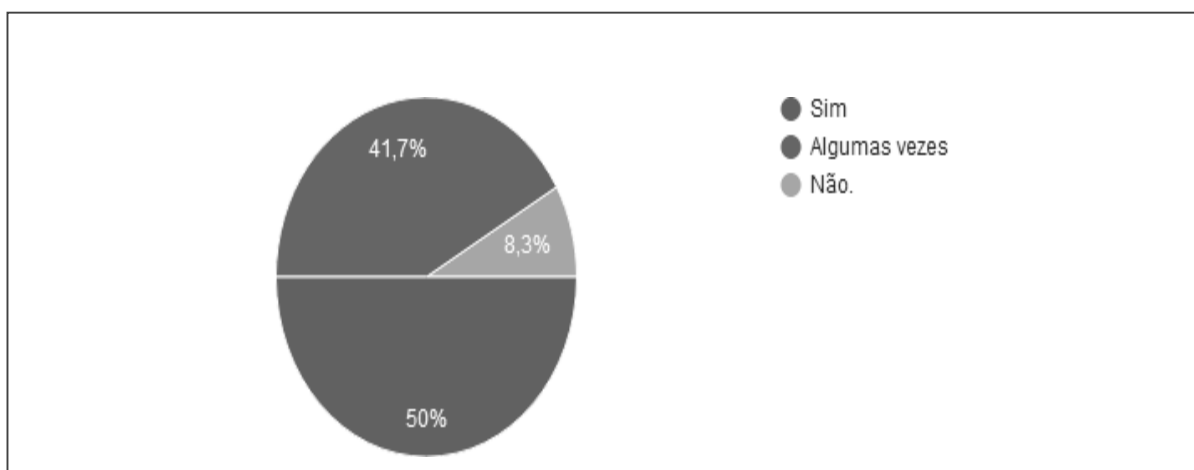
Fonte: Própria autora.

Nesse relato, podemos inferir que a mãe da aluna reconhece que as atividades ajudaram-na a se aproximar da filha, uma vez que hoje, devido à tecnologia, as pessoas, segundo essa responsável, estão dedicando-se às relações virtuais e não presenciais.

Ainda quanto à aplicação do projeto, foi questionado aos alunos:

18 – Você conversou com a família sobre o projeto?

Gráfico 21 - Você conversou com a família sobre o projeto?



Fonte: Própria autora.

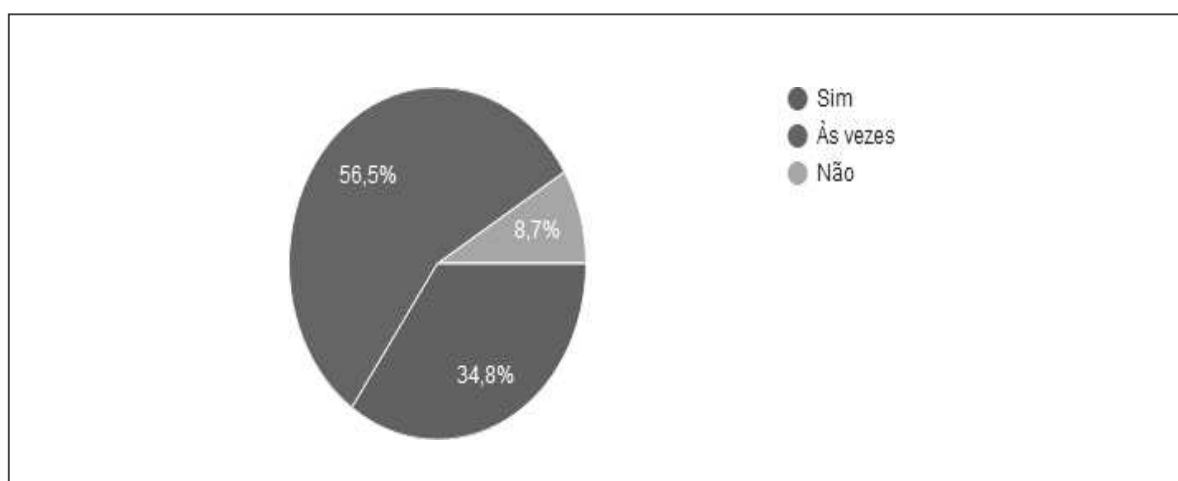
Antes de iniciar a pesquisa, foi solicitado aos alunos que conversassem com

os pais sobre o projeto, pois, em alguns momentos, a família teria participação ativa na realização de atividades. Sobre essa conversa, apenas 50% dos alunos admitiram que realizaram conversa sobre o projeto, e 41,7% afirmaram que algumas vezes conversaram. Esse dado pode ser associado ao fato de que, na realização do encontro da família na escola, percebemos somente a presença da metade dos pais ou responsáveis, ou seja, provavelmente o aluno, ao entregar o convite para o familiar, não fez nenhum comentário sobre a importância da participação deste no encontro. Pode-se depreender que houve falta de interesse de ambas as partes.

De forma mais genérica (Gráfico 22), foi solicitado que os alunos respondessem:

19 - Você costuma conversar com sua família sobre a escola?

Gráfico 22 - Você costuma conversar com sua família sobre a escola?



Fonte: Própria autora.

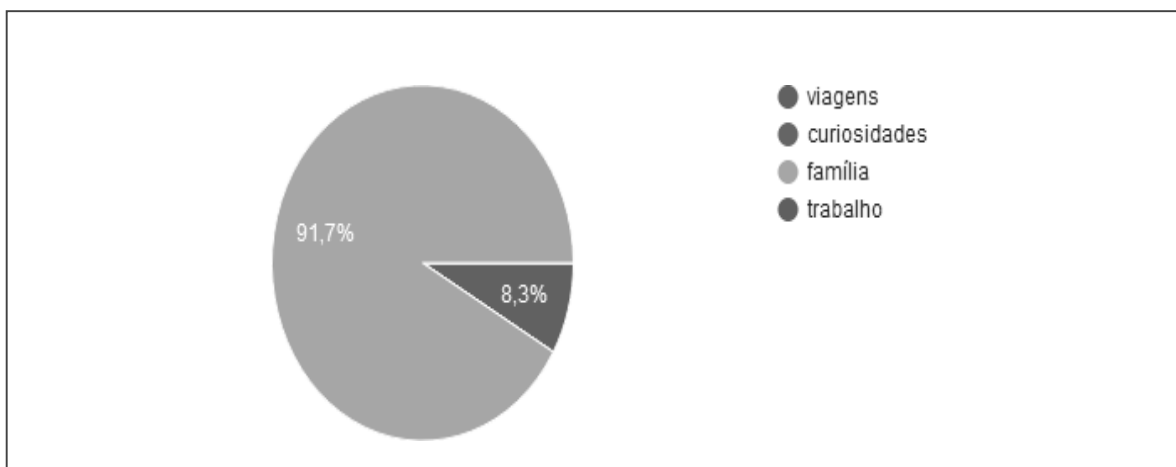
Temos, no Gráfico 22, a resposta de que apenas 34,8% dos alunos conversam às vezes com a família sobre a escola e 56,5% afirmaram conversar frequentemente. No entanto, não é possível esclarecer, por meio do questionário, a que tipo de conversa refere-se o aluno.

Ao ser perguntado sobre a temática do projeto, os alunos mostraram compreendê-la em sua maioria (Gráfico 23).

20 - A maior parte dos textos que você leu durante o projeto falava sobre:



Gráfico 23 - A maior parte dos textos que você leu durante o projeto falava sobre



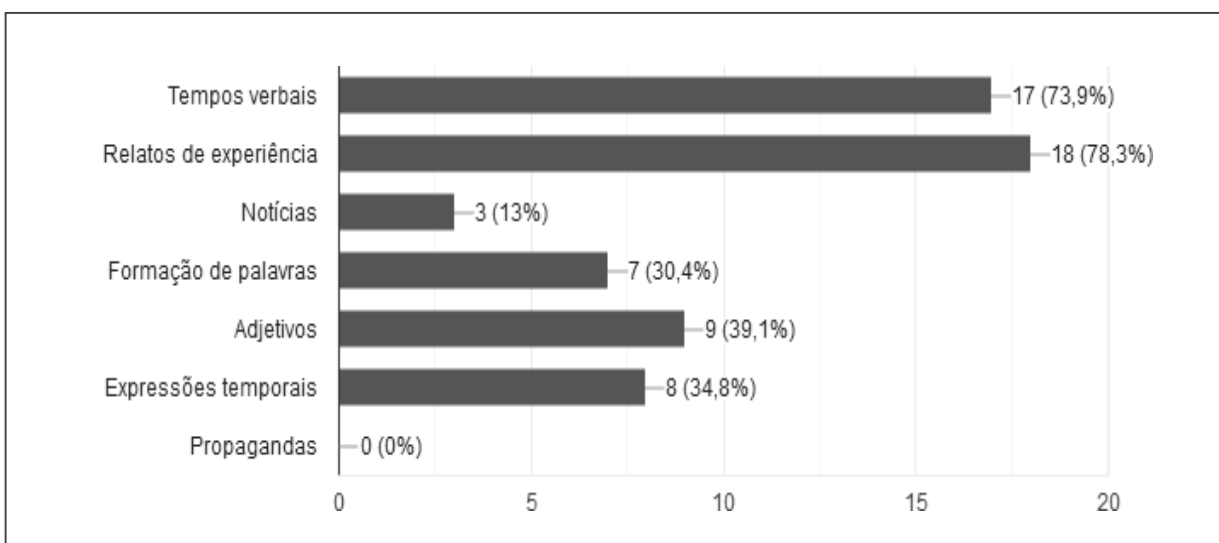
Fonte: Própria autora.

Os dados do gráfico mostram que 91,7% responderam que a maior parte dos textos falava sobre família. O resultado é condizente com a realidade, pois toda a intervenção envolveu o tema família em seus textos motivadores e em ações.

Já com relação ao gênero e ao conteúdo linguístico foco da intervenção, nem todos os alunos revelaram tal percepção de maneira clara (Gráfico 24). Observe:

21 - A partir dos textos lidos durante o projeto, você refletiu sobre:

Gráfico 24 - A partir dos textos lidos durante o projeto, você refletiu sobre



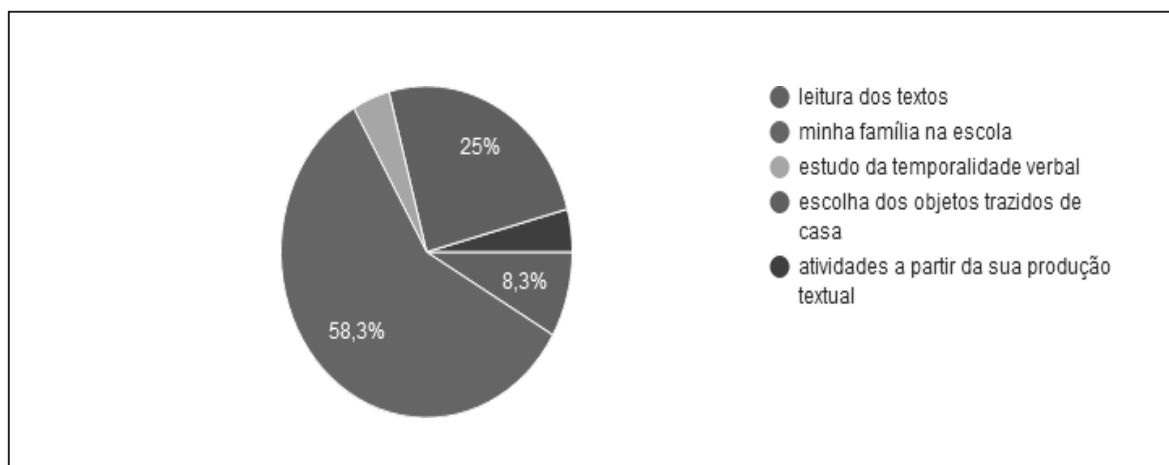
Fonte: Própria autora.

Como se tratou de uma questão em que o aluno poderia marcar distintas caixas de texto, ou seja, mais de uma resposta, pode-se notar que, sobre as reflexões feitas durante os textos lidos, a maioria dos alunos (73,9%) respondeu que refletiu sobre tempos verbais. 78,3% declararam ter estudado sobre relatos de experiência, e 34,8%, expressões temporais. Tais dados confirmam-se, pois o estudo processou-se a partir de relatos de experiências, o qual permeou o estudo dos tempos verbais e a função das expressões temporais dentro do relato. Chama a atenção o dado de que 30,4% afirmaram terem estudado a formação de palavras. Tal fato pode ser explicado devido à ocorrência de reflexões sobre flexão verbal dos tempos verbais (pretérito perfeito, imperfeito, futuro do presente e do pretérito). Em relação aos adjetivos, 39,1% disseram ter feito reflexões a esse respeito. Esse dado ocorre pelo fato de terem sido estimulados a refletirem sobre a importância da caracterização no relato, especialmente para a reescrita final do texto.

Ao serem perguntados sobre a etapa do projeto de que mais gostaram, a grande maioria demonstrou ter se interessado por momentos que foram além da sala de aula (Gráfico 25). Observe:

22 - A parte do projeto de que mais gostou foi:

Gráfico 25 - A parte do projeto de que mais gostou foi



Fonte: Própria autora.

58,3% dos alunos responderam ter gostado mais do dia em que a família foi à escola. Mesmo antes de isso ocorrer, os alunos mobilizaram-se para tal, criando

convites e tentando aproximação com familiares com quem não viviam mais. Ao conversarmos sobre esse resultado, disseram ter gostado muito do momento na escola e que seus pais também acharam muito proveitoso. 25% responderam que gostaram da roda de conversa sobre os objetos trazidos de casa, etapa em que também os objetivos principais eram de se fazer um trabalho com o gênero relato oral e, junto a isso, estreitar relações entre a escola e a família.

O questionário aplicado e analisado permitiu-nos refletir sobre o contexto social em que vive o aluno, sobre seu relacionamento familiar e com a escola e também sobre o nível de envolvimento da sua família com a escola.

A partir dos dados depreendemos que outras possíveis estratégias podem e devem ser repensadas para que se aumente a aproximação da escola com a família das mais diversas formas. Sobre essa ação, Castro e Regattieri, (2010) discorrem:

É importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino (CASTRO; REGATTIERE, 2010, p. 38).

Por meio da intervenção realizada, houve diversos momentos de provocação de interação dos alunos com a família, da família com os alunos e interação com a família no espaço da escola através de atividades em que esta foi colocada como protagonista. No entanto, percebemos que se faz necessário ultrapassar esse limite e ampliar as fronteiras no sentido de mostrar aos familiares a importância de um contínuo acompanhamento da vida escolar do filho, como, por exemplo, por meio da rotina de verificar as atividades escolares que são enviadas para casa e/ou incentivar o estudo. Essa, também, é “uma forma de como a escola requisita espaço e tempo do cotidiano familiar” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 17).

Corroborando a afirmação das autoras supracitadas, constatamos, na finalização da intervenção, com a noite de lançamento do livro, a satisfação dos alunos ao verem seus pais presentes, prestigiando o seu trabalho e, da mesma forma, percebemos a alegria e o orgulho dos pais ao verem o sucesso dos filhos e por serem convidados a participarem desse momento. Dessa forma, acreditamos ter dado um passo inicial para mostrar às famílias a importância de se acompanhar a vida escolar dos filhos. Acreditamos ainda que o fato de termos colocado os alunos como

protagonistas da noite, através da organização do evento e da chamada pelo nome para autografar o livro para a família, pode ter contribuído para elevar a autoestima e motivá-los a estreitarem os laços afetivos com a família e a esta se interessar mais pelas vidas estudantis dos alunos.

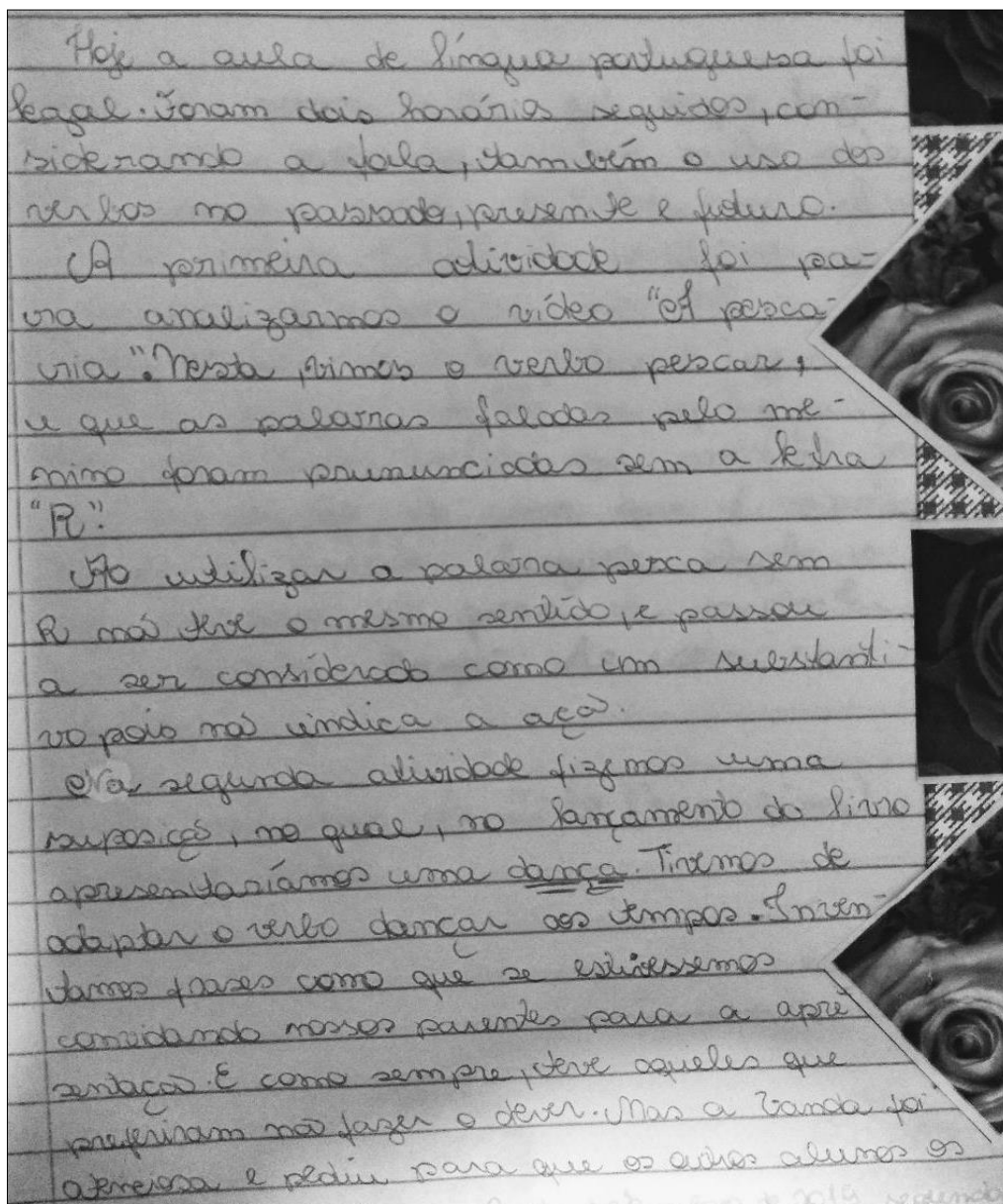
Um dado importante a ressaltar foi que a maioria dos alunos percebeu mudança no comportamento da família em relação à escola. Após conclusão do questionário, houve uma reunião de pais e mestres em que a maioria dos pais compareceu, o que não ocorria antes da aplicação da intervenção realizada nesta pesquisa. Isso se mostrou como um resultado claro do esforço desenvolvido em impactar a realidade dos alunos e da escola para além das aulas formais de língua portuguesa, usando estas como instrumento a serviço das necessidades linguísticas e sociais dos alunos, reveladas na sala de aula em que se desenvolveu a pesquisa.

#### 4.5 BREVES OBSERVAÇÕES QUANTO À INTERVENÇÃO

No aspecto da aprendizagem dos alunos, a pesquisa desenvolvida apresentou ganhos no decorrer de todo o processo.

A fim de demonstrar como a pesquisa-ação aconteceu a cada aula, destacamos um texto produzido por uma aluna no diário de bordo coletivo (Figura 6):

Figura 6 - Diário coletivo de bordo (relato de aluno)



Fonte: Própria autora.

A aluna aponta detalhes da aula dando destaque aos tempos verbais estudados. Na sequência, ela explica o procedimento da aula, detalhando o estudo da presença ou da ausência da letra R no final de palavras. Para finalizar, ela relata a segunda aula que foi sobre o tempo verbal futuro do pretérito do indicativo.

Como descrito na metodologia, no trabalho com o diário de bordo coletivo, ao início de cada aula era lido o texto do último aluno que havia levado o diário para sua casa.

A cada aula, como professora-pesquisadora, revisitava os relatos antes da aula seguinte.

Considerando o texto acima, percebemos ganhos no momento em que essa aluna relembra com detalhes cada fato, ganho na leitura em voz alta desse texto para toda a turma, ganho também na leitura que, possivelmente, visto que incentivadas por mim, os próximos alunos que ficaram com o diário fizeram ao levarem o diário para suas casas.

Vale ressaltar que, durante o processo tivemos alguns obstáculos que nos limitaram a atingir totalmente o resultado que planejávamos. Inicialmente, muitas programações da escola como jogos interclasse, avaliações externas, preenchimento de formulários e preparo dos alunos para a feira de Ciências aconteceram exatamente quando preparávamos para a etapa da reescrita do texto.

Outro fator a ser considerado é que, na turma em que desenvolvemos a pesquisa, havia muitos casos de indisciplina. Em vários momentos, quando a professora chegava à sala de aula, alguns alunos estavam sendo disciplinados na diretoria da escola, por isso encontravam-se ausentes na aula.

No entanto, percebemos um saldo positivo ao fazermos as análises de dados no que tange aos aspectos verbais e estruturais do texto relato de experiência vivida e verificamos que houve avanços na aprendizagem nesses sentidos. Tais avanços foram esperados, pois, além de termos elaborado atividades a partir de trechos dos próprios textos dos alunos, procuramos diversificar com textos de outros autores, de modo que eles podiam fazer comparações e análises. Ademais, atribuímos a esses avanços o trabalho com vídeos e músicas que atraíram consideravelmente a atenção da turma.

Desse modo, atingimos os resultados esperados na produção final no que se refere ao emprego dos tempos verbais, à adequação ao gênero, ao emprego adequado de expressões temporais e à presença de título.

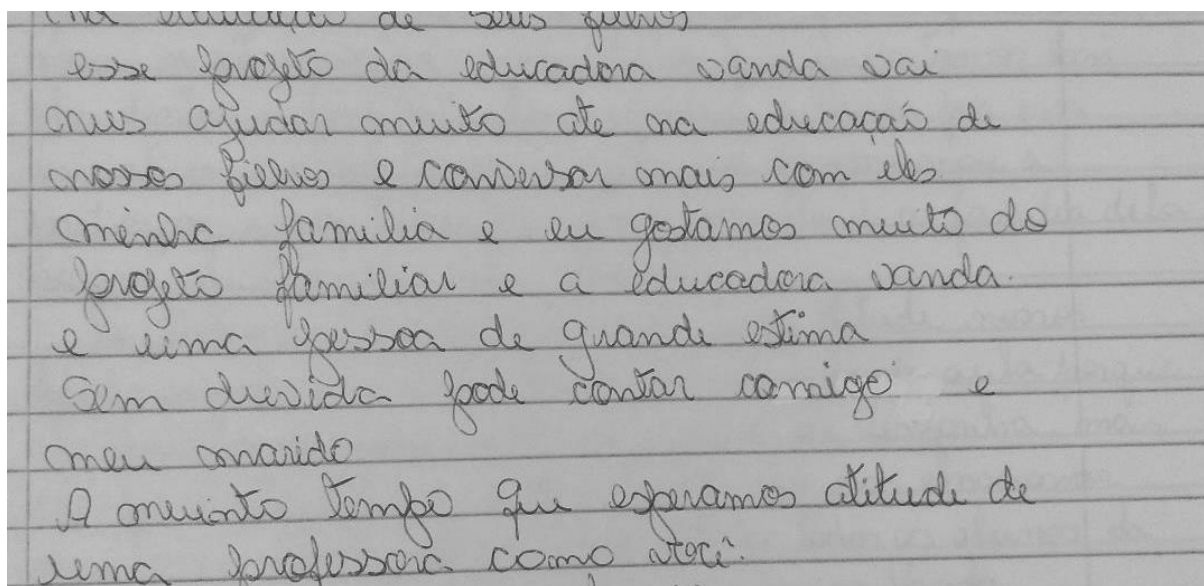
Destacamos também avanços na reescrita em relação ao uso da primeira pessoa no relato. Na produção inicial, foram recorrentes os desvios nesse aspecto. Já na produção final, não foram evidentes.

Houve êxito também no sentido de aproximar os familiares ao ambiente escolar. Do mesmo modo, percebemos um envolvimento maior dos pais com os filhos. Obtivemos um retorno da metade dos familiares quando esses foram convidados a

participarem das atividades na escola. Obtivemos um retorno da metade dos familiares quando esses foram convidados a participarem das atividades na escola.

O primeiro resultado evidente desse avanço foi constatado na fase “Minha família na escola”, quando os pais puderam verbalizar a sua opinião sobre a oportunidade de estarem na escola contando parte de suas histórias. Ainda nessa fase, o diário coletivo de bordo voltou para a casa dos alunos para que os pais pudessem registrar a sua opinião sobre a atividade de que participaram na escola. Vejamos parte desses depoimentos (Figura 7):

Figura 7 - Diário coletivo de bordo ( relato de familiar)



Fonte: Própria autora.

Destacamos, nesse texto, o reconhecimento do familiar de que o projeto ajuda na educação dos filhos.

Figura 8 - Diário coletivo de bordo (relato de familiar)

30/09/19

Eu achei muito importante esse projeto família na escola, pois vivemos em uma base muito difícil de conturbações e desintegrações de valores. É fundamental esse trabalho de resgate para que os Pais/Família se conscientizem da importância do acompanhamento familiar na vida educacional de nossos filhos.

Fonte: Própria autora.

No texto acima (Figura 8), o familiar ressalta da importância do trabalho para que as famílias conscientizem-se da importância do acompanhamento da vida educacional dos filhos.

Figura 9 - Diário coletivo de bordo (relato de familiar)

Gostei muito de ter participado junto com meu filho, e gostei também da presença dos outros pais que compareceram, assim mostremos aos nossos filhos que importamos com eles dentro e fora da escola e agradecer a Vanda por essa iniciativa maravilhosa que ela nos proporcionou a participar e que Deus possa iluminar ela e a família dela.

Fonte: Própria autora.

Nesse excerto (Figura 9), o familiar destaca que o fato de se fazerem presentes no encontro das famílias na escola era uma forma de provar para os filhos que seus pais amam-no e importam-se com ele.



Figura 10 - Diário coletivo de bordo (relato de familiar)

25/09/2019

Ótimo projeto. Realmente foi uma ação que mereceu conhecimento, tendo em vista que a família é a base de qualquer ser humano, é através da educação familiar que forma-se o caráter de cada indivíduo, sendo assim a valorização dessa herança dirima e extremamente necessária.

Além, o projeto junto com os familiares presentes, debateram assuntos específicos e essenciais, através da apresentação dos familiares houve um conhecimento maior sobre cada um e com fotos nas mãos sobre momentos marcantes, colamos em um mural na sala no qual a raiz era uma ponta de lápis e o intuito dessa ponta é ser o símbolo da junção entre escola e família ajudando a escrever um futuro melhor para cada um.

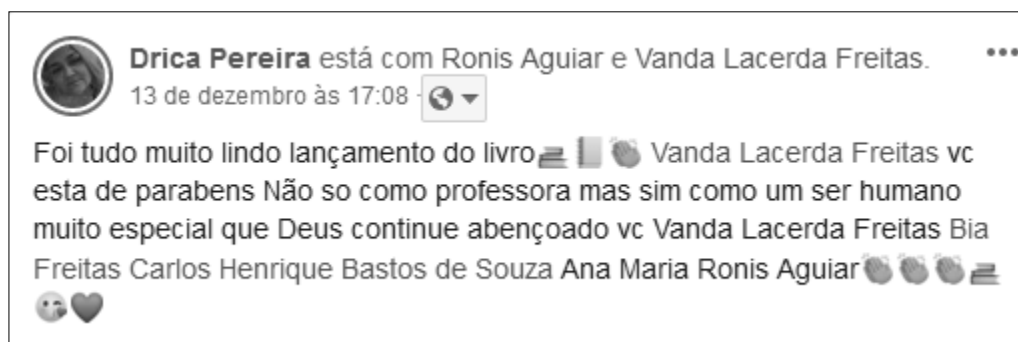
Fonte: Própria autora.

Nesse relato, destacamos a parte em que o familiar considerou importante o espaço que foi propiciado para que as famílias pudessem contar parte de suas histórias. Foi dado, ainda, destaque para o mural que foi montado pelos familiares com as fotografias de suas respectivas famílias.

Na última fase do projeto, as famílias fizeram-se presentes novamente na escola para o dia do lançamento do livro "Nossa família...nossa história". Tal evento promoveu orgulho nos pais ao verem seus filhos autografando o livro. Da mesma forma, percebemos alegria e empoderamento nos alunos por serem destaques naquela noite. Tivemos o depoimento de representantes de alguns discentes, expressando a alegria de terem participado desse momento na escola. Abaixo

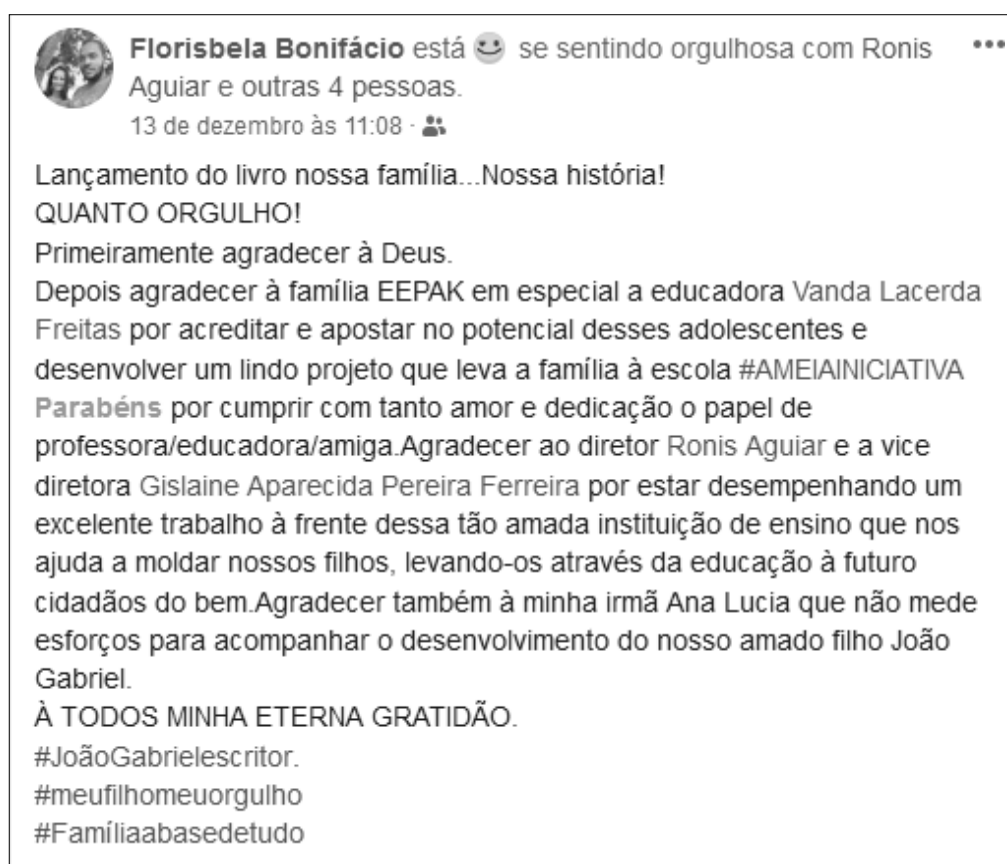
(Figura 11, 12 e 13), selecionamos alguns relatos:

Figura 11 – Relato 1



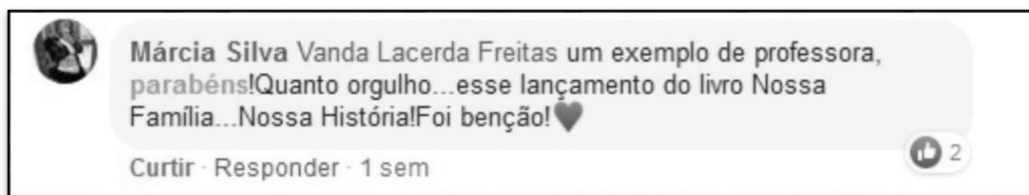
Fonte: Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/drica.pereira.754>.

Figura 12 - Relato 2



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/flor.bonifacio>.

Figura 13 – Relato 3



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/vanda.lacerdafreitas>.

Tais relatos confirmam que, de fato, o trabalho desenvolvido com a turma envolvendo as famílias teve o resultado esperado. Alguns pais relataram, em conversas com a professora, o fato de somente serem chamados à escola para reuniões pedagógicas ou para ouvirem reclamações de seus filhos e que os momentos do projeto em que foram convidados a ir à escola trouxeram-lhes muita alegria e satisfação e os motivaram a estar na escola.

No que concerne ao ensino dos verbos, no módulo em que desenvolvemos a atividade de apresentar um objeto da família para os colegas, exploramos o tempo verbal futuro do pretérito do indicativo para que cada um pudesse levantar hipóteses sobre qual finalidade teria o objeto do colega para si. A reescrita desse texto foi feita de forma a levá-los a perceber que o tempo verbal em questão trata-se de uma ação que é consequente de outra a que está condicionada.

Desenvolvemos ainda, através do gênero textual convite, o trabalho com o tempo verbal futuro do presente do indicativo. Essa atividade foi realizada em dois momentos: ao convidar as famílias para o evento “Minha família na escola” e para o lançamento do livro “Nossa família... nossa história”. Colocamos, dessa forma, a língua em situação real de uso.

Utilizamos, ainda, letras de músicas, poesias, memórias, vídeos e tirinhas com temas de interesse dos alunos, como estratégia de aproximação. Ao desenvolver as atividades tanto dos verbos quanto dos aspectos verbais, procuramos, a priori, promover discussões sobre os temas apresentados nos gêneros textuais e reflexões sobre os aspectos verbais e/ou temporalidade verbal presentes nos textos lidos. Dessa forma, as aulas ficavam mais dinâmicas e estimulávamos o interesse da turma pelo que estava sendo trabalhado.

Outro instrumento utilizado no decorrer da intervenção foi a análise coletiva de trechos da produção inicial dos alunos. Tais fragmentos foram levados ora à

reescrita individual ora à coletiva a partir do aspecto ou da temporalidade verbal estudada naquele momento. Essa prática permitiu-nos observar que os alunos ficavam motivados e mais interessados pelo conteúdo em estudo.

## 5 Considerações finais

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma inquietação, ao percebermos o grande distanciamento que havia entre escola e família na instituição na qual aplicamos o projeto. O contexto, inicialmente, era de um considerável distanciamento dos familiares com relação ao espaço escolar e, ao mesmo tempo, de repercussões disso na vida estudantil do aluno. Acrescentou-se a isso, ainda, o fato de ser levado ao conhecimento da professora pesquisadora em sala de aula casos de adolescentes que vivenciam situações de violência, vícios e abandono dos pais. Tal qual já apresentado na introdução, a violência, assim como o uso de drogas ilícitas e, por vezes, a indiferença dos pais a tais situações, assumiu grande importância para a sociedade brasileira nas últimas décadas e tornou-se um premente problema de ordem pública, em razão de sua magnitude, gravidade, impacto social e capacidade de vulnerabilizar a individualidade e, conseqüentemente, a coletividade.

Diante de tal realidade, propusemos uma intervenção prática que visou à aproximação das duas instituições acima citadas em um contexto de aula de língua portuguesa e que, portanto, ao mesmo tempo, fosse relevante para ampliar o conhecimento dos alunos em aspectos da linguagem. As reflexões desencadeadas pela revisão bibliográfica neste trabalho apontavam uma relação entre família e escola marcada por situações vinculadas a algum problema, pela necessidade de ação da escola e pelo decréscimo da participação dos pais nas atividades intra e extraescolares dos filhos.

Dessa forma, ao optarmos pelo gênero relato de experiência vivida, demos o primeiro passo na tentativa de aproximação da escola com a família e, ao desenvolvermos as atividades que envolviam os alunos juntamente com seus familiares, percebemos a aproximação entre pais e filhos. Sendo assim, a abordagem do gênero promoveu, além de conhecimento linguístico, transformação social.

Reforçamos que, em todo o processo, a abordagem do gênero teve como pano de fundo o objetivo de aproximação escola/família e, ao mesmo tempo, o fortalecimento dos laços de afetividade entre pais e filhos. Percebemos avanço nesse sentido, quando foi proposta a atividade de escolha de um objeto de casa que fosse especial para a família. Como estratégia, foi solicitado que o aluno fizesse essa escolha juntamente com um representante da sua família. Assim, promovemos um

momento de interação entre pais e filhos.

Em outro momento, os alunos foram motivados a escolherem, juntamente com seus pais, uma fotografia que representasse um momento especial. Dando continuidade a essa ação, os pais foram convidados a irem à escola e falarem sobre a fotografia em um evento em que reunimos os representantes dos alunos. Dessa forma, novamente proporcionamos um fortalecimento do relacionamento pai/filho e a aproximação entre escola/família.

Em relação aos aspectos linguísticos que envolveram o gênero relato de experiência vivida, além do foco inicial da temporalidade verbal, surgiram outros aspectos que também foram tomados como objeto de reflexão, como as expressões temporais e as marcações aspectuais a serviço do relato, a necessidade de trabalho com a paragrafação e com os sinais de pontuação. A fim de explorarmos essas questões, trabalhamos com textos modelares, vídeos de relato de experiências, tirinhas e letras de músicas. Em todos esses gêneros, buscamos reforçar o tema da família.

Com as ações que descrevemos acima, ficou perceptível para nós que é possível ensinar a gramática de uma forma que interessa aos alunos e que realmente promova o conhecimento. Ademais, atribuímos os ganhos também à proposta de ensino da gramática seguindo o viés da análise linguística proposto por Geraldini (2015). Ensino esse que privilegiou o texto e deu preferência por questões abertas que exigiram uma constante comparação e reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pelos tempos verbais e expressões temporais. Atrelado ao ganho com a prática da AL, o fato de termos apoiado a nossa pesquisa na teoria de Mendonça (2006), resultou em um trabalho feito de forma reflexiva. O discente, a cada etapa, era induzido a refletir sobre os tempos verbais e expressões temporais para que, na sequência, elaborasse a definição para a nomenclatura do tempo verbal em estudo.

O desenvolvimento do trabalho foi desafiador, pois, como já mencionamos, na turma em que atuei havia recorrentes problemas de disciplina. Em vários momentos havia interrupções das aulas. Tais interrupções, por vezes, ocasionavam atrasos na aplicação das atividades, bem como barreiras para a compreensão do que estava sendo refletido. Outro fator que consideramos desafiador é que, na turma, havia três alunos com laudo de déficit cognitivo e apenas um deles tinha a professora apoio. Durante o desenvolvimento das atividades, pude observar outros

casos de alunos com déficit cognitivo, mas que não possuíam laudo por falta de acompanhamento dos familiares.

Nesse sentido, propusemos uma intervenção em que se esforçou pelo estreitamento de relações entre escola e família em prol da formação ampla do aluno, por meio de uma estratégia que visou a desenvolver conhecimentos associados aos relatos de experiência e à reflexão quanto ao uso dos tempos verbais marcantes nesse gênero, englobando seus aspectos morfológicos, semânticos e discursivos.

Por meio da mediação da professora, a proposta apresentada guiou os alunos à análise dos aspectos linguísticos e das variações temporais que os verbos podem sofrer no registro de um relato de experiência vivida. Tal ensino foi feito na perspectiva da proposta de AL, conforme Mendonça (2006), quando afirma que o ensino reflexivo sobre a língua é aquele a ser desenvolvido em uma perspectiva de concepção de língua como objeto da interação.

Partindo dessa concepção, permearam nosso caderno pedagógico questões que, de fato, levaram o discente a refletir sobre a narrativa em estudo. Elaboramos atividades que, guiadas pela professora, levantaram discussões e análises sobre os temas lidos e reflexões sobre os aspectos linguísticos. Estrategicamente, trabalhamos as questões concernentes à temporalidade verbal, expressões temporais, paragrafação, sinais de pontuação, apagamento e ortografia verbal.

Obtivemos, dessa forma, os resultados esperados que foram a consolidação da aprendizagem relacionada a aspectos linguísticos, a aproximação da família com a escola e o envolvimento dos pais com a vida escolar do filho.

Os resultados em relação à aprendizagem confirmaram-se com a análise de dados que mostrou avanços em todos os aspectos. Já a aproximação da escola com a família e desta com o filho pode ser confirmada através da quantidade de pais que se envolveram nos eventos promovidos na sala de aula, pelos relatos orais dos pais nos eventos e pelos textos no diário coletivo de bordo e através dos textos coletados nas redes sociais, quando do acontecimento do lançamento do livro da turma.

Confirmaram também os resultados o questionário elaborado ao final do desenvolvimento dos oito módulos de atividades. Esse questionário foi composto por perguntas sobre o contexto social em que o aluno está inserido e sobre o nível de envolvimento dos responsáveis com a vida escolar do filho e por questões que versavam sobre os aspectos linguísticos. Quanto a estes, perguntamos sobre o tema

dos textos lidos e o que foi refletido a partir deles. As respostas confirmaram nossas hipóteses em relação ao aprendizado. A maioria dos perguntados revelaram reconhecimento sobre o tema e os aspectos linguísticos que estudaram.

Uma compreensão razoável do ensino reflexivo que fora proposto na intervenção diz respeito a mostrar aos alunos que a prática não é formada apenas pelo conteúdo advindo da formação escolar que recebem, mas sim da junção da própria história de vida e do acúmulo de experiências ao longo dos anos, independentemente do conteúdo ou da área do conhecimento específico.

No decorrer de toda a intervenção, buscamos colocar o aluno e seus familiares como protagonistas, seja em roda de conversa presencial ou sendo representados pelos discentes em sala de aula. No cenário da sala de aula e na perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004), compreender o aluno bem como o professor como protagonistas da ação é essencial. Muitos outros coadjuvantes fizeram parte do “cenário”, contribuindo para que o processo de ensino e o aprendizagem realizassem-se com sucesso, como a direção, a professora apoio, os bibliotecários e a família.

A presente proposta veio impulsionada pela crença de que a relação entre escola e família está implicada diretamente no desempenho escolar dos alunos, conforme aponta Castro e Regattieri (2009). As ações foram elaboradas de forma que explorássemos as relações socioafetivas, objetivando a transformação do ambiente familiar do educando para que, a curto prazo, percebêssemos os resultados no nível de relacionamento interpessoal, social e de conhecimentos linguísticos. Pudemos observar o ganho de tais ações ao analisar o Gráfico 20, o qual mostrou que muitos alunos perceberam mudança no comportamento dos responsáveis em relação a sua vida escolar.

As reflexões linguísticas que estão inseridas foram elaboradas na perspectiva do trabalho com gêneros orais e escritos amparados teoricamente pelos autores Schneuwly e Dolz (2004), quando afirmam que o ensino dos gêneros deve explorar tanto os orais quanto os escritos. Dentro dessa, perspectiva, consideramos que as reflexões e os conhecimentos sobre os usos dos tempos verbais como elementos essenciais na produção de gêneros relato de experiência oral e escrito foram explorados e apreendidos dentro das hipóteses previstas.

Como forma de analisar formalmente os avanços dos alunos quanto a esses



conhecimentos, foi demandada e comparada uma produção de um texto inicial na etapa 1, a qual foi refeita pelos alunos após outras duas etapas de constantes reflexões quanto ao gênero relato de experiência e aos tempos verbais nele empregados. Observamos que os alunos ganharam habilidade com o gênero e suas características linguísticas proeminentes após um trabalho incisivo com ele.

Por fim, faz-se relevante destacar quanto a minha experiência como professora pesquisadora. Reconheço que o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora foi importante para o meu desenvolvimento como professora de Língua Portuguesa graduada há 17 anos. Através do mestrado, adquiri conhecimentos mais específicos, práticos e inovadores. Dessa forma, pude desconstruir velhas práticas, que, por falta de uma eficiente formação continuada, acreditava estarem adequadas. Nesse sentido, as disciplinas obrigatórias, a participação em grupos de estudo, as orientações e a aplicação da pesquisa contribuíram significativamente para que eu me tornasse mais crítica e consciente do meu fazer pedagógico ao elaborar as etapas de desenvolvimento das atividades, bem como para minha atuação em sala de aula em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental 2.

Sendo assim, esta pesquisa demonstrou claros ganhos a todos os envolvidos nela, ganhos estes que se refletiram no que fora apresentado nesta dissertação e que deixam legados positivos na formação dos meus alunos e na minha própria formação.

Temas que surgem de necessidades prementes em sala de aula não devem ser tomados apenas como assuntos que guiam a discussões nas salas dos professores ou em reuniões, mas, sim, em ações, projetos e reais intervenções, fato que foi instigado pelo mestrado profissional. Ademais, associar um estudo de aspectos gramaticais a questões que fazem parte da realidade escolar mostra-se um ganho e uma prática que esta professora pesquisadora, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na intervenção, toma como prática essencial para mudança das realidades citadas em um ambiente de sala de aula de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens**: ferramentas para os letramentos. *In*: Rangel, Egon de Oliveira; Rojo, Roxane Helena Rodrigues. Brasil. Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino, vol. 19, Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Brasília, 2010, p. 155.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar. *In*: Wosniak, Cristiane e Martins, Giancarlo. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 4, n. 2 p. 149-154, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1612/952>  
Acesso em: março 2019.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de Ciências e de Matemática. **Ciênc. Educ**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789 – 808, 2016.
- COSTA, Antonia Clemilda Almeida. **O emprego das categorias de modo e tempo verbais nas produções escritas dos alunos**: consequência do ensino de língua portuguesa. 2016. 194 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina.
- DE FINA, Anna. Gênero Narrativo e tipos de narrativas. **Narrativa e identidade**: uma perspectiva discursiva do relato do e do sujeito. *In*: Almeida, Fernando Afonso de,

Gonçalves, José Carlos Gonçalves. *Interação, Contexto e Identidade em práticas sociais*. EdUFF: Niterói, 2009, p. 117.

GARCIA, Oton Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar**. 9. Ed.- Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. Special issue of. **Narrative and Life History**, v. 7, p. 1-4, 1997. Disponível em: [https://www.academia.edu/4598767/LABOV\\_William.\\_Alguns\\_passos\\_iniciais\\_na\\_análise\\_da\\_narrativa](https://www.academia.edu/4598767/LABOV_William._Alguns_passos_iniciais_na_análise_da_narrativa). Acesso em: fev. 2019.

LINHARES, Terezinha Acunha. **Narrativas de experiências: a construção dos sujeitos na educação de jovens e adultos**. In: O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense – Produção Pedagógica. v. 2. 2012. 21 p. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_unioeste\\_port\\_pdp\\_malgarete\\_terezinha\\_acunha\\_linhares.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_port_pdp_malgarete_terezinha_acunha_linhares.pdf). Acesso em fevereiro de 2019.

MARCUSCHI, Elizabeth. **O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação**. In: MARCUSCHI, Elizabeth; SUASSUNA, Lívia. (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 61-74.

MARCUSCHI, Elizabeth. **O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação**. In: MARCUSCHI, Elizabeth; SUASSUNA, Lívia. (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 61-74.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. - 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: C. BUNZEN; M. M. [orgs], *Português no ensino médio e formação de professor*. 199-226. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maria Helena Moura. **Que gramática estudar na escola?** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Interação escola e família:**

subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

ROCHA, Rosário; MARTINS, Cátia. **Uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística.** *In*: Bortoni- Ricardo, Sttela Maris [et.al.] (orgs.). Por que a escola não ensina gramática assim? 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org.: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGILIANO, Natália Satlher; SILVA, Wagner Rodrigues. **Diagnóstico de Língua Portuguesa (Leitura, escrita, oralidade e Análise Linguística) a partir de diferentes pesquisas.** *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; REIS, Andreia Rezende Garcia; FERREIRA, Helena Maria [orgs], Concepção Discursiva da Linguagem, ensino e formação docente. Pontes, 2017.

SIMÕES, Fernanda Maurício; GRIFFO, Clénice. O teatro na sala de aula. **Portal do Professor**, Espaço da Aula, 16 nov. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23556>. Acesso em: março 2019.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul/dez, 2015.

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

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul/dez, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português:** a categoria e sua expressão. ed. rev. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985, p. 49-54.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise Linguística nos gêneros textuais.** São Paulo: Saraiva, 2012.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Relato:** o que é e como se faz? PIBID da Letras - UEM, 25 abril 2013. Disponível em: <http://pibidletrasuem.blogspot.com/2013/04/o.html>. Acesso em: fev. 2019.

**APÊNDICE A - Questionário sobre relação família/escola****Questionário sobre relação  
família/escola**

Nome: \_\_\_\_\_

**1- Sua residência é:**

- própria
- alugada
- emprestada
- não sei
- outro:

**2 - Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência:**

- duas
- três
- quatro
- cinco ou mais

**3 - Você mora com:**

- pais
- tios
- avô
- avó
- padrasto
- madrasta
- irmãos
- outro:

**4 - Qual o nível de escolaridade do seu responsável 1?**

- Nunca estudou
- Entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental ( antiga 1ª série e 4ª série)
- Entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª e 8ª série)
- Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
- Ensino Médio (antigo 2º grau) completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação
- Não sei
- Outro

**5 - Qual o nível de escolaridade do seu responsável 2 (caso haja)?**

- Nunca estudou
- Entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental ( antiga 1ª e 4ª séries)
- Entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental ( antiga 5ª e 8ª série)
- Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
- Ensino Médio (antigo 2º grau) completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós- graduação
- Não sei
- Não há responsável 2

**6 - Qual a situação conjugal dos seus pais?**

- Casados
- Separados
- Outro

**7 - Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?**

- Um salário mínimo
- Dois a três salários mínimos
- Quatro salários mínimos
- Acima de quatro salários mínimos
- Não sei

**8 - Qual a profissão do seu pai/responsável?**

- Vendedor
- Comerciante
- Frentista
- Funcionário Público
- Agricultor
- Pedreiro
- Auxiliar de Pedreiro
- Outro

**9 - Qual a profissão da sua mãe/responsável?**

- Professora
- Vendedora
- Comerciante
- Diarista
- Empregada doméstica
- Enfermeira
- Técnica em enfermagem
- Funcionária Pública
- Artesã

- Dona de casa

- Outro

**10 - Quantos televisores têm na sua casa?**

- um

- dois

- três ou mais

- nenhum

**11- Quantas pessoas da sua casa estudam?**

- Uma

- Duas

- Três ou mais

**12 - O seu responsável verifica suas tarefas de casa?**

- Todos os dias

- Duas vezes por semana

- Uma vez por semana

- Não costuma olhar

**13 - Das reuniões escolares seus responsáveis participam**

- De todas

- Da maioria

- Não participam

- Não sei

**14 - Quando seus responsáveis não participam das reuniões, qual é o motivo?**

- As reuniões são chatas

- Horário impróprio das reuniões



- As reuniões são cansativas

- Não sei

- Outro

**15 - Com que frequência seus pais/responsáveis conversam com você sobre seus estudos?**

- Nunca

- Raramente

- Quase sempre

- Sempre

**16 - Com que frequência você faz as tarefas passadas para casa?**

- Nunca

- Algumas vezes

- Frequentemente

**17 - Você ajuda nos trabalhos domésticos da sua casa?**

- Sim

- Não

**18 - Durante a aplicação do projeto de pesquisa de Língua de Portuguesa seus pais/responsáveis se envolveram mais com a escola?**

- Percebi diferença.

- Não notei diferença.

**19 - Você conversou com sua família sobre o projeto?**

- Sim

- Algumas vezes

- Não.

**21- Você costuma conversar com sua família sobre a escola?**

- Sim

- Às vezes

- Não

**22 - A maior parte dos textos que você leu durante o projeto falavam sobre:**

- viagens

- curiosidades

- família

- trabalho

**23 - A partir dos textos lidos durante o projeto você refletiu sobre:**

- tempos verbais

- relatos de experiência

- notícias

- formação de palavras

- adjetivos

- expressões temporais

- propagandas

- outro

**24 - A parte do projeto de que mais gostou foi:**

- leitura dos textos

- minha família na escola

- estudo da temporalidade verbal

- escolha dos objetos trazidos de casa

- atividades a partir da sua produção textual