

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE VERBOS COMO PARTE DA LEITURA DE POEMAS: SUGESTÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA BNCC

Daniela Maria Nunes de Aquino dos SANTOS¹
Universidade de Taubaté (UNITAU)
daniela-aquino@live.com

RESUMO: O tema desta pesquisa é a inserção de exercícios de análise linguística em atividades de leitura de poemas nas aulas de língua portuguesa para sexto e sétimo anos. Especificamente, restringe-se ao objeto de conhecimento “morfossintaxe”, no que se refere ao componente linguístico “verbo”, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A pesquisa foi motivada por várias dificuldades observadas a partir da minha experiência como professora de língua portuguesa, tais como: a falta de material didático de sexto e sétimo anos com atividades de análise linguística; o fato de o poema, em geral, não ser trabalhado em relação a efeitos de sentido dos elementos linguísticos; e, mais recentemente, a exigência de implantação da BNCC (BRASIL, 2018), que prescreve atividades de análise linguística associadas a outras práticas de linguagem. Nesse contexto, a pesquisa tem o objetivo de sugerir possibilidades, como uma etapa da leitura detalhada de poemas, de exercícios de análise linguística do verbo no que se refere a efeitos de sentido que estejam relacionados à expressão poética de cada texto. Teoricamente, baseia-se em autores que defendem a formação de leitores de literatura pelo viés artístico; que abordam a leitura de poema; que explicitam o conceito de análise linguística. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Análise linguística. Verbo. Leitura. Poema. Ensino de Língua Portuguesa.

LINGUISTIC ANALYSIS OF VERBS WITH POEM-READING ACTIVITIES: BNCC SUGGESTIONS FOR THE ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This research verses on the insertion of linguistic analysis exercises in poem-reading activities in Portuguese language classes for years 6 and 7. More specifically, it is restricted to the morphosyntax as object of knowledge, with regard to the verbal linguistic component, as preconized by the National Common Core Curriculum – BNCC (BRASIL, 2018). The research was motivated by several difficulties observed from my experience as a Portuguese language teacher, such as the lack of teaching material with linguistic analysis activities for years 6 and 7 students; the fact that the poem, in general, is not used as a teaching tool to refer students to the meaning effects of linguistic elements; and, more recently, the requirement to implement the BNCC guidelines, which recommend linguistic analysis activities associated with other language practices. In this context, the research aims to suggest exercises possibilities of linguistic analysis of the verb in terms of meaning effects as a step in the detailed reading of poems, and that related to the poetic expression of each text. Theoretically, this research is based on the work of authors who defend the literacy of readers of literature through an artistic perspective, address poem

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU); professora de Língua Portuguesa.

reading, and explain the concept of linguistic analysis. As of its research method, this is a bibliographic-qualitative study.

KEYWORDS: Linguistic analysis. Verb. Reading. Poem. Portuguese Language Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte de minha Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (SANTOS, 2021), cujo tema é a inserção de exercícios de análise linguística em atividades de leitura de poemas nas aulas de língua portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL) define a análise linguística-semiótica como uma prática de linguagem nos seguintes termos:

Procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Por necessidade de delimitação do tema, esta pesquisa se restringe às atividades de análise linguística (sem considerar os elementos multissemióticos) na leitura de poemas para sexto e sétimo anos, ao objeto de conhecimento “morfossintaxe”, no que se refere ao componente linguístico “verbo”. Essa delimitação encontra-se respaldada nas prescrições da BNCC (BRASIL, 2018), visando às seguintes habilidades prescritas por esse documento, considerando que, com respeito à terceira habilidade a seguir, a pesquisa não inclui substantivos e adjetivos:

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. (BRASIL, 2018, p. 171)

A motivação da pesquisa decorre de dificuldades observadas a partir da minha experiência profissional, relativas à falta de material didático, de maneira geral, que traga atividades de análise linguística para sexto e sétimo ano; à pouca atenção à leitura detalhada dos elementos linguísticos e seus efeitos de sentido no gênero discursivo poema; à pouca referência que nós, professores de Língua Portuguesa, temos com relação a propostas de atividades de análise linguística. A BNCC (BRASIL, 2018), por sua função prescritiva, não demonstra como suas diretrizes devem ser desenvolvidas.

Esta pesquisa busca contribuir para essa prática pedagógica respondendo à seguinte pergunta: como desenvolver exercícios de análise linguística do verbo, com foco nos efeitos de sentido e nos recursos morfossintáticos desse componente linguístico, quando esses recursos estiverem relacionados à expressão poética do texto? Para tanto, tem o objetivo de apontar possibilidades, como uma etapa da leitura detalhada de poemas, de exercícios de análise linguística do verbo no que se refere a efeitos de sentido que estejam relacionados à expressão poética de cada texto, a partir da fundamentação teórica e buscando contemplar as habilidades (EF06LP03), (EF06LP05) e (EF06LP04) da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere ao verbo.

Embora a ênfase seja na análise linguística, espera-se que a proposta desta pesquisa não diminua a importância da leitura de poemas no sexto e no sétimo ano, a oportunidade de fruição da linguagem poética e a relevância da leitura dos poemas para a formação de leitores de literatura. Por isso, uma parte da fundamentação teórica se baseia na importância de formar leitores de literatura pelo viés artístico, a partir de um trabalho que não obscureça toda a riqueza que a obra de arte pode expressar e o poder que tem de humanização do ser humano (CANDIDO, 1995). Os exercícios de análise linguística devem se inserir nessa dinâmica de leitura. Outra parte da fundamentação refere-se à

leitura de poemas tendo o professor como o mediador da experiência do estudante com o poema e, finalmente, à análise linguística nas aulas de língua portuguesa.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico, porque busca, nos dizeres de Lakatos e Marconi (1991, p. 183), não a “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. As conclusões, neste caso, indicam poemas que apresentam o verbo como elemento linguístico importante na construção de sentidos e na expressão poética, de forma que pode ser destacado como parte da apreciação artística na leitura dos poemas.

2 A PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Geraldi (1984) foi quem primeiro defendeu amplamente uma mudança no ensino de gramática, como se chamava até então, a partir dos novos desenvolvimentos teóricos que a linguística já apresentava nessa época, especialmente os relativos à variação linguística e à perspectiva sócio-histórica da linguagem. Para o autor, há questões prévias que o professor precisa fazer para direcionar o ensino de língua portuguesa, tais como: “Para que ensinamos o que ensinamos”, “Para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 1984, p. 42). A melhor resposta para essas perguntas envolve uma concepção de que a linguagem é uma forma de interação; por meio dela, o sujeito pratica ações que não conseguiria a não ser falando ou escrevendo.

Nesse panorama, o autor defendeu que o essencial é estudar as relações que se formam entre os sujeitos por meio da linguagem, mais do que simplesmente determinar classificações e denominar os elementos linguísticos. A linguagem em funcionamento obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas para

oportunizar a reflexão sobre a língua e o domínio do dialeto padrão. O conhecimento ideal da língua é o que permite dominar as habilidades de seu uso em situações concretas de interação, tendo a percepção das diferenças entre uma forma de expressão e outra. A essa prática o autor denominou “prática de análise linguística” (GERALDI, 1984, p. 63).

Essa prática passou pela reflexão de muitos autores, alguns comentados a seguir. Foi recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e permanece na BNCC (BRASIL, 2018), agora com uma ampliação do conceito para “análise linguística/semiótica”, como resultado dos estudos linguísticos mais recentes, que assumem a linguagem como um fenômeno sócio-histórico-semiótico.

Segundo Franchi (1987), a razão para a rejeição do estudo de gramática nos moldes tradicionais que eram típicos até então é que, mesmo assumindo uma postura descritiva mais contemporânea, a gramática na escola acabou se transformando em memorização e classificação de estruturas sintáticas, o que se denominou atividade metalinguística. O autor defendia o estudo dos vários meios que as línguas naturais oferecem para os falantes expressarem sua liberdade de relacionar e vincular as expressões, para torná-las apropriadas aos efeitos de sentido que se pretende criar. Isso se faz por atividades epilinguísticas, que fazem uma analogia das expressões, transformam-nas, propõem novas formas de construção, brincam com a linguagem, descrevem recursos expressivos em seus contextos. Correspondem ao que Geraldi (1984) denominou prática de análise linguística.

Também Ignácio (1993) refletiu sobre a contribuição que a linguística poderia dar ao ensino de gramática, suprimindo a lacuna entre a teoria e a prática. O ensino da gramática, ainda que com foco na análise sintática, deveria ser vinculado com a produção de textos, a leitura, o ensino da morfossintaxe. A análise sintática só faria sentido se estivesse voltada para o entendimento, para a assimilação e para o desempenho da língua escrita. A discussão do tema por esse autor foi na mesma linha do que Geraldi (1984) havia proposto.

Mendonça (2006) explica que, nos últimos vinte anos, vem se fortalecendo uma atitude de rever criticamente o ensino da gramática e implantar a prática de análise linguística substituindo as aulas de gramática tais quais eram desenvolvidas tradicionalmente. Segundo a estudiosa, nesse início de terceiro milênio, as práticas de ensino de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio manifestaram uma mistura de expectativa: o jeito “tradicional” de ensinar gramática ainda perpetua, no entanto, novas práticas também são encontradas. As práticas de análise linguística buscam a interligação entre os eixos da análise linguística, da leitura e da produção de texto no ensino de português. Espera-se que o professor saiba trabalhar com gramática “contextualizada”, e não apenas pratique análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, no modelo de análise gramatical tradicional.

Finalizando esta seção, destacam-se as afirmações de Cerutti-Rizzatti e Pereira (2017) de que as investigações a respeito de análise linguística têm sido produtivas para que ultrapassem um tempo de aquietação normativista. Ainda há uma compreensão de análise linguística pouco clara. Com relação a aspectos gramaticais, não se trata do normativismo das classes de palavras, das funções sintáticas e afins, no já citado caminho de significado para reconhecimento, com a intenção de classificação. Trata-se de pesquisar o léxico e a gramática da língua de modo conceitual como recursos linguísticos que produzem os enunciados dos diferentes gêneros do discurso. Utilizar a língua é referenciar o mundo, e não se pode fazê-lo fora desses recursos léxico-gramaticais. No entanto, no âmbito escolar, os docentes precisam planejar programas de ensino que concebam a língua como interação social, tendo com meta que os alunos utilizem essas formas em sua linguagem oral e escrita, compreendendo os efeitos de sentido dos recursos léxico-gramaticais na composição dos diferentes textos.

Neste artigo, esses princípios da análise linguística serão considerados nas sugestões de exercícios enfocando o verbo no que se refere a seu uso como um recurso para efeitos de sentido relacionados à expressão poética de cada poema escolhido.

3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NA BNCC (BRASIL, 2018)

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) devem ser realizadas com gêneros discursivos dos campos artístico-literário, das práticas de ensino e pesquisa, jornalístico-midiático, da atuação na vida pública. A análise do documento permite concluir que ele adota uma concepção linguístico-semiótica da linguagem e incorpora a fundamentação teórica sobre letramento literário e análise linguística desenvolvida nas últimas décadas.

O documento reforça que as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos devem dar oportunidades a situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma ampla. Os alunos devem analisar diferentes maneiras de dizer “a mesma coisa” e observar dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer, adquirindo a habilidade de reconhecer as múltiplas maneiras de se usar a língua e fazer a reflexão de regras da norma-padrão em situações de fala e escrita. Portanto, os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não podem ser abordados como uma lista de conteúdos isolados das práticas de linguagem e, nesse sentido, a prática de análise linguística/semiótica perpassa todas as demais práticas.

Especificamente com relação à análise linguística, esse documento traz como objetos de conhecimento, referentes a todos os campos, os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), de variação sociolinguística, de coesão textual, elementos

notacionais da escrita. Nos limites desta pesquisa, apenas o objeto de conhecimento “morfofossintaxe”, no que se refere ao componente linguístico “verbo”, será considerado.

As habilidades referentes à formação literária interagem com uma gama de conhecimentos. No caso do poema, a BNCC (BRASIL, 2018) evidencia os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois incluir a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. Para que a experiência da literatura – e da arte de modo geral – possa atingir seu potencial transformador e humanizador, é necessário promover a formação de um leitor que, além de compreender os sentidos dos textos, também seja capaz de fruí-los, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de firmar pactos de leitura. Visa-se a formar um leitor que desenvolva critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

A seção a seguir expõe com mais detalhes a fundamentação teórica sobre o letramento literário na escola, a fim de complementar a reflexão sobre o tema, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018) não explicita fontes bibliográficas.

4 A FORMAÇÃO DE LEITORES E A LEITURA DE POEMAS NA SALA DE AULA

Para Candido (1995), a luta pelos direitos humanos deve incluir também o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura. A literatura é uma necessidade, pois aparece como manifestação universal do ser humano em todos os tempos. É o sonhar acordado das pessoas. É possível que falte equilíbrio social sem a existência da literatura. A literatura aprova e nega, sugere e denuncia, sustenta e combate, oferecendo a chance de vivermos dialeticamente os problemas. A literatura tem função formadora da personalidade segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Assim, o autor explica que

o papel da literatura está vinculado à complexidade da sua natureza, inclusive à função contraditória, porém humanizadora. A literatura é capaz de desenvolver no ser humano a parcela de humanidade na medida em que nos torna mais tolerantes e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

É essencial que a leitura literária seja alcançada na escola, defende Martins (2006). Se as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria restrita pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor. A leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura. Ao sentir o texto, o estudante deveria ser instrumentalizado para reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado e para experimentar a leitura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos.

Outra autora que reflete sobre a formação de leitores na escola é Zilberman (2013), para quem a criança alfabetizada não se torna necessariamente um leitor de literatura; o apoio da escola é fundamental para a consolidação de um público leitor. A autora também destaca que, desde a antiguidade, a escrita e a leitura conquistavam um lugar como instrumento importante ao funcionamento da sociedade; coletiva ou individualmente, a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo na direção da liberdade e da compreensão dos valores sociais. No entanto, o livro didático restringe a interpretação, representa uma autoridade inversa à natureza da obra de ficção. A leitura literária na escola deveria tornar o ensino mais satisfatório para seus principais interessados.

Nascimento (2019) ressalta a importância de se apreciar o processamento da leitura literária como seguimento que envolve habilidades concomitantemente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem. A pesquisadora afirma que a literatura é uma experiência a ser realizada, com muitas possibilidades para humanizar. Todavia, o caráter humanizador da literatura só pode ser realizado se a escola tiver a capacidade de abordar o texto literário considerando as diversas habilidades que ele move, inclusive as relacionadas às experiências estéticas vividas com o texto. A construção de uma comunidade de leitores pode ser praticada por meio de rodas de leitura e espaços para discussão e troca de informações e impressões sobre as leituras realizadas.

Relacionando essas afirmações com o objetivo desta pesquisa – que está voltado para o uso do verbo como um dos recursos de construção de sentidos dos poemas selecionados para a pesquisa –, o estudo do verbo nesses poemas não pode ser reduzido a um mero exercício gramatical. Para a construção de sentidos dos poemas lidos e para a fruição da linguagem poética, a leitura de poema em sala de aula deve ser conduzida também como recomendam os estudiosos mencionados a seguir.

Galvão (2007) aponta que as características muito importantes no poema são, primeiramente, som, cadência, ritmo e rima (esta não é obrigatória). Deve-se ler e reler o poema em voz alta para que se perceba seu ritmo, relacionado à organização e à harmonização dos sons com o sentido das palavras. Outro recurso de expressão poética muito frequente é a metáfora, que converte o mundo poético em outra dimensão. Além disso, a emoção é fundamental no poema. Também Goldstein (1994) destaca a importância do sonoro no poema, porque a escolha e a combinação das palavras, além de se fazerem pela significação, também se fazem por esse critério. Como consequência, esse recurso pode resultar em determinado grau de tensão, ambiguidade ou plurissignificação do texto literário. Sobre o caráter de oralidade da poesia: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo

que seja lida de maneira silenciosa, revela seu lado musical, sonoro. Porém, se o leitor passar do entendimento superficial para a análise cuidadosa do ritmo do poema, é provável que descubra novos significados no texto.

Lajolo e Zilberman (2007) discorrem sobre poesia infantil. Como as atividades de leitura propostas nesta pesquisa se dirigem ao sexto e sétimo anos, alguns dos poemas selecionados apresentam características da poesia infantil. As autoras afirmam que a primeira marca dessa poesia mais recente é o abandono da tradição didática que, durante muito tempo, converteu o poema para crianças em meio primordial de conselhos, ensinamentos e normas. O ponto de encontro entre o poeta e a criança, na poesia infantil contemporânea, acontece ou pela tematização do dia a dia infantil ou pela aceitação, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, seja da linguagem, seja do recorte de realidade, como ocorre, por exemplo, no poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, que foge à representação mimética do real, gerando um universo fantástico e quase surrealista. No entanto, ainda se observa o uso de recursos formais como a redondilha, o paralelismo, o dístico e a rima fácil.

Conforme as autoras, são muitos os textos que escolhem como tema o cotidiano infantil, enfocando circunstâncias individuais ou familiares. Outras vezes, o poema ressalta a relação criança/natureza, envolvendo ambas de maneira livre, sem o pragmatismo que costuma comandar a adequação da natureza pelo adulto. A poesia para crianças intensifica ao máximo aliterações, onomatopeias, rimas internas, de onde surgem significados e o sentido lúdico. A poesia brasileira incorpora bem a lição modernista de que o lirismo mais profundo pode ser trabalhado por meio dos temas mais prosaicos e mais cotidianos, como, por exemplo, o poema “Sonhos de menina”, de Cecília Meireles.

Infelizmente, a leitura de poemas proposta por livros didáticos apresenta muitos problemas, como mostrou Alves (2002). Por isso, o autor afirma que é necessário atentar à

maneira como se dá o encontro do jovem leitor com o poema. O professor necessita estar convencido de que acessar a poesia é um direito e, como afirma o poeta Mário Quintana, uma “Emergência”. De acordo com Alves (2002), as experiências com o poema e com a leitura literária em geral nem sempre se medem. É preciso possibilitar um encontro mais íntimo com a poesia, que a leitura oral pode facilitar. O poema deve ser lido com encantamento. Devem ser oferecidos textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com as situações do cotidiano, com a vida, enfim. Os poetas ensinam as pessoas a sentirem melhor o mundo, as coisas que parecem não ter importância nenhuma. A poesia é uma forma sublime de resistência à padronização dos costumes, dos afetos, dos sentimentos. E, portanto, privar o jovem leitor de um possível encontro com ela é desapropriá-lo do direito a uma vivência humana única.

Silva e Testa (2019), após analisarem a abordagem de poemas em livros didáticos e encontrando uma série de problemas, comentam que convém ao docente, além de determinar as diretrizes do estudo da poesia, também tomar consciência em relação ao que pode ultrapassar os muros da escola, pois a poesia aumenta a capacidade sensível dos alunos. A poesia pode intensificar os sentidos dos alunos para uma educação sentimental, além de ser um fator essencial para o amadurecimento enquanto seres humanos.

Todas essas características da linguagem poética devem estar na mente do professor ao elaborar atividades de leitura de poema em sala de aula. A sequência proposta por Lopes-Rossi e Renda (2017) mostra uma forma de conduzir esse trabalho em sala de aula a partir de pressupostos sobre a leitura de literatura e o conceito bakhtiniano de linguagem e de gênero discursivo. É uma sequência didática de leitura de poema que permite inserir os exercícios de análise linguística do verbo na etapa de leitura detalhada de aspectos mais destacados dos recursos da linguagem poética de cada poema.

O primeiro procedimento da sequência didática, “Ativação e ampliação de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo poema”, proposto pelas autoras é para o aluno entender o que é poema e conhecer um pouco das características da linguagem poética, como mostra o Quadro 1 a seguir. Deve ser realizado apenas uma ou duas vezes, quando os alunos forem apresentados ao gênero discursivo poema. Depois que já conhecem o gênero, esse procedimento não precisa mais ser realizado.

Quadro 1: Primeiro procedimento de leitura: Ativação e ampliação de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo poema

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>A partir de alguns exemplos de poemas mostrados aos alunos ou lidos pelo professor, fazer algumas perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos e composicionais do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem se lembra de ter lido um poema? • Quem gosta de ler poemas? Por quê? • O que vocês se lembram de características de poemas? • Quem escreve poema? • Que temas podem ser abordados num poema? • Qual é o propósito/a finalidade do poema? (Para que serve poema?) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação/ampliação de conhecimentos sobre as características sociocomunicativas (condições de produção, de circulação, de recepção, temática, propósito comunicativo, estilo) e composicionais do poema como gênero discursivo. • Dentre os aspectos estruturais do gênero discursivo poema, pelo menos alguns devem ser lembrados nesse momento de conversa inicial. O poema pode se organizar: <ul style="list-style-type: none"> - em estrofes, com versos com métrica e rimas; - em versos brancos (livres) – sem métrica, sem rimas, sem estrofes; - como soneto: 2 estrofes com 4 versos (2 quadras) e 2 estrofes com 3 versos (2 tercetos), com métrica e rimas; - de uma forma visual que lembra algum objeto, animal ou planta – é o poema concreto ou cinético. <p>A linguagem do poema se utiliza de vários recursos expressivos, que provocam efeitos de sentido.</p> • As principais funções (finalidades, propósitos da literatura) dos poemas incluídos; podem ser comentados: arte pela arte, transmissão de conhecimento, evasão no tempo ou no espaço, crítica social, catarse. • As Matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SARESP não contemplam habilidades de leitura para identificação de todas essas características; contemplam apenas a habilidade de “Identificação da finalidade do texto”. As perguntas propostas ao lado vão além disso.

Fonte: Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 297)

O segundo procedimento é para que os alunos leiam o poema. Depois disso, o professor deve ler novamente em voz alta, para que os alunos comentem sobre o tema do poema, sobre o que acharam bonito, o que acharam interessante, o que entenderam daquele

tema, daquela maneira como o poeta o abordou. Essa leitura é para fruição e compreensão mais geral e da beleza do poema, da emoção que ele pode trazer, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2: Segundo procedimento de leitura: Leitura completa (silenciosa e em voz alta) de poemas

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que os alunos leiam silenciosamente um poema selecionado. • Na sequência, ler em voz alta o poema explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema. • Pedir aos alunos que quiserem que façam sua leitura do poema em voz alta. • Conversar sobre as primeiras impressões dos alunos a respeito do poema, sobre sentidos que construíram a partir dessas primeiras leituras, sobre os versos que mais gostaram. 	<p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que sozinho ou na leitura silenciosa ele pode não ter percebido: rimas, ritmo, musicalidade.</p> <p>Um pouco de conversa sobre o poema lido pode ajudar aqueles que acham que não o compreenderam bem. Alguns comentários do professor e as primeiras impressões dos alunos já dão um encaminhamento inicial para a leitura detalhada, a ser desenvolvida no terceiro procedimento de leitura.</p>

Fonte: Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 298)

O terceiro procedimento da sequência didática propõe atividades de leitura detalhada, focando em aspectos linguísticos mais específicos da linguagem poética. Nesse procedimento é que se encaixam as atividades de análise linguística de algum aspecto específico do poema que chame atenção do professor, ou que ele acha que seja necessário naquele momento, de forma que fiquem inseridas em um contexto maior de leitura e de compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos aspectos destacados. As autoras listam uma série de possibilidades de recursos linguísticos que podem contribuir para efeitos de sentido em um poema. Alguns desses poderão se destacar nos poemas selecionados para esta pesquisa e poderão ser comentados nas atividades de leitura, além do verbo, que é destacado nesta pesquisa.

Quadro 3: Terceiro procedimento de leitura: Leitura detalhada de certas partes do poema

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
Propor exercícios a serem feitos oralmente ou por escrito,	Pretende-se que o leitor consiga

<p>enfocando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido(s) que pode(m) ser atribuído(s) a determinado(s) verso(s) ou estrofe(s). Em outras palavras, o que é possível entender do verso..., ou da estrofe... • O tema do poema, que pode estar expresso no título ou não. • A pessoa em que o eu-lírico está – em 1ª pessoa (eu) ou em 3ª pessoa, e as palavras ou expressões do poema que indicam isso. • O sentimento expresso ou reforçado pelo eu-lírico de forma geral no poema ou ao utilizar-se de determinadas palavras ou recursos. • Os principais recursos utilizados no poema para causar efeitos de sentido, com o cuidado de não exagerar no número de perguntas, apenas visando ao que for mais expressivo em cada poema. Efeitos de sentido em poemas podem ser causados principalmente por recursos: sonoros ou rítmicos; de repetição de sons (assonância e aliteração); de palavras e de versos; ortográficos ou morfosintáticos; de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.); semânticos expressivos (antítese, paradoxo, personificação, metáfora, metonímia); de uso de palavras ou expressões; visuais ou grafotipográficos; de humor, ironia, paródia, piada; de variação linguística; de rompimento com normas (licença poética); de onomatopeias; de intertextualidade; de metalinguagem; de trocadilho; de adivinha; de enigma; de trava-línguas. • No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o conflito da narrativa. • Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar sobre o que significa a palavra ..., no verso... 	<p>expressar, com suas palavras, alguns sentidos possíveis para versos e estrofes do poema.</p> <p>Pretende-se, ainda, que o leitor perceba alguns recursos de linguagem utilizados pelo poeta para a apreensão de um tema de forma poética.</p> <p>Explorando o que é sugerido na coluna ao lado (dependendo de cada poema, o que for mais significativo), a atividade de leitura poderá mobilizar todas as habilidades de leitura cobradas na Prova Brasil e no SARESP que são aplicáveis a poemas. Certamente não se pode focar todas as habilidades em um único poema. Esse conhecimento amplo se consegue a partir da leitura de muitos poemas.</p> <p>Ressalta-se que os descritores de habilidades de leitura das Matrizes de Referência dessas provas não são tão detalhados com relação aos recursos expressivos do gênero discursivo poema quanto é a lista ao lado.</p>
---	--

Fonte: Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 299)

O último procedimento de leitura proposto pelas autoras é apresentado a seguir.

Quadro 4: Quarto procedimento de leitura: Apreciação crítica do poema e percepção de suas relações dialógicas

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>Estabelecer um diálogo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A opinião do aluno a respeito da maneira como o autor enfocou o tema (interessante, emocionante, engraçada, diferente...). • Se o poema fez o aluno pensar em aspectos do tema antes ignorados por ele. Quais? • Se aquele poema se relaciona com algum aspecto, assunto, polêmica do contexto sócio-histórico atual. • Se aquele poema inspira os alunos a alguma produção artística ou lúdica. (Não necessariamente todos os poemas precisam fazê-lo.) 	<p>Pretende-se a apreciação crítica do aluno sobre aspectos estéticos e emocionais do poema e a percepção de suas relações dialógicas.</p> <p>Nesse nível de apreciação pessoal, não se espera que todos os alunos concordem ou cheguem às mesmas conclusões. Importa que consigam expor seus pontos de vista. A diversidade de opiniões é esperada.</p> <p>Não há descritores da Prova Brasil ou do SARESP referentes a esse nível de leitura crítica.</p>

Fonte: Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 300)

Esse percurso de leitura de poema dessa sequência didática, embora tenha sido proposto antes da BNCC (BRASIL, 2018), permite mobilizar as habilidades de leitura prescritas por esse documento, que interessam diretamente a esta pesquisa.

5 PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE VERBOS EM ATIVIDADES DE LEITURA DE POEMAS

Esta seção apresenta, como resultados da pesquisa, uma seleção de 12 poemas em que se observam muitos verbos contribuindo para a expressão poética e, ainda, sugestões de atividades de leitura para análise linguística dos verbos desses poemas, como expõe o Quadro 5 a seguir. Destacam-se as relações morfossintáticas entre o sujeito e o verbo, a expressão de tempo, as ações expressas pelo verbo, que devem ser percebidas pelos sentidos dos poemas. Esses apresentam temáticas que podem interessar para os alunos de sexto e sétimo anos, são de fácil acesso na *internet*, além de constarem em obras impressas dos autores. Pelos limites deste artigo, não é possível reproduzir os poemas selecionados.

Quadro 5: Síntese das características dos verbos dos poemas selecionados.

Poema	Contribuição da atividade
Infância - Lauro Simões Neto (Lalau)	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em primeira pessoa do singular. - Sujeito oculto em todas as orações; o aluno deve perceber que existe uma parte do verbo que demonstra quem é o sujeito que está falando e que está falando sobre as ações que ele praticou. - O sujeito do verbo não é sempre aquele que pratica a ação. - Sentido do verbo, dependendo do radical. - Não necessariamente os verbos expressam ação. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
A bailarina - Cecília Meireles	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em terceira pessoa do singular. - Sujeito oculto em algumas orações; o aluno deve perceber que existe uma parte do verbo que demonstra quem é o sujeito de quem está falando e que está falando sobre as ações que ele praticou. - O sujeito do verbo é aquele que pratica a ação.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido do verbo, dependendo do radical. - Não necessariamente os verbos expressam ação. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
O gato - Vinícius de Moraes	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em terceira pessoa do singular. - Sujeito oculto em quase todas as orações; o aluno deve perceber que existe uma parte do verbo que demonstra quem é o sujeito de quem está falando e que está falando sobre as ações que ele praticou. - Nesse poema, o sujeito do verbo é aquele que pratica a ação. - Sentido do verbo, dependendo do radical. - Não necessariamente os verbos expressam ação. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
Tente outra vez - Raul Seixas	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em primeira pessoa do singular. - Sujeito oculto em todas as orações; o aluno deve perceber que existe uma parte do verbo que demonstra quem é o sujeito que está falando e que está falando sobre as ações que ele praticou. - O sujeito do verbo não é sempre aquele que pratica a ação. - Sentido do verbo, dependendo do radical. - Não necessariamente os verbos expressam ação. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
O menino azul - Cecília Meireles	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em primeira e terceira pessoa do singular. - Não necessariamente os verbos expressam ação. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
Canção para ninar dromedários - Sérgio Capparelli	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em terceira pessoa do singular. - Sentido do verbo, dependendo do radical.
Paraíso - José Paulo Paes	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do pretérito imperfeito do subjuntivo. - Uso de pretérito imperfeito do indicativo.
Meus oito anos - Casimiro de Abreu	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em primeira pessoa do singular. - Sentido do verbo, dependendo do radical. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
A canção dos tamanquinhos - Cecília Meireles	<ul style="list-style-type: none"> - Ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em terceira pessoa do singular do modo gerúndio. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em terceira pessoa do singular do modo indicativo. - Sentido do verbo, dependendo do radical. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
Indivisíveis - Mário Quintana	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em primeira pessoa do plural, terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural. - Sujeito não explícito nas orações; o aluno deve perceber que existe um sujeito para os verbos que estão no futuro imperfeito do indicativo, porém não são todos os versos em que está explícito quem é o sujeito.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido do verbo, dependendo do radical. - A noção de tempo expressa pelo verbo.
Epitáfio - Sérgio Brito (Titãs)	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em primeira pessoa do singular. - Sujeito não explícito nas orações; o aluno deve perceber que existe um sujeito para as locuções verbais, porém não está explícito quem é o sujeito. - Sentido do verbo principal, dependendo do radical. - A noção de tempo expressa pelo verbo. - A noção de modo expressa pelo verbo.
O menino que carregava água na peneira - Manoel de Barros	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido dos verbos relacionados à ação do sujeito. - Relação morfossintática do verbo com o sujeito e a marcação de pessoa e número no verbo, em terceira pessoa do singular. - Sujeito não explícito nas orações; o aluno deve perceber que existe um sujeito para os verbos que estão no infinitivo impessoal, porém não está definido quem é o sujeito. - Sentido do verbo, dependendo do radical. - Não necessariamente os verbos expressam ação. - A noção de tempo expressa pelo verbo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Supondo-se que o professor desenvolveu uma sequência didática de leitura de poemas nos moldes de Lopes Rossi e Renda (2017), seguem sugestões para explorar os sentidos dos verbos de alguns dos poemas selecionados. Pelos limites deste artigo, não é possível comentar as possibilidades para todos os poemas. Embora alguns enunciados de exercícios possam trazer a nomenclatura gramatical, de forma que o aluno vá se apropriando desses conceitos, nenhum exercício pressupõe o conhecimento da metalinguagem da gramática normativa para sua resolução.

O tema do poema “Infância”, de Lauro Simões Neto (Lalau), é a infância do eu lírico: artes, brincadeiras, acontecimentos desse período. Foi desenvolvido pela enumeração de uma série de 26 ações (acontecimentos) da infância do eu-lírico, em 1ª pessoa: Chutei bola na chuva/ Roubei laranja, banana,/ Goiaba e uva,/ Xinguei a professora,/ Apanhei dos mais velhos... Pode-se concluir que essa criança era feliz e agitada, vivia participando de aventuras. Sugestões de questões:

- 1) O eu lírico é a voz que fala no poema, nem sempre é o autor. É como se fosse a personagem ou o narrador daquele poema.

No poema “Infância”, de Lalau, o eu lírico é o sujeito das ações descritas no poema ou observa ações que aconteceram com alguém? Como você descobriu isso?

A questão número 1 contribui para o aluno perceber e descobrir por meio do verbo, mais especificamente da flexão verbal, quem praticou as ações que o eu lírico está narrando. Interessa que perceba, apesar do sujeito oculto, o eu lírico falando como se fosse “eu” e explique que percebeu isso pela terminação do verbo. O aluno não precisa saber a nomenclatura “flexão verbal”. Também as questões 2, 3 e 4 visam a que o leitor perceba que o sujeito do verbo não é sempre aquele que pratica a ação; pode sofrer a ação praticada por outro, ou pode sofrer ações que acontecem espontaneamente. Além dessa questão de relação do sujeito com o verbo, explora-se uma relação de sentido, a noção semântica de tempo. As questões 2, 3 e 4 também envolvem a percepção do sentido do verbo, dependendo do seu radical.

- 2) Grife de vermelho os verbos dos versos em que o eu lírico é sujeito que pratica a ação por vontade própria.
- 3) Grife de azul os verbos dos versos em que o eu lírico é o sujeito de ações que ocorreram sem ele querer, por acidente ou espontaneamente (que não dependem exclusivamente do eu lírico).
- 4) Grife de amarelo os verbos dos versos em que o eu lírico foi sujeito de uma ação praticada por outra pessoa.
- 5) Essas ações ainda estão acontecendo com o eu lírico até o momento da escrita do poema? Como você descobriu isso?
- 6) No final, em resumo, como o eu lírico se caracteriza (se define, se vê) em sua infância?

Importa que o aluno perceba que o verbo pode expressar ações que já aconteceram, já acabaram e que não necessariamente os verbos são sempre de ação. O poema é sobre o eu lírico que contava as suas ações na infância. Assim, na próxima questão, o aluno deve, igualmente, contar ações suas, mobilizar o que foi compreendido no poema e dialogar com ele.

- 7) Conte algumas ações da sua infância:
 Você (sujeito) praticou a ação:.....
 Você (sujeito) se envolveu em ações sem
 querer:.....

Você foi o sujeito de ações praticadas por outras
pessoas.....

As questões 8 e 9 a seguir vão mobilizar o conceito de tempo do verbo, mas agora no presente e no futuro, não de forma descontextualizada. Por exemplo: “Cite um verbo no futuro e cite um verbo no presente”. Pelo sentido, naturalmente o aluno vai colocar o verbo no presente ou no futuro, ainda que use locução verbal. Ele estará praticando o uso da língua sem estar sendo cobrado pelo conhecimento de nomenclaturas. As locuções verbais são aceitáveis como respostas, mas é interessante que o professor mostre o equivalente no futuro do presente.

8) Conte cinco ações que você pratica no presente.
Atualmente eu

9) Cite cinco ações que você pretende realizar futuramente.
Futuramente eu vou fazer (farei)
Futuramente eu vou estudar (estudarei)
Futuramente eu

A questão 10 – Em resumo, como você se vê no futuro? – tem o objetivo de levar o aluno a perceber que existem formas diferentes de dizer sobre o futuro na língua. É mais provável que o aluno use uma locução verbal, supostamente “Eu vou ser rico”. O professor pode acrescentar o conhecimento de uma forma linguística que não é muito usada na língua falada, o futuro do presente: “Eu serei rico”. O interesse aqui é mostrar que não há uma forma certa ou errada, mas diferentes opções e níveis de formalidade na língua. Mobiliza-se, assim, além da noção de tempo verbal, também a de variação linguística.

O poema “O gato”, de Vinícius de Moraes, aborda o comportamento do gato, descreve as ações de um gato no seu dia a dia. O ritmo e a cadência do poema permitem uma leitura dramatizando as ações do gato. Numa primeira questão, pode-se pedir que o aluno desenhe um muro e coloque setas indicando os movimentos do gato, de acordo com o poema. Seguem questões para que o aluno perceba que o poema descreve as ações do dia a dia do gato e, assim, o aluno vai se apropriando do conceito de “verbo”.

- 2) No poema “O gato”, de Vinícius de Moraes, o eu lírico é o sujeito das ações descritas no poema ou observa ações que aconteceram com alguém? Como você descobriu isso?
- 3) Pinte de vermelho os verbos que dão a ideia de ações praticadas no dia a dia do gato.

Para o aluno relacionar o poema com sua vida ou com a de outros animais e estabelecer uma relação dialógica com o poema, é sugerida a questão 4 a seguir.

- 4) Descreva cinco ações que fazem parte do seu cotidiano, ou do cotidiano de um cachorro ou de um passarinho. Repare que você sempre começará a resposta com verbo.
 Todo dia eu
 Todo dia o cachorro

O poema “Tente outra vez”, de Raul Seixas, é a letra de uma música. É interessante ouvi-la e cantá-la. O tema é esperança, perseverança, otimismo, resiliência. O autor desenvolveu o tema dando conselhos (o que não fazer e o que fazer), por isso, é um bom poema para conhecer o uso do modo imperativo (afirmativo e negativo) expresso pela maior parte dos verbos. Sugere-se que, ao lado da letra do poema, haja instruções como:

Pinte de:
 Verde = versos que dão conselho = modo imperativo
 Azul = versos que explicam o motivo de ter esperança e de tentar.

Circule verbos no imperativo usados em todo o poema para dar conselho (são oito verbos).

Interessa o aluno perceber e descobrir por meio do sentido do verbo o modo como o eu lírico se dirige ao leitor: ele está dando um conselho à pessoa “Você”. A nomenclatura “verbo no imperativo” é introduzida nos enunciados. Com o tempo, o aluno vai se apropriando desses conceitos. Embora o poema apresente verbos em tempos do modo indicativo, esses não foram objeto de estudo nesse poema. A concepção dos exercícios busca não saturar o aluno com uma análise detalhadíssima dos verbos. Para o aluno relacionar o poema com sua vida e estabelecer uma relação dialógica com ele, é sugerida a questão 2:

- 2) Escreva cinco conselhos para uma pessoa que esteja desistindo do seu sonho.

O poema “O Menino Azul”, de Cecília Meireles, aborda os desejos de um menino que, por não saber ler, vive em uma condição diferente em relação aos outros meninos, pois certamente nem mesmo vai à escola. O fato de querer um burrinho sugere que quer se associar a alguém com que ele se identifique. Há vários aspectos a serem questionados sobre os sentimentos e a condição de vida desse menino.

A questão 1 poderia ser para assinalar a ilustração que mais corresponde ao poema. Pode-se buscar no *Google* imagens de um menino pensando em um burrinho (com balão de pensamento) e outras imagens que não correspondam ao tema do poema.

Ao lado do poema, pode-se colocar as instruções:

Pinte de:
Azul = verbo que é sinônimo de “deseja”, “gostaria de possuir”.
Vermelho = verbos que indicam o que o menino deseja que o burrinho não faça.
Verde = verbos que indicam o que o menino deseja que o burrinho faça.
Amarelo = verbo que indica o que o menino e o burrinho farão juntos no futuro.
Rosa = verbo que indica ação de alguém para ajudar o menino.
Faça um X nos verbos que expressam ações que, na vida real, um burrinho não pode fazer.

Para o aluno relacionar o poema com sua vida, estabelecer uma relação dialógica com ele e empregar o presente do subjuntivo na 1ª pessoa do singular, é sugerido:

O menino azul quer um burrinho. E você, que bicho de estimação deseja?
Cite cinco ações que você deseja que seu bicho de estimação pratique.
Eu quero um que.....

O poema “Canção para ninar – dromedários”, de Sérgio Capparelli, tem como tema uma canção de ninar para o dromedário. Faz intertextualidade com expressões de ninar. O eu lírico pede para o dromedário fazer determinadas ações. Descreve cenas do deserto: areia, beduíno, frio da noite, palmeiras (de um oásis). Pode-se concluir que o dromedário obedece a essas ações, pois no final do poema está explícito que o dromedário

dorme. O poema “brinca” com os sons de drome, dromedário, dorme, como um trava-línguas.

Para explorar a compreensão e os sentidos dos verbos do poema, sugere-se que, ao lado da letra do poema, haja instruções como:

Pinte de:
Azul = verbos no modo imperativo, que dão ordem para o dromedário.
Dão ordem para ele fazer o quê?
Um desses verbos não existe na língua portuguesa. Qual é? Por que ele foi usado no poema?
Pinte de:
Amarelo = verbos que descrevem o que fazem as areias do deserto, o beduíno e a palmeira.
Por que essas ações se relacionam com a canção de ninar para o dromedário?
Circule:
O verso que aponta a ação que o beduíno está praticando simultaneamente com o fechar dos olhos.

Esses exercícios têm como objetivo o aluno perceber a brincadeira entre a palavra “dromedário” e o verbo no imperativo “drome”. Para o aluno relacionar o poema com sua vida, estabelecer uma relação dialógica com ele e empregar verbos no imperativo, é sugerido:

Vamos lembrar de canções de ninar ou de expressões para dormir que já ouvimos em casa, na TV, em desenhos animados? Aparecem verbos diferentes para dar a ordem de dormir?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou um possível caminho para a análise linguística do verbo como uma etapa da leitura detalhada de poemas, tendo como contexto para o sexto e o sétimo ano as habilidades (EF06LP03), (EF06LP05) e (EF06LP04) da BNCC (BRASIL, 2018). Conclui-se que é possível desenvolver práticas situadas de linguagem, no caso, leitura de poemas, com destaque para a habilidade de conhecer e perceber os efeitos de sentido dos verbos nesses textos. Os poemas selecionados têm seus sentidos construídos fortemente nos verbos, no entanto, ressalva-se que a leitura na escola deve visar sempre à

compreensão geral do poema, aos efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas para o desenvolvimento do tema, para só depois se voltar aos verbos. Deve contribuir para o aluno “desvendar” as múltiplas camadas de sentido, compartilhar impressões e críticas com outros leitores.

Espera-se, assim, que esta pesquisa seja uma contribuição aos estudos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, particularmente ao ensino de língua portuguesa, e que possa subsidiar o trabalho teoricamente bem fundamentado do professor que pretende desenvolver a análise linguística dos verbos de poemas.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. Poesia para jovens leitores. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9111/6465>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTOS, D. M. N. de A. dos. **Atividades de análise linguística/semiótica de verbos como parte da leitura de poemas**: sugestões para o Ensino Fundamental. Orientadora: Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 abr. 2019.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995. p. 171-193.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M. A aula de Língua Portuguesa: inquietudes epistêmicas e ressignificações metodológicas. **Via Litterae**, Anápolis, v. 9, n. 2, p. 161-181, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, IEL/UNICAMP, n. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GALVÃO, G. F. A alma da poesia. **Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 27, p. 46-48, 2007.

GOLDSTEIN, N. S. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

IGNÁCIO, S. E. Por exemplo, o ensino da análise sintática. **Alfa**, São Paulo, n. 37, p. 33-41, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3936/3614>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 287-303, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/954/873>. Acesso em 20 fev. 2020.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios para o professor? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no EM e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 81-102.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2019.v19n1/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SILVA, R. M. da; TESTA, E. C. Análise de propostas do ensino de poesia no livro didático Português Linguagens. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 1, p. 100-118, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em 20 out. 2020.

ZILBERMAN, R. Porque a leitura da literatura na escola. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230.

RECEBIDO EM: 13 setembro de 2021

APROVADO EM: 10 outubro de 2021

Publicado em dezembro de 2021