

PARADIGMAS DE ESTUDO DE LÍNGUA E ENSINO DE VERBO

Sheila Fabiana de Pontes Casado (PPGLE-UFCG)
sheilacasado29@hotmail.com)

Edmilson Luiz Rafael (PPGLE-UFCG)
(eluzrafael@gmail.com)

RESUMO: Neste artigo apresentamos resultados parciais de uma pesquisa sobre ensino da categoria gramatical verbo no Ensino Fundamental I. Focamos, para esse trabalho, a expectativa criada para os anos iniciais do Ensino Fundamental quanto a um ensino de língua que promova o conhecimento linguístico dos alunos centrado nos usos que se materializam em textos e estes em gêneros textuais, conforme as orientações contemporâneas. A questão de investigação foi: sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical *verbo* se apresenta na prática escolar de duas professoras do Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 5º Ano) de uma escola pública do Estado da Paraíba? Para responder a essa questão, utilizamos dados provenientes de registro de anotações de campo, aulas e de entrevistas com as professoras, em atuação no quinto ano do Ensino Fundamental no ano de 2018. A análise, fundamentada nos paradigmas dos estudos linguísticos e suas contribuições para o tratamento da categoria verbo, comprovou uma tendência para uma orientação didática centrada no paradigma dos usos linguísticos limitada por condições específicas da prática escolar.

Palavras-chave: Ensino de verbo; Paradigmas de Ensino; Ensino Fundamental I.

PARADIGMS OF LANGUAGE STUDY AND TEACHING OF VERB

ABSTRACT: This article presents partial results of a research on teaching grammar verb category in Elementary Education I. We have focused, for this work, on the expectation created for the early years of elementary school as a language of instruction that promotes linguistic knowledge of the students focused in the uses that materialize in texts and these in textual genres, according to the contemporary orientations. The question of research was: under what paradigmatic perspective the teaching of the linguistic-grammatical *verb* is presented in the school practice of two elementary school teachers (initial years) of a public school in the State of Paraíba? To answer this question, we used data from field recordings, classes and interviews with teachers, in the fifth year of fundamental education, in the year 2018. The analysis, based on the paradigms of linguistic studies and their contributions for the treatment of the verb category, has shown a tendency towards a didactic orientation centered in the linguistic use paradigm limited by specific conditions of the school practice.

Keywords: Verb teaching; Teaching paradigms; Elementary Education I.

Introdução

Para contextualização do estudo apresentado neste artigo, consideramos como pontos de partida o impacto ou os efeitos da visão contemporânea dos estudos linguísticos

acerca de língua e linguagem na prática escolar de ensino de Língua Portuguesa, bem como a permanente preocupação com a limitação de uma orientação considerada tradicional para esse ensino. De forma geral, a reflexão apresentada neste trabalho se insere na relação entre ciência linguística e tradição gramatical, como afirma Pietri (2012, p. 35), pela “legitimidade de tratar fatos de língua e de ensino de língua portuguesa”.

Quanto aos impactos ou efeitos, consideramos o contexto gerado a partir da difusão das contribuições dos estudos linguísticos que preconizam uma mudança paradigmática na concepção de língua e de linguagem. A principal mudança, nesse sentido, é a de apresentar formas de explicação da língua não apenas na consideração de fatores propriamente linguísticos, como nos lembra Camacho (2013). Assim, passa a predominar uma concepção que chama a atenção para a heterogeneidade da constituição de língua e de linguagem, em vez da homogeneidade preconizada pelo viés estruturalista. Basicamente, para o ensino, essa forma de pensar consolidaria não só no mundo acadêmico, mas também, nas orientações oficiais para o ensino, uma visão de linguagem como instrumento de interação social.

No Brasil, dentre as diversas contribuições oriundas de estudos sobre textualidade, destacam-se duas orientações que impactam, de forma mais abrangente, a de inspiração bakhtiniana, que se materializaria, de forma mais evidente, com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), e a de inspiração psicossocial, mas também bakhtiniana, que se popularizou como Interacionismo Sociodiscursivo, tendo por base as obras de Bronckart (1999), e de Schneuwly e Dolz (2004).

Além do pressuposto paradigmático de compreender língua/linguagem de um ponto de vista heterogêneo, essas contribuições reafirmam, para o ensino, a necessidade da presença do “texto” como objeto central das atividades de ensino de língua, em substituição à frase isolada de um uso real. Porém, a novidade reside na apresentação do objeto gênero textual para sinalizar um objeto de ensino que melhor permita relacionar o que se ensina/aprende na escola com os usos efetivos da linguagem, tendo os textos como a materialização desses usos. Portanto, nessa perspectiva, o ensino da língua seria mais produtivo se os fatos linguísticos e gramaticais a serem estudados fossem sempre exemplares desses usos, assim como a sua produção.

No entanto, não há como pensar em ensino sem considerar as especificidades da prática escolar. Entre estas destacamos, para os objetivos deste trabalho, a relação entre os efeitos pretendidos por essas orientações e a sua atualização em sala de aula, bem como a importância do professor nesse processo e na construção curricular que se materializa nas escolas e nas salas de aula. No caso do Ensino Fundamental, mais especificamente, os anos iniciais, nível para o qual se dirige a presente investigação, o ensino de língua portuguesa está orientado, oficialmente, por fundamentos paradigmáticos sobre língua/linguagem. Esse fato pode ser comprovado ao nos reportarmos aos PCN e à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nos dois documentos, embora distintos e distantes historicamente, confirma-se a presença da ideia de “texto” como objeto central de ensino, em lugar da frase descontextualizada e de reflexão sobre a língua como objeto de ensino, em vez de gramática tradicional.

A partir dessa orientação geral, discriminam-se conteúdos, habilidades e competências que deverão ser ensinados. No caso da especificidade da disciplina Língua Portuguesa, para os anos iniciais do nível fundamental, mantém-se a ideia de que o ensino deva proporcionar sistematização de conteúdos de natureza gramatical e de aspectos relacionados aos usos e formas da língua. Mesmo uma breve revisão nesses documentos nos mostra uma direção para o tratamento de fenômenos como temporalidade, regência verbal, concordância verbal e nominal, flexão verbal e tempos verbais, sinalizando, desse modo, a importância do estudo da categoria linguístico-gramatical *verbo* nessa fase escolar. Por isso, justifica-se nossa escolha por focá-la como objeto de pesquisa em situação de ensino.

Desse contexto, destacamos para este trabalho, a relação entre as ideias fundamentais e a expectativa criada para os anos iniciais do ensino fundamental quanto a um ensino de língua que promova o conhecimento linguístico dos alunos centrado nos usos que se materializam em textos e estes em gêneros textuais, conforme as orientações contemporâneas. Cientes, porém, das condições de realização próprias da prática escolar, bem como da necessidade de constante reflexão sobre essa questão, propusemo-nos a investigar sob que concepções de gramática professores desse nível de ensino estavam conduzindo o ensino e de que modo poderíamos contribuir, caso fosse necessário intervir.

Ainda em andamento, a questão que recortamos para o momento foi: sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical *verbo* se apresenta

na prática escolar de duas professoras do ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba? Para investigação dessa questão, utilizamos dados provenientes de registro de anotações de campo, aulas e de entrevistas com as professoras, em atuação no quinto ano do ensino fundamental, no primeiro semestre do ano de 2018, conforme demonstraremos no item referente à Metodologia.

Estudos linguísticos, textualidade e verbo

Da língua como objeto de estudo, faz-se necessário distinguir dois importantes movimentos de estudo que interferirão de modo diferente no ensino. Com base em Castilho (2010), destacamos, para os fins deste trabalho, o movimento descritivista e o movimento funcionalista.

O primeiro se caracteriza, basicamente, por identificação das unidades de uma dada língua, por meio da segmentação de enunciados tomados prontos da realização linguística articulada. Disso resulta, de forma geral, o que se conhece como Gramática Estrutural. Embora se assemelhe ao modo da Gramática Tradicional, o modelo descritivo ou descritivista inaugura um modo científico de estudo das línguas, a partir das contribuições advindas dos estudos de Saussure (2006). Por último, o que nos interessa destacar, para o momento, é que, do ponto de vista descritivo, estudar língua é discriminar seus componentes formais, da produção do som (Fonologia/Fonética), palavra (Morfologia), à organização linear sequencial das palavras em uma ordem (Sintaxe), cabendo à Gramática Descritiva reunir as regras que garantem a organização dessas unidades.

O segundo movimento, a que, de forma geral, podemos chamar, seguindo o mesmo autor, de funcionalista, caracteriza-se por descrição e explicação de uma dada língua a partir de usos de seus falantes/produtores que são regulados por funções de ordem externa à estrutura linguística. Nessa perspectiva, estudar a língua é compreender sua organização como resultado da atividade humana em realizar certas funções de ordem discursiva, o que, por último, seria disposto em Gramática (de cunho Funcionalista) das possibilidades de uso.

Em virtude de nossos limites para os desdobramentos necessários, aqui, ressaltamos dessa distinção o que acreditamos ser, do ponto de vista teórico, fundamental para a questão a ser investigada. Como também lembra Castilho (2010), é importante destacar a complementariedade entre os dois movimentos (postulações, para o autor): do ponto de vista funcional, o interesse da descrição está no processo de criação e nas suas razões; do ponto de vista formal, o interesse está na matéria tal qual expressa. Porém, seja qual for o ponto de partida, a chegada é sempre a observação da regularidade e a sua sistematização em conjunto de conhecimentos sobre a língua.

Esses conhecimentos sobre a língua são, assim, de origem linguística, ou seja, produzidos por estudos que têm em vista a descrição de suas formas(ções) e funções, e, por isso, não podem ser tomados, de forma dicotômica, como afirma Vieira (2016, p. 28), como oponentes aos da tradição greco-romana que deram origem à conhecida Gramática Tradicional e ao seu conjunto conceitual e terminológico. Para os objetivos da nossa pesquisa, interessa-nos essa demarcação apenas para situar o tratamento da categoria *verbo* a partir dessas perspectivas, na tentativa de vislumbrar seus efeitos para o ensino.

Voltando, então, à relação entre os movimentos descritivista e funcionalista, podemos, de forma geral, atribuir a noção de paradigma, como modo de pensar e de agir ao produzir conhecimento, para distingui-los de forma mais abrangente nos estudos linguísticos. Para isso nos apoiamos em Vieira (op. cit.) que nos lembra da chamada virada linguística, expressão usada para nomear a mudança de paradigma nos estudos de linguagem. A ideia fundamental foi a de que o estudo da forma não seria suficiente para a explicação do funcionamento linguístico e, em consequência, para o ensino. Como principais mudanças, são observados a presença do texto em lugar da frase e o tratamento de aspectos extralinguísticos.

Essas duas marcas de mudança serão fundamentais na reelaboração de um modo de pensar que irá guiar a formação de professores e as orientações oficiais por meio de documentos, e mais ainda, transformar-se em uma espécie de discurso de ordem para caracterizar a desejada renovação do ensino de língua portuguesa no país.

No entanto, é preciso, teoricamente, compreender que esses enunciados são de ordem geral e, por isso, precisam ser lidos como produtos também da diversidade teórica de onde surgiu. Com a *virada linguística*, em oposição ao formalismo estruturalista,

muitos e diversos olhares para a língua surgem porque a complexidade do extralinguístico torna o objeto muito mais difícil de apreensão (BORGES NETO, 2004; VIEIRA, op. cit.). As muitas disciplinas e especialidades surgidas daí, Linguística de Texto, Estudos de Discursos, Sociolinguística, entre outras, apresentam muitos, distintos, mas complementares, aspectos para análise, o que, afirma Vieira (op. cit.) complexificou o próprio campo do estudo.

Essa complexidade se torna mais evidente quando consideramos a forma como os resultados dessas análises aparecem em orientações ou em manuais de livros didáticos destinados aos professores ou nas exigências feitas aos mesmos professores de forma indireta por meio das avaliações do sistema escolar. Cobra-se, por exemplo, entre muitas outras, que o ensino deva estar centrado em gêneros textuais e que o ensino de gramática não pode ser *descontextualizado*.

Trazendo para a categoria em foco nesta pesquisa, *verbo*, acreditamos que do ponto de vista teórico, além da já supostamente conhecida ideia tradicional de que essa terminologia refere a uma palavra da língua que serve para exprimir um acontecimento, uma ação, um estado, um fenômeno da natureza, o ponto de partida funcional em relação à textualidade realça com mais propriedade a sua natureza e funcionalidade na realização linguística.

Conforme Neves (2011), seguindo um dos conceitos básicos do funcionalismo, a predicação, como sendo o enunciado que nos serve para *falar de algo/alguém* ou *dizer que*. Nesse sentido, os textos reais, como materialização da língua, seriam conjuntos de predicados que formam as predicações. Como demonstra a autora, essa construção é fundamental na organização dos textos e tem o *verbo* como elemento central.

Dentre os muitos caminhos e desdobramentos que essa exposição requeria, destacamos dessa perspectiva a possibilidade de compreender seu funcionamento relacionado a aspectos semânticos centrados na organização sintática, mas localizados em situações concretas de uso a que podemos denominar de texto ou de gênero textual ou, ainda, gênero discursivo, dependendo da orientação teórica de base. Porém, o mais importante a destacar é a funcionalidade da categoria verbo para marcar referência a pessoa, tempo, estados, eventos, e tipo de expressão enunciada.

Seguindo uma direção orientada pelo tratamento textual, os estudos de linguagem inscritos sob a denominação de estudos sobre gêneros textuais, especialmente os de origem suíça (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) que se divulgaram no Brasil, partilham de ideia semelhante ao postularem como fundamento que uma língua natural se apresenta sob formas diversas a que se podem chamar de textos que fazem funcionar um sistema relativamente estável de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas. Com apoio da psicologia cognitiva e da filosofia bakhtiniana, essa perspectiva apresenta o conceito de gêneros de textos para designar as realizações orais e escritas que funcionam nas diversas situações comunicativas e interacionais das diversas instâncias da atividade humana.

Para a descrição do material linguístico que compõe os exemplares desses gêneros, são propostas as sequências de planificação (ou sequências textuais) que, conforme Bronckart (1999), a partir de classificação apresentada por Adam (2008), e aproximando-se de proposta semelhante formulada por Marcuschi (2008), constituem a arquitetura interna dos textos. Internamente, seguindo essa visão, essas sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal) são organizadas por mecanismos de textualização. Dentre estes, a coesão verbal, que tem o *verbo* como a categoria responsável, segundo Bronckart (op. cit.), pela explicitação das relações de continuidade e de descontinuidade, importantes para a coerência temática, manifesta pelos aspectos de temporalidade e de aspectualidade.

Em suma, seja o seu estudo de um ponto de vista estrutural, formalista, seja de um ponto de vista funcional, textual/discursivo, é evidente a centralidade de *verbo* para a produção linguística humana. Da forma que a distingue de outras formas (do nome, substantivo, ou adjetivo, por exemplo) ao seu uso nas unidades textuais, os estudos linguísticos e gramaticais (AZEREDO, 2008; BAGNO, 2011; NEVES, 2002, 2011; COSTA VAL, 2002; TRAVAGLIA, 2011, entre muitos outros) mostram o seu valor para marcar, linguisticamente, ponto de vista, referência a vozes, o tempo do dizer/dito e avaliações. Por essas e muitas razões, parece muito justificada sua manutenção como objeto de ensino na escolarização básica, inclusive no nível fundamental, conforme sinalizado nas orientações curriculares oficiais.

O percurso metodológico da pesquisa e a constituição do corpus

O campo de investigação foi uma escola pública municipal do interior do Estado da Paraíba que oferece atendimento na modalidade de Ensino Fundamental I no Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos - Ciclo I, situada na zona urbana de uma cidade interiorana de aproximadamente 15.000 habitantes. Na época da pesquisa, oferecia atendimento educacional a aproximadamente duzentos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas turmas para cada ano (do 1º ao 5º), nos turnos matutino e vespertino. O acesso à escola foi permitido por nosso conhecimento e atuação em funções pedagógicas e garantido por processo de apreciação ética (Registro em Comitê de Ética – UFCG Plataforma Brasil – Processo CAAE: 90714518.3.0000.5182). Como resultado, as duas professoras concordaram e disponibilizaram o espaço de suas aulas e materiais didáticos utilizados, além de se disporem a participar de entrevistas sobre o objeto da pesquisa.

As duas professoras, às quais nos referiremos como P1 e P2, pertencem ao quadro efetivo de docentes do magistério do município, com aproximadamente vinte anos de atuação na docência. Ambas têm formação inicial em (P1 – Pedagogia, P2 – História) e especialização em Educação Básica.

A coleta de dados foi realizada em duas turmas do quinto ano, no turno da manhã, sendo uma com dezoito e outra com quatorze alunos. Considerando os aspectos sócio afetivos, destacamos respeito aos colegas e às professoras em ambas as turmas. Durante o período de coleta, demonstraram comprometimento com a realização das tarefas propostas. Considerando que as correções se davam coletivamente ou por meio de visto nas atividades individualmente e tendo em vista que grande parte das atividades desenvolvidas foram propostas para realização individual, podemos confirmar o envolvimento da maioria do grupo.

Para tanto, organizamos metodologicamente um percurso, durante três meses, para coleta de que poderemos assim descrever: (1) Observação de campo anterior às aulas: iniciamos com observações nos encontros de planejamento, um espaço incluído na carga

horária dos professores da rede, momento destinado ao encontro com a coordenação pedagógica ou direção escolar para delineamento das ações pedagógicas; (2) Observação da execução e registro em áudio de vinte e sete aulas de Língua Portuguesa, com recolhimento de exercícios escritos realizados pelos alunos; (3) Realização de entrevistas com as professoras.

O momento de observação nos encontros dos professores com a direção, os quais seriam destinados a planejamento, permitiu-nos perceber que este estava mais voltado para aspectos técnicos ou pedagógicos, em sentido amplo. As orientações destinavam-se, predominantemente, para a apresentação de sugestões de atividades (leitura, simulado e recreação) a serem desenvolvidas no período destinado às datas comemorativas ou exame de larga escala. Não presenciamos, durante o período de pesquisa, nessas reuniões, encaminhamentos para questões didáticas relativas a ensino de conteúdos, solução de problemas específicos da prática de ensino ou da compreensão relativos a facilidades e/ou dificuldades de aprendizagem.

Apesar disso, esse momento foi muito importante, porque nos serviu para estreitamento de nossas relações com as professoras, para, por exemplo, ter acesso a informações sobre a organização disciplinar, curricular e didática para o quinto ano. Dentre os muitos aspectos, ressaltamos como mais relevantes, nesse caso, a permanência de um único professor para ensino dos conteúdos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), a adoção de grade de conteúdos apresentada como documento entregue aos professores em início do ano letivo e planejamento quase solitário das atividades didáticas por parte de cada professor. Quanto à grade de conteúdos, apresenta-se como uma lista que inclui ortografia, tipos de frase, pronomes, substantivo, artigo, adjetivo, numeral, preposição, interjeição, verbo (tempos e conjugações) e orações simples. Em relação ao planejamento das aulas, destaca-se, por parte das professoras, a preocupação em manter os alunos em salas sempre com atividades recolhidas de livros didáticos e de sites da internet.

Por fim, ressaltamos que, para fins de análise, apresentada nesse artigo, os recortes feitos das aulas e das entrevistas estarão direcionados para observação do tratamento de *verbo* em situação de ensino, considerando-se o percurso acima descrito.

O tratamento da categoria linguístico-gramatical verbo na prática de ensino

Tendo em vista atender à questão de pesquisa, precisávamos, inicialmente, localizar no total das aulas coletadas, vinte e sete, aquelas ou parte delas em que o *verbo* estivesse sendo apresentado como objeto de ensino. Para isso, após o trabalho de observação e de transcrição, pudemos chegar a quatro tipos de aula e número de ocorrências: sete aulas sobre ortografia, cinco aulas sobre produção textual, duas aulas para aplicação de simulado de Prova Brasil e quinze aulas para conhecimentos gramaticais. Assim, passamos para a fase seguinte que foi a apreensão dos momentos, das quinze aulas destinadas a conhecimentos gramaticais nos quais o foco estivesse em *verbo*. Para efeitos de apresentação e discussão dos resultados, enfocamos inicialmente os fragmentos de aula e, em seguida, os de entrevistas.

Como resultado geral, de fato, percebemos uma tendência para um tratamento não formalista se considerarmos a predominância da presença do texto em lugar da frase como material empírico de base para as atividades de ensino. Outro fato que aponta para um movimento orientado para o uso linguístico é a presença de gêneros textuais. Esses fatos, porém, ocorrem situados em uma prática orientada pela preocupação em cumprir, de um lado, objetivos para esse modo de pensar e objetivos específicos da escolarização, conforme veremos a partir dos exemplos que seguem:

Excerto 1:

[...] A gente vai trabalhar com a música e o título da música é: Todos os verbos, certo? ... Depois nós vamos fazer a atividade relacionada com a música [...] O que acharam da música? qual é o gênero textual? [...] o gênero textual é música, agora tá em formato de um ... poema [... Aí uma pergunta: o título é "todos os verbos" e qual o tema? Amar ... Ele disse que tudo é possível através do...amor, certo? – Então a gente tem que tá observando essas coisas por trás de um texto, por trás de uma música ... fora o título que vocês veem, vocês têm que olhar qual é a essência do texto ... o que o texto traz ... certo? Mas aí ... voltando pra nosso assunto de hoje que é ... [...] verbo ... No texto ele diz um monte de verbos ... certo? [...] versos que são linhas ... a gente vai tentar identificar em cada verso qual é o verbo que está contido na música ... ok? [...] no primeiro verso ... quando ele diz ... Errar é útil ... qual é o verbo? Errar já está no infinitivo? Sim ... E ele está em que conjugação? 1ª ... A outra é sofrer é chato ... Sofrer ... 2ª conjugação. -Chorar é triste ((segue)) [...] então agora vou passar uma atividade [...] tudo é de acordo com a música [...] procure na letra todos os verbos [...] complete a frase com o verbo em destaque [...] retire da música a frase que mais lhe chamou atenção ... Justifique sua resposta...

(verbalização extraída de comando dado por P2, aula 1)

Como vemos no excerto 1, a fala de P2 nos permite comprovar os fatos acima apontados. Em “*A gente vai trabalhar uma música*”, afirma a presença do texto como unidade maior à reflexão, espaço em que os recursos linguísticos exercem sua função, aproximando, assim, língua e linguagem nos textos por sua natureza de combinar unidades menores e assim, comportar o entrecruzamento entre leitura-contexto-produção de sentidos, ou seja, promover uma aproximação maior às práticas usuais de linguagem. Como se pode perceber, há todo um esforço depreendido em criar situações para que o aluno reflita sobre o conteúdo temático e compreenda sentidos, inclusive acerca da função do gênero. Esse fato pode ser comprovado pela recomendação da professora, ao afirmar “*Então a gente tem que tá observando essas coisas que estão por trás de um texto, por trás de uma música, fora o título que vocês veem, vocês têm que olhar qual é a essência do texto, o que o texto traz, certo?*”. Vejamos que o esforço da professora é guiar o olhar do aluno de fora para dentro do texto, de aspectos externos para o que ela considera como *essência*.

Há outra reflexão a ser destacada e que diz respeito à atividade que deu continuidade ao estudo oral do texto. Neste ponto, se percebem vestígios de categorização de termos nos remetendo assim à compreensão de que no trabalho com textos como ferramenta para ensino de gramática da língua se acomodam ações clássicas do ensino de gramática. Ao mesmo tempo, solicita do aluno extrair verbos sem pensá-los como recursos e completar frases se afastando do pensamento inicial de reflexão funcional. Contudo, para finalizar, propõe uma questão que exige, de certa forma, uma decisão com base no reconhecimento da forma verbal (*procure na letra da música todos os verbos*) e um posicionamento do aluno, (*Retire da música a frase que mais lhe chamou atenção ... justifique sua resposta*). O que julgamos ser importante destacar aqui é que o movimento escolar de primazia do ensino da localização da forma, pelo destaque no recorte frasal, perde seu estatuto, caso a provocação sugerida pela professora seja desenvolvida. Em outros termos, a explicação para a escolha do aluno pode estar exatamente no poder de expressão do *verbo*, o que poderia ser desenvolvido.

Em excerto 2, a seguir, temos, igualmente, uma perspectiva conciliadora entre movimentos de uma abordagem reflexiva e da tradição, com presença do gênero textual e movimentos de condução à reflexão.

Excerto 2:

[...]A gramática...vamo lá? aí nós temos o que? a tirinha do Garfield...né? o Garfield que é um gato super famoso...né? das histórias em quadrinhos... vamo interpretar a tirinha gente? [...] pega o gato...pega o gato...()...quem tá pensando é quem? o cachorro...né? ele tá correndo atrás de quem? do gato...né? do Garfield... aí Garfield pensa o que? “Ei...isso não é o seu rabo?”... A palavra pegar indica o que gente? indica uma ... ação...né? essa palavra se chama o que? verbo...né? então toda palavra que indica uma ação ela é chamada de... [...]quem me dar um exemplo? ((atividade escrita)) primeira questão...conjugue os verbos abaixo no tempo presente:::... vocês vão só colocar a conjugação aqui na frente...vocês tem o exemplo aí ... eu já entreguei a vocês [...] o exemplo da palavra negar [...]tem aqui ((modelo entregue)) a conjugação e a forma de conjugar...certo? no tempo presente... eu pego...tu pegas...ele ou ele pega...aí as três formas no singular...né gente?...as três do plural...nós pegamos...vós pegais... eles pegam...né? aí como é que vai ficar o verbo jogar? “O cachorro pega o gato” então isso tá acontecendo quando?

(verbalização extraída de comando dado por P1, aula 3)

Após uma leitura geral, a professora sinaliza para o momento reservado à aula de gramática. De início, já percebemos que o trabalho com gramática tem como ponto de partida a exploração de texto. Nesta situação, o gênero selecionado foi uma tirinha. A professora faz a leitura juntamente com a turma e a conduz à compreensão e extração de sentidos do texto, recorrendo tanto à escrita quanto aos recursos semióticos que, inclusive, fazem parte das competências específicas para o EF renovadas pela BNCC (2017), que consideram a unidade textual numa perspectiva enunciativo-discursiva.

O trecho *quem me dar um exemplo* sugere o aluno como sujeito ativo, participativo e capaz de acionar seu conhecimento de mundo no contexto de aprendizagem. Mesmo assumindo de início este ponto de vista, mais uma vez, deparamo-nos com uma situação que traz marcas da tradição: *Primeira questão ... Conjugue os verbos abaixo no tempo presente::: ...vocês têm o exemplo aí ... eu já entreguei a vocês*. Neste comando, a finalidade passa a ser conduzir o aluno a dominar a modalidade culta pela via da afirmação do modelo de conjugação alheio à funcionalidade dos recursos linguísticos presentes nos textos. No entanto, vejamos que a fala *O cachorro pega o gato ... então isso tá acontecendo quando?* aponta para um pensamento reflexivo dos estudos linguísticos

aplicados e a uma prática de levar o aluno à reflexão, ajudando a acionar, relacionar e situar temporalmente ações pelas experiências de uso da língua(gem).

No excerto 3, temos o mesmo fenômeno que pode ser ilustrado com o ensino de tempos verbais. Vejamos:

Excerto 3:

Na primeira questão você tem o que? Uma tirinha ... né? Observe a tirinha abaixo... uma tirinha do Garfield ... “O que aconteceu?” Ai Garfield responde pro rato... “Minha mulher me botou pra fora de casa...” Ai Garfield pergunta ... por quê? “Bem...comi alho demais...e ...” Ai ele foi expulso da casa ... porque ele comeu alho demais [...] Agora... “Circule os três verbos no tempo passado que aparecem na tirinha...” vamo lá? os três verbos [...] dentro do balãozinho do Garfield ...do gato e do ratinho ó:: ... primeiro verbo ... Aconteceu ... circula... [...] no segundo balãozinho ... Botou ... então ... os verbos que aparecem no passado na tirinha...quais são? [...]acontecer ... botar e comer ...né? estão todos três no... passado [...]... “Observe o exemplo e responda o que se pede...” criou... qual é o verbo? Agora... com o verbo subir ... terceira conjugação ... complete as frases “ Eu ... até as nuvens...” [...]... “Tu...até as nuvens...”((segue))

(verbalização extraída de comando dado por P1, aula 3)

Na fala de P1, percebemos mais uma orientação destinada ao ensino da categoria verbo em que o gênero tirinha é apresentado como material de ensino. Após a leitura e discussão oral feita pela professora, foi proposta uma atividade que teve como objeto de análise o gênero lido. Conforme podemos observar, o gênero assume, na realização da atividade, a condição de material para identificação e categorização dos verbos. Esse caso ilustra, de forma predominante, o movimento formalista para reconhecimento da categoria em estudo. Essa é mais uma marca da convivência entre as duas perspectivas de abordagem do ensino aqui investigadas. Dito de outro modo, ao contrário, do movimento que tende para a observação do uso e da reflexão, esse movimento está limitado à necessidade apenas de localização e reconhecimento de formas. Tomado,

supostamente, para garantir, do ponto de vista do ensino, principalmente para a fase em foco (EF I), o acesso do aluno a esse conhecimento de base.

Quando conversamos com as professoras, em situação de entrevistas, sobre os objetivos do ensino de língua e de gramática, percebemos não haver clareza para elas da sua condução por esses dois movimentos de tratamento da categoria *verbo* ou do ensino de gramática/análise linguística de forma ampla. No entanto, há, predominantemente, uma visão instrucional do ensino, ou seja, da sua finalidade em função de uma aprendizagem esperada socialmente ou escolarizada do aluno. Para isso, acreditam as professoras que o conhecimento linguístico seja fundamental. Há, também, embora em menor incidência, a presença de uma visão da limitação do modelo ou do movimento centrado na forma e na memorização como recurso único de aprendizagem, quando questionadas em relação à orientação escolar.

Vejamos, inicialmente, dois exemplos que nos ajudam a perceber a visão quanto ao ensino de língua e de gramática (excerto 4).

Excerto 4:

Eu acredito que o principal objeti::vo (+) seja melhorar a questão da linguagem ... né? eles já tem domínio da linguagem ... né? quando você tá dentro de uma sala de um quinto ano é porque alguma coisa você aprendeu nas séries anteriores ... né? então acho que a intenção é essa ... melhorar o que ele já sabe.

(verbalização extraída de entrevista concedida por P1)

Eu acho que o maior objetivo é a questão:: da leitura e da escrita verdadeiramente ... porque muitas vezes eles querem escrever do jeito que eles falam e a partir do momento eu a gente vai trabalhando a questão escrita deles ... a leitura ... eles vão aprendendo que muitas coisas a gente fala de uma forma e escreve de outra ... ajuda muito na questão da produção deles [...] eles sabem quando eles erram uma questão ... por exemplo eles escrevem uma palavra ... eles sabem que aquela palavra quando você coloca eles pra ler novamente eles sabem ... já identificam o que é o erro ... onde é que tá o erro e sabem que existe a língua formal e a informal.

(verbalização extraída de entrevista concedida por P2).

Como podemos observar na fala de P1, a ênfase é dada ao saber linguístico já de domínio do aluno – o uso da linguagem. Parece reconhecer que somos falantes da língua e que ela é um instrumento de interação social antes de ser estudado na escola, ao afirmar *eles já tem domínio da linguagem ... né?*. Em seguida, confirma os objetivos da escolarização, pois declara ser necessário considerar o que o aluno já deve ter aprendido nos anos anteriores, ao quinto ano, nesse caso. Porém, para a questão desta pesquisa, precisamos ressaltar sua fala final: *então acho que a intenção é essa ... melhorar o que ele já sabe*. Vejamos que a professora não nos coloca diante de um objetivo de ensino de língua ou de gramática explicitamente, mas de um conhecimento sobre linguagem, sinalizando para a flexibilidade e não para a normatividade, exclusivamente. O termo *melhorar*, a nosso ver, faz referência à competência comunicativa, um saber, que segundo Travaglia (2011), já é de domínio dos falantes.

Na declaração feita por P2, o entrevistado faz referências pontuais à questão da leitura e da escrita como processos imbricados, posicionando a manipulação de material impresso selecionado como objeto de ensino, que em sua grande maioria é elaborado seguindo a norma culta, como possibilidade de os alunos verem que *eles vão aprendendo que muitas coisas a gente fala de uma forma e escreve de outra*. Manifesta que a atividade de leitura como revisitação da produção do aluno é um importante recurso para que o aluno alargue sua competência comunicativa. Assim como P1, P2 demonstra essa preocupação instrumental, acrescentando um componente do movimento funcional que é olhar para o texto real, o que de fato foi produzido, e não o ideal (*muito na questão da produção deles... você coloca eles pra ler novamente*). Mais uma vez, parece destacar-se o caráter instrumental, em lugar da normatividade e da regra solta, apesar de a professora se referir a *erro*.

Quando questionados no tocante ao papel da escola quanto a orientações e apoio à oferta de uma proposta de ensino que privilegie a reflexão linguística, verificamos que, timidamente, apontam para a inexistência, mas, principalmente, que há uma

demonstração da consciência por parte dos professores quanto a esse entrecruzamento entre as tendências tradicional e reflexiva. Vejamos:

Excerto 5:

Talvez ... em alguns:: casos sim:: outros:: não ... que infelizmente a gente nota a:: a dificuldade ainda da fá::la ... de se expressar ... de se expor na fren::te de determinada plateia ... de determinado público ou de determinada autoridade porque eu acho que deveria ter esse essa função também ... né? de ajudar você a como lidar ... como é que eu vou falar peran::te é ... meus outros colegas ...né?

(verbalização extraída de entrevista concedida por P1)

[...] Eles ((alunos)) já vêm exatamente nessa doutrina de trabalhar solto [...] infelizmente nós ainda somos trabalhados ... principalmente gramática ... a questão tradicional ... aí fica mais difícil porque a gente só quer memorizar ... não quer aprender não...

(verbalização extraída de entrevista concedida por P2)

Como pode ser percebido, P1 com a declaração, *Talvez ... em alguns:: casos sim:: outros:: não*, demonstra a convivência entre as tendências teóricas, tradicional e reflexiva, respectivamente, no fazer docente e evidencia a importância da competência comunicativa dos alunos, representada pelo reconhecimento das limitações, especificamente, no eixo da oralidade. Nesse sentido, inferimos no tangente à norma culta como um saber necessário à produção enunciativa em situações de monitoração em que os falantes estão envolvidos, o que sugere a criação de situações de ensino de língua para além da mera normatização prescritivista. Observamos também que o não fazer referência a ausência de uma orientação didática para planificação de situações de ensino mais produtivas, pode estar associado ao fato da tendência paradigmática, predominante, de pensar o ensino de língua, já estar cristalizada de tal maneira que não se precise mais discutir, cabendo ao professor apenas praticá-la.

A fala de P2, de forma contundente, revela, igualmente sem atribuir à escola, o pensamento ainda corrente do estudo da forma pelo viés tradicional, com memorização como procedimento único de estudo. Mas seu posicionamento se dirige para outro lugar

quando afirma que *a gente só quer memorizar ... não quer aprender não...*. Destacamos a distinção sugerida entre memorizar e aprender, em sua fala, para colocar em discussão a possibilidade de a professora estar apontando não apenas uma situação dada como conhecida e problemática, o ensino tradicional, mas também para o que ela acredita ser mais produtivo. Certamente, não é apenas *memorizar*.

Considerações Finais

A partir da análise precedente do corpus investigado, observamos que o ensino de *verbo*, no contexto da pesquisa em relato neste artigo, apresenta-se em uma perspectiva que tende para um estudo de língua orientado por um viés mais funcionalista do que formalista, embora o tratamento formalista específico dessa categoria, para o nível e ano de ensino em foco (quinto ano do Ensino Fundamental I), esteja presente e nos pareça adequado aos objetivos esperados para esse nível.

Como marcas comprobatórias dessa perspectiva, constatamos, em aulas, a presença do texto como material linguístico para observação dos fatos linguísticos e gramaticais em estudo, tendo como exemplares gêneros textuais específicos (letra de música e tirinha, por exemplo). As atividades de exploração dos textos articulavam questões sobre aspectos relativos a interpretação e a forma, embora percebêssemos como um esforço ainda a meio caminho ou como se, de fato, faltasse um planejamento orientado especificamente para esse fim. Em entrevistas, as professoras revelam percepção dessa perspectiva e a preocupação com uma prática que conseguisse realizar essa orientação, embora não atribuam as dificuldades à ausência de planejamentos, de formação ou de qualquer outra ação semelhante. Pelo que nos pareceu, até o momento, considerando estar ainda a pesquisa em andamento, é o que o ensino de língua, como ensino disciplinar escolar, não só para o caso específico da categoria *verbo*, segue ainda sem muita reflexão sobre a aplicabilidade das orientações e dos conhecimentos especializados.

Motivados, então, por essa inquietação, a fase seguinte de pesquisa deverá investigar a nossa participação no processo de reflexão sobre esses resultados junto às professoras, quando nos proporemos a pensar com elas outras formas de elaboração de atividades ou outras atividades que poderiam explorar o ensino da categoria *verbo* com o mesmo material utilizado por elas nessa primeira fase de investigação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A Linguística Textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- AZEREDO, J. C. de Gramática Houaiss da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo, Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 2.ed. São Paulo, 1997.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filologia da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Acessado em: 05 de julho de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagens, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAMACHO, R. G. *Da Linguística formal à Linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 41-107.
- COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, vol. 10, n2, p. 107-133, jul./dec. 2002. Acessado em: 10 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339/2288>.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, M. H. M. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PIETRI, E. de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. (orgs.) *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 18-37.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, C. A., VIEIRA, F. E. (orgs.) *Gramáticas brasileiras: coma palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 19-70.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.