



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CRISLUANE CRUZ RODRIGUES

**APROVEITANDO O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE
O VERBO NO LD DO 6º ANO**

**Santarém
2021**

CRISLUANE CRUZ RODRIGUES

**APROVEITANDO O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE
O VERBO NO LD DO 6º ANO**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado profissional em letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, para obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira

**Santarém
2021**



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 27

Aos vinte e oito dias do mês de junho do ano de 2021, às 15:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira (orientadora e presidente), Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (membro externo) e Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva (membro interno) a fim de arguirm a mestranda Crislane Cruz Rodrigues, com a dissertação intitulada APROVEITANDO O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE O VERBO NO LD DO 6º ANO. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- (x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.
- () Reprovada


Dra. ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES, UNIFESSPA

Examinadora Externa à Instituição


Dr. ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA, UFOPA

Examinador Interno


Dra. EDIENE PENA FERREIRA, UFOPA

Presidente


CRISLUANE CRUZ RODRIGUES

Mestranda

À minha família. Especialmente a Celso Lucas, filho amado, meu pequeno grande homem, razão maior de minha persistência.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é a Deus, por me permitir alcançar a concretização de mais este sonho, por me carregar no colo nas horas difíceis, que não foram poucas.

Agradeço à CAPES e a Universidade Federal do Oeste do Pará, pela oportunidade e incentivo à minha qualificação profissional.

De forma especial, agradeço à minha professora e orientadora Ediene Pena Ferreira, a quem estimo e admiro pelo trabalho e conhecimento compartilhado. Agradeço pela orientações preciosas que me foram dadas ao longo da caminhada até este momento.

Aos meus pais, Maria Percides e Eder, que nunca mediram esforços e deram o melhor de si contribuindo imensamente, tanto para minha formação humana, quanto para minha educação formal. Também não posso deixar de agradecer à minha irmã Kátia, que junto com minha mãe cuidou de meu filho pequeno todas as vezes que precisei viajar para estudar, a elas meu muito obrigada!

Agradeço carinhosamente ao meu querido e amado esposo Celson Rodrigues, por ser meu grande incentivador, apoiando meus projetos profissionais e por ser um pai amoroso e dedicado, bem como pelos momentos em que buscou me tranquilizar com seu abraço acolhedor e suas palavras de ânimo.

Aos amigos do curso, presentes maravilhosos que a vida me trouxe, profissionais exemplares, com os quais aprendi muito, agradeço imensamente por compartilharem seus conhecimentos. Em especial aos amigos do “Fortuna crítica”, pelas contribuições e pelo apoio emocional na reta final deste trabalho. Sem dúvida, sem meus amigos a caminhada teria sido mais árdua e sem refrigerio.

Obrigada!

“Minha pátria é a língua portuguesa”
(Fernando Pessoa)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa e a utilização do livro didático destacam-se como objeto de estudo em inúmeras pesquisas na área da linguística, com o intuito de averiguar o trabalho com esse elemento na aula de língua, sobretudo, nas questões relacionadas ao estudo da classe de palavras verbo e a partir de então, apresentar sugestões que venham a aproximar a linguística da prática cotidiana em sala de aula, a presente pesquisa objetiva analisar exercícios sobre verbo no livro didático, procurando observar os encaminhamentos propostos para a compreensão de gramática. Para tanto elegemos a teoria funcionalista da corrente norte-americana como base teórica para estabelecer nossas reflexões e possíveis sugestões, enfatizando as proposições de Neves (2018), Furtado da Cunha (2015), Castilho (2010) etc, bem como autores que direcionam seus estudos para a prática do ensino de Português, para a chamada gramática, dentre eles, podemos citar: Neves (2002, 2006, 2012 e 2018). O material utilizado para a pesquisa foi o livro didático (LD) para o 6º ano do Ensino Fundamental da coleção Português linguagens. A análise foi iniciada com a seleção de questões que trabalham o conceito, o modo e tempo dos verbos, apresentadas no capítulo do livro destinado ao estudo desta classe de palavras. Feita a seleção, encaminhamos o estudo analisando o trabalho proposto para o elemento gramatical, verificando qual o conceito de língua e de gramática imbrincada em cada comando de questão, refletindo se de fato os exercícios do livro colaboram para o desenvolvimento da competência linguística e crítica dos alunos. Além disso, tentamos reelaborar a questão considerando as orientações da teoria funcionalista, aliando o que há no LD com a teoria funcionalista. Dentre os resultados verificamos que as atividades do LD privilegiam os postulados da gramática normativa, descontextualizada, que reafirma a ideia de uma língua homogênea e inalterada. Diante dessa constatação apresentamos sugestões pontuais para o estudo do verbo, acrescentando outras questões ou apenas apontando uma outra abordagem que o professor pode fazer, nos próprios exercícios do LD, sempre com o intuito de estimular a reflexão linguística dos alunos, à luz do funcionalismo, em cada questão abordada.

Palavras-chave: Ensino de língua. Funcionalismo. Livro didático. Verbo.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese and the use of textbooks stand out as an object of study in numerous researches in the field of linguistics, in order to investigate the work with this element in the language class, especially in questions related to the study of the class of verb words and from then on, to present suggestions that will bring linguistics closer to everyday practice in the classroom, this research aims to analyze exercises on verbs in textbooks, seeking to observe the proposed directions for the understanding of grammar. Therefore, we chose the functionalist theory of the North American current as the theoretical basis to establish our reflections and possible suggestions, emphasizing the propositions of Neves (2018), Furtado da Cunha (2015), Castilho (2010) etc, as well as authors who direct their studies for the practice of teaching Portuguese, for the so-called grammar, among them, we can mention: Neves (2002, 2006, 2012 and 2018). The material used for the research was the textbook (DL) for the 6th year of Elementary School from the Portuguese languages collection. The analysis began with the selection of questions that work on the concept, mode and tense of verbs, presented in the chapter of the book dedicated to the study of this class of words. Once the selection was made, we forwarded the study analyzing the proposed work to the grammatical element, verifying the concept of language and grammar involved in each question command, reflecting whether in fact the exercises in the book contribute to the development of linguistic and critical competence of the students. Furthermore, we tried to re-elaborate the issue considering the orientations of the functionalist theory, combining what is in the DL with the functionalist theory. Among the results, we verified that the activities of the textbook favor the postulates of normative, decontextualized grammar, which reaffirms the idea of a homogeneous and unaltered language. Given this finding, we present specific suggestions for the study of the verb, adding other questions or just pointing out another approach that the teacher can take, in the DL exercises themselves, always with the aim of stimulating the students' linguistic reflection, in the light of functionalism, in each question addressed.

Keywords: Language teaching. Functionalism. Textbook. Verb.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do chamado princípio da integração a partir do tópico “verbo”.....	40
Figura 2 – O verbo: construindo o conceito.....	46
Figura 3 – Identificação das formas verbais.....	51
Figura 4 – Identificação dos modos em que estão as formas verbais.....	53
Figura 5 – Identificação do tempo em que estão as formas verbais.....	55
Figura 6 – Uso do verbo de acordo com a forma padrão.....	56
Figura 7 – O verbo na construção do texto.....	57
Figura 8 – Verbo: tempo e modo na construção do texto.....	57
Figura 9 – Verbo: a percepção dos tempos verbais.....	59
Figura 10 – Tempos verbais empregados em poema.....	60
Figura 11 – Identificação do tempo verbal em crônica.....	61
Figura 12 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar”	62
Figura 13 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar” (exemplo 1).....	63
Figura 14 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar” (exemplo 2).....	63
Figura 15 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar” (exemplo 3).....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
2 A ABORDAGEM TEÓRICA.....	22
2.1 O funcionalismo linguístico.....	22
2.2 Língua.....	24
3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS.....	27
4 FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO DE GRAMÁTICA	32
4.1 No princípio era o verbo.....	37
4.2 Gramaticalização.....	42
5 DESENVOLVENDO UM CADERNO DE ATIVIDADES.....	44
5.1 Descrição e análise de questões do LD: um olhar sobre o estudo da classe de palavras verbo no 6º ano.....	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua portuguesa ainda hoje apresenta questões que alimentariam inúmeros debates, sobretudo em se tratando do que conhecemos por aulas de gramática. E isto acontece porque ainda não temos um trabalho que faça a integração do aspecto gramatical ao funcionamento da língua, o que não quer dizer que a preocupação com o ensino de língua não seja pauta dos pesquisadores da área da linguística e da linguística aplicada. Pelo contrário, dentre as diversas vertentes de pesquisa podemos destacar a contribuição trazida pelos princípios teóricos-metodológicos da linguística funcional.

Contudo, pesquisas à parte, o que vem sendo realizado, na maioria das vezes, é um ensino prescritivo de gramática. De tal forma, percebo um cenário consideravelmente desafiador, uma vez que ainda há um apelo significativo da tradição normativa quanto ao que ensinar nas aulas de língua e também como ensiná-la. Imagino que essa situação não seja uma questão específica de nossa região, tampouco da escola em que trabalho. Uma realidade que urge por mudanças e inevitável quebra de paradigmas.

A professora que escreve esse trabalho busca contribuir de forma significativa e pontual com o ensino de língua portuguesa em sua escola municipal. Ela atua em turmas de 6º ao 9º ano na escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Raymundo Chaves, geralmente sua lotação maior é nas turmas de 6º ano, alunos em momento de transição, do fundamental menor para o maior, da infância para a adolescência.

Frequentemente, os discentes chegam a essa etapa da educação básica com uma alfabetização deficiente ou mesmo não alfabetizados, e a professora de língua portuguesa os recebe com a missão de não só ensinar, mas de fato alfabetizá-los, conduzi-los no processo complexo de juntar as palavras e desvendar o mundo da leitura e da escrita, o que nem sempre consegue e ao fim do ano sente o olhar de cobrança nas várias reuniões pedagógicas em que se discute o número de reprovados.

Não é nossa intenção discutir especificamente este ponto, o de receber alunos não alfabetizados e precisar alfabetizar em um ano, com aulas de 45 minutos, um trabalho que não foi feito em 5 anos nas séries iniciais. Contudo, é

preciso expor o que considero um dos grandes desafios que se apresenta para quem trabalha com turmas de 6º ano no município de Óbidos-PA, sobretudo o profissional responsável pelas aulas de língua.

Diante deste cenário, e, em momentos de reflexão, lembramos que durante a graduação em Letras chegamos a pensar que se aprenderia tudo que fosse necessário para ministrar aulas eficientes e significativas para que os alunos conseguissem construir sentidos sobre os enunciados que estudam. Todavia o fato é que muitas vezes acabamos por repetir o ensino tradicional, enraizado nas práticas pedagógicas da escola e avançamos pouco.

Seria esperado que os docentes saíssem da universidade com maior preparo para converter as teorias estudadas na academia em aulas práticas no ensino de língua portuguesa, porém não é essa a realidade que vivemos, pois quando concluímos a graduação e chegamos à escola para sermos professor de Português, acabamos por ministrar aulas de fragmentos de nossa língua, tornando-se complexo estabelecer uma mediação entre teorização linguística e prática pedagógica, isso é triste e, por vezes, frustrante.

Durante os estágios, temos um vislumbre da sala de aula de outrem, em algumas situações não conseguimos nem mesmo essa ideia imprecisa do ensinar língua portuguesa. Aconteceu com minha turma de Letras, apenas 10% dos alunos conseguiram estagiar nas escolas da cidade, houve uma série de imprevistos que dificultaram essa prática, a solução foi a realização de oficinas e projetos paralelos, contudo não reproduziam em sua natureza o ambiente que se tem ao trabalhar em turmas de 6º ao 9º. A realidade é sempre a realidade, geralmente diferente do planejado, mas é com ela que trabalhamos cotidianamente.

Não pense que é fácil lidar com essa questão todos os dias em sala de aula, sabemos por meio das avaliações, sobretudo as nacionais, que nosso trabalho, em grandes questões, não está sendo fecundo, principalmente no sentido de tornar nossos alunos sujeitos capazes de interagir de forma satisfatória por meio da linguagem. Eles não conseguem fazer leituras e interpretações simples do que leem e tampouco conseguem escrever de forma clara para alcançar um objetivo por meio da modalidade escrita. A oralidade é pouco discutida em nossas aulas, infelizmente.

Durante os planejamentos que são promovidos pelas escolas e secretarias de educação, nos deparamos com currículos que trazem em sua base o estudo dos elementos gramaticais de forma dissociada do estudo do texto, como se uma coisa fosse independente da outra. Além disso, há uma cobrança por parte de pais e até mesmo profissionais da área de educação que se ensine a lista das classes gramaticais e suas nomenclaturas, como sugere o ensino normativo, que se cobre a aprendizagem mecânica dos substantivos coletivos, por exemplo, entre outras questões.

Diante dessa cobrança, tenho visto muitas aulas feitas para atender essa demanda do social/tradicional, e me assusto ao ver como é forte o apelo da “tradição”. Aula de Português boa é aquela em que o menino vai para casa com uma lista enorme de nomenclaturas que deve decorar até o dia seguinte, para se sair bem no teste ou na prova. Para que refletir se basta decorar essas palavrinhas e pronto?

Mas nós de Letras sabemos ou deveríamos saber que não basta isso em nossas aulas de língua, aliás, trabalhar com foco principal na taxonomia não é trabalhar língua de fato, pois seu ensino é muito maior e deve se dar de forma contextualizada, levando em consideração a função do elemento empregado, fator preponderante na construção do sentido nos textos que usamos em nossa comunicação.

Do ponto de vista programático, temos documentos de referência como é o caso dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que buscaram garantir outra abordagem de conteúdo e atividades no ensino de língua. Todavia, nota-se que a difusão dos estudos e pesquisas feitas na área da linguística, referenciados nos parâmetros, não têm se consolidado como deveria na realidade da sala de aula. Um dos fatores que podem contribuir para isso talvez seja a formação docente. É como se a formação do professor não houvesse acompanhado a evolução dos estudos linguísticos, o que poderia gerar incompatibilidade do fazer pedagógico na hora da atuação nas aulas de língua.

Ao falar em formação não me refiro apenas à graduação, mas às várias outras possibilidades de cursos de atualização e aperfeiçoamento que muitos de nós, infelizmente, não têm acesso e quando têm há muitos entraves do próprio sistema para cursar. Parece nos faltar conhecimento teórico para converter em

realidade o que se discute atualmente nos centros acadêmicos, sendo difícil “instituir um tratamento escolar mais científico das atividades de linguagem muito especificamente das atividades ligadas à gramática de língua materna” (NEVES, 2006. p 11). Mais que isso, nos falta apoio e condições significativas para fazer o diferente e o adequado para sociedade que temos hoje.

Quando me refiro a condições significativas e ao apoio, cito, sobretudo, a possibilidade de ampliação dos horizontes de formação continuada, tempo para estudar, sem sermos massacrados pela carga horária e compromissos peculiares do fazer educacional, em especial do ensino fundamental de 6º ao 9º ano.

Com o objetivo de contribuir com os profissionais de língua portuguesa do ensino fundamental, é que nos propusemos, apesar das adversidades, voltar à academia e retomar o estudo das teorias que permeiam o ensino de língua, buscando despertar e fortalecer primordialmente o pesquisador acadêmico que precisa habitar no professor, para finalmente ter condições de dar aulas de “língua”, não mais de fragmentos.

Ao mencionar que o pesquisador precisa habitar no professor, refiro-me à necessidade de termos em nós o despertar da pesquisa acadêmica, a qual muitas vezes deixamos guardada, junto com as leituras da área, depois que a graduação é concluída. Além disso, vez por outra ainda nos deparamos com problemas de fato não resolvidos desde o período culminante do estruturalismo nos anos de 1970, questões como: o que ensinar nas aulas de língua, como e para quê?

O fazer pedagógico do professor de língua no ensino fundamental infelizmente não tem acompanhado o que vem sendo discutido no meio acadêmico. Até porque quando o profissional tem contato com inovações teóricas, sente-se impossibilitado de pôr em prática mudanças significativas na forma de ensinar, pois há muitas questões intrínsecas para se estabelecer mudança. Contudo, precisa-se dar o passo inicial em cada escola. O que é discutido na academia das letras de algum modo deve tornar-se realidade no fazer pedagógico das aulas de língua portuguesa.

Sobre as discussões no mundo acadêmico, correntes da linguística contemporânea têm-se voltado para a análise de fenômenos que emergem no

uso da língua no dia a dia e que poderiam contribuir para que o ensino de língua materna levasse em conta o seu funcionamento, em situação de comunicação, evitando assim a reprodução irreflexiva de noções da gramática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa. Diante dessa questão, torna-se válido centrar a problemática deste trabalho no seguinte questionamento: como aproximar a linguística e a prática cotidiana em sala de aula, sobretudo na perspectiva da linguística funcional?

Discutir esta problemática não é algo novo, contudo, ainda se faz necessário realizá-la, uma vez que é preciso sair da discussão e apresentar atividades elaboradas sob a ótica da linguística, nesta proposta, da linguística funcional. Vale ressaltar que há em nosso país linguistas que têm trabalhos muito relevantes nessa linha de estudo, dentre os quais podemos mencionar: Maria Helena de Moura Neves, Ataliba Teixeira de Castilho, dentre outros.

Com este trabalho, objetivamos evidenciar que é possível desenvolver o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva da linguística, especificamente a linguística funcional, em nossas turmas do ensino fundamental, nível II. Para tanto, faz-se importante como passo inicial analisar as atividades propostas pelo livro didático utilizado na escola.

De certa forma, acreditamos ser possível observar até que ponto temos a influência da perspectiva normativa tradicional nas atividades pesquisadas no livro didático e a partir de então sugerir a reelaboração das questões, com o intuito de contribuir para o estudo da relação discurso X gramática, tanto na análise de textos, quanto na produção de textos.

É anseio nosso apresentar ao corpo docente da escola em que atuamos sugestões práticas e fundamentadas nos estudos linguísticos, para que os professores de Língua Portuguesa possam aplicar em suas aulas, se assim desejarem, o ensino de língua numa abordagem cientificamente embasada na linguística funcional. “Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos” (NEVES, 2006, p. 18).

A abordagem de língua, realizada neste trabalho, ganhará corpo ao apresentar uma pesquisa em que buscamos investigar os exercícios sobre a classe de palavras *verbo*, que encontramos no livro didático (LD) do 6º ano do

Ensino fundamental, na escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Raymundo Chaves. Além da investigação de como se apresenta a análise linguística nas atividades, pretendemos sugerir possíveis ajustes que o professor pode realizar em cada questão. Dessa forma, se aproveitaria o que o LD traz para estudo e acrescentaria pontos que fariam a diferença no estudo de língua portuguesa.

Tais sugestões foram pensadas sob a ótica funcionalista, com inspiração nos trabalhos de Moura Neves, Casseb-Galvão, Pena-Ferreira e outros estudiosos da linguística que sugerem atividades práticas aplicáveis à sala de aula. O LD em que fizemos a pesquisa das questões faz parte da coleção “Português Linguagens” de William Cereja e Tereza Cochar, 9ª edição reformulada em 2015. A coleta e observação dos exercícios sugeridos nos permitiram verificar como está sendo proposto o ensino de língua no ensino fundamental, uma vez que o livro didático é um recurso muito utilizado pela maioria dos professores da rede pública de ensino, principalmente em nossa comunidade escolar.

1 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No que tange, especificamente, às aulas de língua portuguesa, desde o princípio de minha experiência em sala de aula, sempre me deparei com uma insatisfação recorrente, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores; ela se apresenta, sobretudo, no que diz respeito ao grande distanciamento que o ensino de língua materna, fundamentado na tradição gramatical, promove entre o que é apresentado como língua portuguesa e a realidade de seus aprendentes. E isso acontece porque nessa perspectiva da gramática tradicional estuda-se a metalinguagem com fim em si mesma e a imagem que se passa é da existência de uma língua homogênea.

A esse respeito, Geraldi (2012, p. 45) posiciona-se da seguinte forma:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

O que temos ainda hoje em nossas aulas é um investimento de tempo e energia, tanto por parte de alunos quanto de seus professores, em atividades que servem para aprender elementos pontuais da metalinguagem de análise da língua; o que se tem de menos nessa prática são os exercícios de língua propriamente ditos, pois raramente temos exercícios que propõem estudar a estrutura gramatical inserida na situação real de comunicação.

Mas “o ensino da gramática tradicional, retinente e poderoso, ainda acena com segurança e produtividade a professores (as) de todos os quadrantes, em escolas pública e privadas de todos os níveis. Segurança e produtividade falsas e anacrônicas” (ANTUNES, 2014. p. 10).

O tempo passa, os estudos na área da linguística se mostram promissores, mas as aulas de língua portuguesa, sobretudo no ensino fundamental, ainda estão majoritariamente sob a égide da gramática tradicional. Quando falamos em gramática tradicional, apoiamo-nos em Cunha e Tavares (2006, p. 13-14), os quais afirmam que

Por gramática tradicional nos referimos ao conjunto de conceitos e categorias derivados dos estudos gramaticais de tradição greco-latina que, há alguns séculos, geração após geração, vêm sendo transmitidos nas escolas de modo degenerado, fragmentário, dogmático, prescritivo e irrefletido.

Nessa dinâmica de ensino, as unidades gramaticais são trabalhadas desvinculadas do uso e de modo compartimentado, por exemplo, a classe de palavras é estudada uma a uma dando a impressão de que não contribuem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso. Dessa forma fica difícil para o aluno perceber que as relações de sentido na língua se constituem por um todo gramatical.

Gramáticos, como Neves (2006, p. 117), por exemplo, defendem a ideia de uma gramática como “funcionamento”:

- a. A gramática como um sistema de princípios que organiza as orações, sistema do qual têm posse todos os falantes nativos de uma dada língua, nada mais que aquela natural capacidade de produzir enunciados na língua materna que o falante aciona numa simples ligação entre cognição e linguagem.

Motivados por Neves (2016), consideramos que é papel da escola propor uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática. Desta maneira, as aulas têm a possibilidade de se tornarem mais significativas para a vida do aluno.

Diante deste cenário, verificamos a urgência de propor atividades que estabeleçam a ligação entre a linguística, e todo seu arcabouço teórico, e a prática diária em sala de aula, na educação básica. Para tanto se faz imprescindível propor atividades de análise e produção de textos que incluam o estudo da gramática, levando em consideração, sobretudo, o seu aspecto funcional. É preciso observar e estudar a língua em uso.

Contudo, para pôr em prática essas e outras atividades, o professor precisa mudar paradigmas, cultivar o seu lado pesquisador, a fim de compreender o seu objeto de estudo e sobretudo de trabalho, refletindo a respeito dos fenômenos linguísticos presentes na comunidade linguística em que está inserido, suscitando em seus alunos a mesma postura, observação e reflexão diante da língua.

No contexto da sala de aula, há quem se pergunte: porque o ensino ainda hoje, apesar do advento dos estudos linguísticos, continua perpetuando os estudos gramaticais sob a ótica da tradição Greco-latina? Um ideal de língua que não condiz com a realidade cotidiana é ensinado constantemente na grande maioria das aulas de língua portuguesa deste país.

A esse propósito, Antunes (2003, p. 33) afirma que há:

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas em marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior; deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes;
 Uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua.

Essa prática de ensino estimula e alimenta a ideia de preconceito linguístico, apresentando uma variedade de prestígio como superior às outras e até mesmo ignorando a existência das demais. Além disso, reduz-se a uma prática pedagógica que se estende da metalinguagem à memorização de nomenclaturas, o que tem se mostrado pouco significativo na vida do aluno, no que se refere ao aperfeiçoamento de sua capacidade de produzir e interpretar textos.

E para ampliar a competência comunicativa¹ dos alunos, é fundamental trabalhar com as regularidades do funcionamento da língua, o que acontece somente por meio de textos, sejam eles orais ou escritos.

Sobre o estudo das regularidades da língua, Antunes (2003, p.16) afirma que

saber tais regularidades faz muita diferença, quando nos encontramos nas situações reais de uso da língua, dentro e fora da escola. Não saber tais regularidades concorre, significativamente, para deixar-nos limitados no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e de sua distribuição. Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais, “coincidentalmente”, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado.

Em meio a essas questões, pensamos em elaborar uma pesquisa que evidencie, em seu constructo, que é possível trabalhar o ensino de língua sob uma ótica diferenciada do que se costuma fazer, aliando teoria linguística à prática de sala de aula. Contudo, o que pensamos para esse trabalho não é propor um apanhado de “receitas” a serem seguidas cegamente, pensamos em

¹ Entende-se por competência comunicativa a habilidade de veicular conteúdos informativos, exteriorizar sentimentos pessoais e expressar instruções que devem ser seguidas. “Comunicação” nesta perspectiva pouco tem a ver com a teoria da comunicação da década de 1960, guardando uma relação forte com a etimologia mesma do termo e de seu tratamento fonológico no português: *comunicare*>*comungar*.

propor atividades que instiguem o professor de Língua Portuguesa a experimentar novas situações em sua prática, trilhando novos caminhos à luz das contribuições dos estudos funcionalistas.

Vale ressaltar que a investigação linguística que nos propomos a fazer tem ligação direta com os trabalhos realizados pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa), grupo do qual fazemos parte. O referido grupo desenvolve investigações de natureza linguística há dez anos na região oeste do Pará, seu foco se estende sob a tríade: Gramática, variação e ensino. Seus pesquisadores prestam relevantes contribuições no que concerne ao fortalecimento do debate sobre o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Dentre as pesquisas realizadas e as em andamento no grupo de estudos, podemos citar: A variação linguística, objeto de pesquisa de Marinho (2017), com o tema, trabalhando a variação linguística na escola: uma experiência com os alunos do 9º ano fundamental e de Queiroz (2018), uma proposta de ensino, através da variação lexical, voltada para a percepção do aluno em relação à língua em uso. Vale ressaltar que, em sua pesquisa, Queiroz deu continuidade ao que fora abordado por Marinho, porém, enfatizando a variação lexical e tendo como lócus a cidade de Itaituba.

No que tange às pesquisas dedicadas, especificamente, à gramática, podemos citar o trabalho desenvolvido por Gomes (2018) com o tema “A gramática pedagógica do Português Brasileiro” (Bagno, 2012), a pesquisa de Barroso (2018) intitulada “O ensino de gramática na perspectiva da Nova Gramática do Português brasileiro de Ataliba Teixeira de Castilho”; além da pesquisa de Silva (2019) com a temática “O ensino de gramática sob a perspectiva da obra A Gramática do Português revelada em textos” da linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves.

Quanto aos trabalhos que envolvem diretamente a gramática e o ensino de língua, temos um artigo de Pena-Ferreira e Lima (2019), “Gramática, funcionalismo e ensino de língua”, publicado na revista e Letras da U.F.C. Além desta pesquisa que realizamos.

Em nossa proposta pedagógica, as atividades elaboradas são voltadas para o estudo de um elemento gramatical, especificamente do verbo, para o 6º

ano do ensino fundamental. Resolvemos eleger um elemento da gramática, porque compreendemos que “não existe língua sem gramática” (ANTUNES, 2003, p. 85) e acreditamos que o “problema” não está em se trabalhar a gramática da língua e seus elementos estruturantes, mas sim na forma como esse trabalho é realizado nas aulas de Português.

Quando nos apoiamos no pressuposto de que não há uma língua sem gramática, precisamos esclarecer que nossas ideias se coadunam com as de Antunes (2003, p. 86) quando diz que

Isso não significa dizer que todo falante sabe o que é um adjunto adnominal, ou um dígrafo, ou um verbo intransitivo. O que ele sabe intuitiva e implicadamente, é usar essas coisas – ou seja, ele sabe as regras de uso, de combinação das palavras em textos, para que resulte inteligível e interpretável o que dizem. Sabem as regras de uso das unidades, embora desconheçam os nomes que as unidades têm e a que classes pertencem.

A opção pela classe de palavra “verbo” justifica-se, em nosso trabalho, por compreendermos ser este elemento o ponto principal da construção textual do discurso. Além disso, faz-se necessário proporcionar aos alunos um estudo do verbo para além da prescrição e do caráter apenas metalinguístico, como geralmente acontece. É fundamental “fazer ver que a metalinguagem ativada em função dá conta do conjunto de atividades de linguagem que criam sentidos e produzem efeitos” (NEVES, 2012, p.192).

É importante estudar com nossos alunos que “a ativação da linguagem representa a construção de representações cognitivas (ligadas a conhecimentos, experiências e crenças) mediante a combinação das unidades linguísticas disponíveis ao falante de uma língua, segundo a gramática dessa língua” (NEVES, 2018, p. 85). De tal modo que o estudo da gramática, compreendido como o estudo da língua, não deve ser realizado fora de contextos reais de uso, porque dela nos apossamos para interagir em comunidade.

Outra questão que precisa ser levada em consideração é o fato de que quando se propõe o estudo das classes de palavras, dentre elas o verbo, de forma compartimentada, cria-se a ilusão de que o elemento em estudo tem suas características e realizações em uso sempre da mesma forma, o que nem sempre acontece no todo comunicativo, pelo contrário, “os elementos da língua são multifuncionais” (NEVES, 2018, p. 86) e precisam ser compreendidos em sua complexidade linguística.

“A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, sem tempo” (ANTUNES, 2003, p. 88).

O foco, segundo Neves (2006), deve ser a construção do sentido do texto, contemplar as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de observação, explicação e compreensão da gramática.

Boa parte das aulas sobre verbo ainda são voltadas, sobretudo, para o ensino dos tempos e modos verbais, desvinculado da reflexão da língua em uso, o que torna “difícil e pouco relevante” o estudo desse aspecto tão importante da língua.

2 A ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, tratar-se-á do ensino de língua portuguesa com base na linguística funcional centrada no uso, a concepção de linguagem que nos permite construir relações de completude com as questões sociolinguísticas, apresentadas no uso da língua portuguesa falada no Brasil.

2.1 O Funcionalismo Linguístico

Ao se pensar em uma proposta para trabalhar o ensino de Língua portuguesa, muitas são as correntes teóricas em que podemos nos apoiar, no entanto, para os pontos de vista sob os quais pretendemos trabalhar língua, em nossa sala de aula, buscamos diretrizes sob a ótica da linguística funcional. Desta feita temos a indagação: e por que linguística funcional?

Como bem esclarece Cezario (2012, p. 19),

a abordagem funcionalista estuda a estrutura gramatical inserida na situação real de comunicação, considerando o objetivo da interação, os participantes e o contexto discursivo. Procura-se nesses elementos a motivação para os fenômenos investigados. Dessa forma, os funcionalistas não concebem língua como uma entidade autônoma, uma vez que fatores sociais, cognitivos e históricos, dentre outros, podem influenciar a forma de se codificar a informação.

O funcionalismo, portanto, contextualiza a língua na situação social em que se dá a interação verbal, cujas apresentações estruturais são estudadas (CASTILHO, 2012, p. 20). Desta forma, faz-se o estudo da língua descrevendo os seus elementos linguísticos dentro do contexto em que ocorreram. Diante disso, torna-se interessante propor um estudo da língua para além das análises descontextualizadas e meramente prescritivas e normativas dos referidos elementos.

A respeito dessa questão Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21) nos dizem que

segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema.

Acreditamos que, ao ser exposto as diversas situações que representem de alguma forma o uso linguístico na sua diversidade, o aluno terá maior

possibilidade de compreender a utilidade do que aprendeu e interagir na comunidade linguística de que faz parte.

Diante dessa proposta de estudo linguístico, não há justificativa para se continuar com o ensino de língua pautado apenas na análise da estrutura gramatical dissociada do contexto discursivo. É preciso ir além das práticas costumeiramente realizadas.

Como esclarece Castilho (2012, p. 21), o funcionalismo

não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua. Essas estruturas não são fechadas, pois representam as continuadas gramaticalizações das necessidades sociais de expressão e de intercomunicação.

Por meio da abordagem funcionalista há possibilidade de se esclarecer as relações existentes entre forma e função, o que não é feito quando se pensa uma aula de Português centrada na perspectiva da gramática tradicional, por exemplo. O que ainda hoje se observa no estudo da Língua Portuguesa, seja no ensino fundamental público ou privado, é o enfoque para o conhecimento, sobretudo, de nomenclaturas das classes gramaticais, observadas em frases soltas, retiradas de contextos irreais de comunicação e que não tem contribuído para que nossos alunos consigam interagir de forma competente por meio da linguagem.

Essa prática tem deixado o alunado confuso, com a impressão de que não sabem falar português, de que sua maneira de falar trazida do berço familiar é errada e por isso não serve. “É perceptível a existência de uma grande distância separando a língua apresentada nos compêndios gramaticais da língua que usamos em nossas interações cotidianas” (CUNHA e TAVARES, 2006, p. 14), o que contribui para alimentar a ideia de preconceito linguístico ou incompetência comunicativa diante da língua materna.

Com o intuito de contribuir para mudanças neste cenário, é que nos debruçamos sobre o estudo do funcionalismo linguístico, pois concordamos com a ideia defendida em seus postulados, em especial, de que “a gramática não é estática” (CASTILHO, 2012, p. 22), retrata, pois, o dinamismo da língua.

Ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática é, acima de tudo, propiciar e conduzir uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de

uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para se chegar aos resultados de sentido (NEVES, 2006, p. 128).

E mais do que isso, Castilho (2012, p. 23) afirma que, sob a ótica funcionalista, as estruturas podem ser descritas e interpretadas a partir das seguintes questões:

- (1) as estruturas são flexíveis e permeáveis às pressões de uso, combinando-se a estabilidade dos padrões morfossintáticos cristalizados com as estruturas emergentes, ainda não cristalizadas;
- (2) as estruturas não são totalmente arbitrárias;
- (3) as estruturas são dinâmicas e sujeitas a reelaborações constantes, através do processo de gramaticalização.

Então o que nos falta em nossas aulas de português é “quebrar” o paradigma da tradição e de fato estudar a língua como se deve.

2.2 Língua

Os estudos sobre língua, buscando compreender esta faculdade que o ser humano desenvolveu ao longo de sua vida em sociedade, não é algo novo. Há registros de estudos acerca dessa temática por volta do século V a. C, com os gregos. A abordagem nesse período era, sobretudo, de caráter filosófico. A observação era centrada na técnica do discurso, da capacidade de persuasão especialmente na política.

A língua era compreendida como expressão do pensamento, quando os estudos se voltavam para ela o que se visava era mais a compreensão do texto, pouco ou quase nada se evidenciava da análise linguística.

Além disso, o estudo a respeito da língua foi tomando corpo ao longo do tempo, inicialmente o que se levava em consideração era o gênero das palavras, a diferença entre substantivo e verbo e a natureza do signo.

A cada século seguinte novos elementos passaram a compor o campo de estudo da língua, tais como os tempos verbais e o conceito de conjunção (séc. IV a.C.), o critério morfológico da flexão (séc. II a. C.) e as categorias gramaticais para língua grega que dariam origem a estrutura das classes de palavras como conhecemos.

No século XIX é que os estudos linguísticos iniciaram o processo de desvinculação da tradição gramatical e desenvolveram outras metodologias

específicas, o que foi basilar para o desenvolvimento da Linguística Moderna, contudo isso não chegou ao ensino que se manteve fiel às determinações da tradição grega.

Vale lembrar que os estudos gregos eram voltados para definição e classificação dos elementos da língua, diretrizes estas que se fizeram presentes nas gramáticas Alexandrinas e conseqüentemente na gramática trazida para nosso país, quando se propôs estudar a língua portuguesa.

Definição e classificação apresentam-se como objetivos das aulas de Português ainda hoje em nossas escolas, uma metodologia norteadora do ensino de língua, algo vivo e reproduzido ao longo dos séculos.

Ainda diante desse breve lembrete histórico, é de consenso que “o falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática” (NEVES, 2006, p. 19). Então é preciso fazer a seguinte reflexão, língua: que objeto é esse a ser ensinado?

O professor de língua precisa ter em mente de forma clara qual é o seu objeto de ensino e a que o elemento em questão se refere dentro do todo a ser estudado. Quando crianças, somos expostos a uma língua que chamamos de língua materna e fazemos a aquisição dela de maneira natural e espontânea.

Ao chegarmos ao ambiente escolar no 1º ano do ensino fundamental, temos condições de fazer as escolhas adequadas dentro do processo comunicativo em grande parte das situações que forem necessárias à interação social no referido ambiente. Nesse momento, já somos falantes daquela língua a que fomos expostos no seio familiar, berço da aquisição da linguagem e conseqüentemente de uma língua.

Contudo, achamos tão difícil ter aulas de Língua portuguesa, e aprender “Português”. Mas por que isso ocorre? Nas minhas reflexões, enquanto professora, penso bastante sobre essa questão e compreendo que realmente trabalhar o ensino da Língua Portuguesa sem ter clareza de qual é o objeto que precisamos estudar com nossos alunos é fazer de conta que se dá aula de língua.

Neves (2006, p. 113), após pesquisa que envolveu professores da educação básica, chegou à compreensão de que

o que ocorre, entretanto, é que se considera cumprida a missão de oferecer aos alunos a “gramática” da língua portuguesa com o simples oferecer de parâmetros tradicionalmente instituídos: esquema de classes e subclasses, ou elenco de funções dentro da estrutura oracional, nem sempre avaliadas as relações entre as classes e as funções, relações, que, reconhecida e comprovadamente, não são biunívocas.

Em consonância com o resultado das pesquisas de Neves, percebemos que a ideia que se tem sobre o ensino de língua é que basta “ensinar” regras e prescrever usos para que o objetivo das aulas seja alcançado.

Estudando temos maior clareza que uma língua só se estabelece por meio de uma gramática, portanto estudar língua é estudar gramática. Então onde está o problema? Acreditamos que o problema esteja em preparar aulas para se ensinar uma língua, na maioria das vezes, irreal, que não se concretiza na experiência do falante que chega até nossas escolas, além disso, não se leva em consideração que “língua é um sistema eminentemente variável”, conforme aponta Neves (2006, p. 117).

O que torna o ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa pouco significativo na vida dos alunos e até mesmo na dos professores, que percebem que trabalhar o amontoado de regras que propõem os currículos escolares não faz do aluno um ser com melhor desempenho no uso linguístico, uma vez que ele é pautado numa perspectiva normativa e apoiada na ideia de um estudo fragmentado da língua e que privilegia a abordagem de uma variante de prestígio, favorecendo em grande parte a falsa ideia de uma língua homogênea em nosso país.

3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS

O ensino de língua portuguesa está intrinsecamente ligado com a história de nossa sociedade. Antes mesmo de termos uma disciplina com o nome de língua portuguesa, os filhos mais abastados do Brasil colônia aprendiam a ler e escrever em Português com os jesuítas. Nesse primeiro momento, não havia definição de componentes curriculares, e a gramática que passava a ser estudada depois do processo de alfabetização era a gramática latina, encontrada nos livros da época.

Mesmo que a primeira gramática do português date de 1536, não havia naquele momento sistematização de conhecimento suficiente para se ter no país uma disciplina curricular. Podemos dizer que, somente após 1759 com as reformas educacionais de Marquês de Pombal, que transformaram o Português como língua obrigatória no Brasil, passamos a ter de fato os encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa como disciplina (SOARES, 1996).

Inicialmente essa disciplina servia mais como uma base para que os alunos fossem introduzidos ao estudo do latim e da retórica, muito valorizados na época. Além disso, a reforma pombalina que instituiu a educação escolarizada não jesuítica atingia uma pequena e mesmo ínfima parcela da população. O português como língua nacional ainda estava se fortalecendo de norte a sul do país.

Diríamos que somente após a independência do Brasil o ensino do Português passou a cumprir papel fundamental na afirmação política e sobretudo cultural do país, incorporando à disciplina aulas de literatura além das especificidades de ordem gramatical.

Em 1871 foi criado o cargo de professor de Português, fato esse que leva alguns pesquisadores a defenderem esse como o marco inicial do ensino de língua portuguesa no país. Vale lembrar que todo esse percurso da disciplina se fez com base na tradição clássica, de forte influência latina.

De certo modo, os gramáticos Alexandrinos deram luz ao paradigma tradicional de gramatização que foi difundido pelas gramáticas de base latina e faz parte do “instrumental teórico com que trabalha a Linguística de nosso tempo” (VIEIRA, 2018, p. 33).

Foi dos Alexandrinos que herdamos a ideia de conceber a língua sob o prisma de uma perspectiva normativo-prescritiva e de tentar preservar formas clássicas. Talvez por isso seja tão difícil estabelecer, na prática, um novo olhar sobre a língua, sobre a gramática que a constitui e é por ela constituída.

Depois de tantas décadas de estudo, debate e investigação acerca da língua, pode parecer estranho, mas ao se falar em ensino de língua portuguesa hoje pensa-se de imediato em aulas voltadas na maior parte do tempo ao estudo da gramática tradicional, normativa. E quando falo em gramática normativa, refiro-me à gramática que prescreve usos e promove o estudo da língua por estruturas fragmentadas e dissociadas do contexto de uso real. Quando falo em tradicional, reporto-me ao fato dessa gramática primar pela conservação de formas clássicas de um Português remoto.

O que faz com que nossos currículos ainda sejam pensados para contemplar o estudo de formas como as “mesóclises”, elementos pouco ou quase nada presentes no uso corrente de nossa língua. Sem dúvida o peso do discurso da tradição também se mostra crucial na hora de se definir como será trabalhado o ensino de português nas nossas escolas, sobretudo nas públicas.

E quando questionados sobre o porquê de se manter o ensino de língua portuguesa nos moldes do chamado ensino tradicional, estudo puramente metalinguístico, sem reflexão, a justificativa apresentada, por um número considerável de professores da matéria, é de que as aulas de gramática, desenvolvidas sob essa ótica, trarão a seus alunos melhor desempenho linguístico. Sem dúvida reconhecemos que existe grande vantagem e até mesmo a necessidade de garantir aos nossos alunos caminhos para o acesso ao padrão prestigiado da língua em nossa sociedade, mas é preciso que tenhamos em mente o que diz Castilho (2010, p. 102):

a força da Gramática Tradicional se manifesta ainda convicção de que ensinar Português confunde-se com ensinar Gramática. A base do argumento é que sabendo Gramática escreve-se bem e lê-se melhor, varrendo-se para baixo do tapete o ensino do Português-língua materna como uma continuada reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa.

Neves (2006, p. 11) nos apresenta a “preocupação de que se institua um tratamento escolar mais científico das atividades de linguagem, muito especificamente das atividades ligadas à gramática de língua materna”.

Documentos oficiais como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientam há algum tempo que necessariamente a sistematização do ensino de gramática tem de passar pela reflexão (Neves, 2006).

Escrever bem e ler melhor são as ideias presentes em praticamente todas as gramáticas construídas sob o paradigma tradicional, e que de certa forma norteiam as aulas de língua materna. Em consonância com Neves (2006, p. 18),

“Considero, como ponto de partida, que a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do ‘bom uso’ linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna contemplando as relações entre uso da linguagem e atividade de análise linguística e de explicação de gramática”.

A partir daí, é interessante buscar aplicar um tratamento mais científico nas atividades de linguagem na escola; ir além da prescrição é um começo para um ensino reflexivo de língua, pois observa-se que as diretrizes estabelecidas por boa parte das gramáticas com viés estritamente normativo, presentes no planejar das aulas de português, contribuíram para o enraizamento da concepção de língua como sendo homogênea, fixa, imutável, presa em sua “caixinha” das certezas absolutas.

Além disso, o objetivo das gramáticas, quando surgiram, era de fato prescrever as formas que levariam as pessoas a escrever e ler bem e a falar correto, dentro de uma norma, de um padrão. Preservar para não perder.

Sobre essa questão, Antunes (2003, p. 39) nos diz que

toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Desta feita, aquele que promove a aula de português é que precisa direcionar a mudança. A concepção que o professor tiver sobre língua norteará o seu ensinar. Indiscutivelmente precisamos conhecer e compreender mais referenciais teóricos para então ter uma nova prática em nossa sala de aula. Sem dúvida, como aponta Antunes (2003, p. 40-41),

teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Contudo, é preciso ter clareza e compreensão de que nem todos os professores dedicados à matéria estão dispostos a abraçar esta causa, pois exige um estudo a mais da teoria, um tempo dedicado a isso. Não que estudar a teoria seja algo que não faça parte da formação do professor, ou que não o faça simplesmente porque não quer; pelo contrário, são tantas teorias soltas que não se sabe por onde caminhar na seara de ministrar aulas de português.

Talvez isso ocorra por uma falha no processo de formação durante a graduação, haja visto que, no universo da licenciatura em Letras, o futuro professor é envolto em um número significativo de teorias que ao fim de tudo não apresentam relação direta com a prática pedagógica que terá que exercer quando for assumir uma turma. É frustrante e lamentável essa realidade de cursar a graduação, estudar muitas teorias e constatar que a academia não aponta meios concretos para se estabelecer ligação entre teoria e prática de ensino em muitas das questões que envolvem o caminhar da disciplina, sobretudo no ensino fundamental de 9 anos.

Entretanto ainda que a falta de interesse pelo conhecimento teórico seja uma constante na vida de muitos professores de português, esses profissionais das letras precisam ter clareza da importância de dominar conhecimentos teóricos basilares para ter condições de realizar escolhas acertadas no que diz respeito ao seu planejamento pedagógico, à elaboração de atividades, à escolha dos materiais didáticos de apoio (livro didático), à avaliação e às aulas como um todo.

Se boa parte dos professores que atuam nas salas de aula, atualmente, tivessem clareza da importância do conhecimento científico atualizado aplicado em sua prática, provavelmente, não teríamos mais que discutir em trabalhos acadêmicos os prejuízos causados pelo ensino de língua pautado exclusivamente sob o prisma da gramática normativa, que geralmente não reflete um estudo científico, uma vez que as aulas se prendem em localizar nas frases substantivos, artigos, sujeitos e predicados.

Por conta disso, ainda hoje, muitos são os casos de alunos que saem do ensino fundamental e que se encontram na condição de analfabetos funcionais. Falantes do Português que não conseguem agir na sociedade por meio da linguagem (língua).

Diante disso, nos cabe uma reflexão: por que o ensino de português não tem contribuído para esse escrever, ler e falar melhor se todos os dias se tem aula dos elementos da gramática, mais propriamente das conhecidas classes gramaticais? Temos uma pergunta retórica e que deve acompanhar o nosso planejamento de aulas.

4 FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO DE GRAMÁTICA

Ao se pensar o ensino de gramática, temos a possibilidade de fazer esta reflexão sob a ótica de pelo menos mais de uma vertente teórica. Encontramos no funcionalismo linguístico contemporâneo um olhar que acreditamos ser bastante coerente, pois, como bem expõem Furtado da Cunha; Costa e Cezario (2015, p. 21),

segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema.

Diante desse postulado, há grande possibilidade de se mudar a proposta de estudo da língua, evitando aulas elaboradas com vistas à estrutura preestabelecida engessada nos manuais de gramática, apresentados como verdade e correção absoluta. Faz-se indispensável observar os usos existentes, estabelecidos em meio a situações comunicativas reais e sugerir que se estude a língua a partir dessa premissa. Algo que passou a ser preconizado em 1998 em documentos governamentais, os PCNs.

Sobre essa proposta de se estudar a língua e conseqüentemente a gramática desta língua, preconizando a reflexão linguística, encontramos trabalhos significativos nos meios acadêmicos que apontam o caminho que podemos seguir em nossa prática em sala de aula, enquanto professores de língua portuguesa.

Dentre esses trabalhos, podemos citar um capítulo, no livro *Linguística Funcional: teoria e prática* (2015, p. 79), intitulado *Linguística funcional aplicada ao ensino de português* de Mariangela Rios de Oliveira e Victoria Wilson. No capítulo, há uma proposta de aplicação de pontos relativos à análise e à reflexão sobre a língua numa perspectiva funcional. Utilizam uma coletânea de quatro textos orais e seus correspondentes escritos, todos produzidos por alunos.

O que aponta para a reflexão da interface fala e escrita e pontos gramaticais encontrados no material em estudo. Com esse tipo de abordagem, é possível examinar o que une e o que separa as duas modalidades, dentre outras questões que podem ser abordadas ao longo das aulas de português.

Afrânio Gonçalves Barbosa (2018), no livro *Ensino de gramática: descrição e uso*, escreveu um capítulo intitulado “Saberes gramaticais na escola”, o qual

traz questões muito interessantes para reflexão do professor, sobretudo, da educação básica. Uma das questões que traz à baila é “como traduzir a terminologia acadêmica em minha explicação para os alunos?” (BARBOSA, p. 52). Esse questionamento sem dúvida acompanha a grande maioria dos professores de Português. A resposta não se configura como uma receita de bolo, fica a cargo de cada um de nós traçar o caminho possível na escola em que atuamos.

Outro trabalho valioso na área é “A gramática do português revelada em textos”, de Moura Neves, publicada em 2018. Essa obra apresenta um apanhado de elementos conhecidos da nomenclatura gramatical brasileira, porém, seu estudo é proposto do ponto de vista funcionalista, o que para nós professores da educação básica, em especial do ensino fundamental, se constitui como mais uma luz no caminho do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sob o prisma da reflexão linguística.

Vale ressaltar que Moura Neves é uma linguista brasileira que dedicou boa parte de sua vida acadêmica a estudar, refletir e produzir conteúdo que objetiva difundir o funcionalismo como uma corrente teórica eficaz no fazer pedagógico das aulas de língua portuguesa.

Nessa produção, em especial, há um aparato rico de textos reais, oriundos tanto da oralidade quanto de obras literárias escritas, que servem de mote para reflexão linguística. Nas palavras de Moura Neves (2018, p. 18),

o livro se dirige pela noção de que o estudo da GRAMÁTICA da língua portuguesa pode e deve centrar-se em reflexões sobre a linguagem nas diferentes situações de uso, nos diferentes gêneros discursivos e nos diferentes tipos (ou sequências) de texto. Em resumo, o que se pretende é que o estudioso da GRAMÁTICA a entenda como a organização de princípios que leva à produção textual discursiva.

Além disso, a autora deixa claro que gostaria que sua obra chegasse às salas de aula, que os professores se sirvam dela para seu trabalho na prática. Trabalhos como os referidos aqui contribuem para que a teoria discutida em pesquisas acadêmicas, de certa forma, apresente frutos na prática pedagógica.

Seguindo o que propõe Moura Neves, temos também o artigo intitulado “Gramática, Funcionalismo e Ensino” de Pena-Ferreira e Lima (2019), o qual apresenta contribuições do paradigma funcionalista para o ensino de língua portuguesa. No referido artigo, há modelos de exercícios com verbos, o que favorece e permite a reflexão sobre a língua, observando seus usos reais. As

autoras defendem, ao longo de sua discussão, que ensinar gramática é levar o aluno a refletir e compreender o funcionamento da língua que tem.

Em vista dos trabalhos mencionados e também das pistas teóricas de base funcionalistas presentes nos PCNs, em especial, nos objetivos do ensino de língua portuguesa, somos levados a crer que é perfeitamente possível aplicar princípios funcionalistas às atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Ao se tratar do ensino fundamental observamos que, na matriz curricular de 6º ao 9º, não é difícil encontrarmos em forma de esquema, o estudo das classes de palavras, que na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) se apresenta com as seguintes denominações: substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, artigo, numeral, pronome, conjunção, interjeição, preposição.

Não vamos aqui discutir o porquê da proposição de “classes” como meio para se estudar a linguagem, uma vez que temos clareza que os elementos da comunicação têm propriedades similares que permitem uma reunião em grupos.

O estudo das classes de palavras é uma realidade em sala de aula e não queremos propor seu abandono, pois acreditamos não ser viável para o ensino de língua uma “batalha” por isso. Precisamos sim pensar em como propor o estudo da gramática e desses elementos, conhecidos de nossa prática, de forma que se considere o aspecto funcional, justificado na interação verbal, “O que representaria dar aquele passo tão reclamado entre conhecimento das teorias linguísticas e sua aplicação na prática” (NEVES, 2006, p. 17).

Para tanto, no desenvolvimento de nossa pesquisa elegemos o verbo, uma das classes de palavras como mote para a proposição do ensino reflexivo de língua, pois em cada ano do ensino fundamental está prevista abordagem de um dos aspectos desse elemento. Além disso, o verbo apresenta-se em grande parte como a base articuladora que compõe os textos construídos para se estabelecer comunicação.

Outra questão que nos chama a atenção para o estudo do verbo é que, ao concluir o ensino fundamental de nove anos, boa parte dos discentes, quando se encontra diante da necessidade de pensar sobre esse elemento gramatical, encontra dificuldades em fazê-lo, como se os anos de estudo dos elementos da gramática pouco tivessem contribuído para o aprendizado da língua. E isso é

notório nas atividades de leitura e compreensão de textos, bem como de produção textual.

Usa-se esse elemento de forma natural e espontânea no dia a dia, nas mais diversas situações comunicativas, mas, quando se é convidado a pensar sobre o tema, há uma dificuldade tamanha em explicar o que é afinal o verbo e qual seu papel na construção e compreensão dos textos no estudo da língua. Situação que nos chama a atenção uma vez que faz parte do universo escolar estudar esse elemento gramatical e suas relações com os demais elementos constituintes da situação comunicativa. Em tese, ao final do ensino fundamental os alunos deveriam ter um maior conhecimento acerca do verbo, por exemplo, conseguir identificá-lo e compreender sua importância na construção de sentido das orações que compõem um texto.

Motivados por essa situação, em especial, sentimos necessidade de estudar um pouco mais sobre essa questão, diante da qual precisamos fazer a seguinte reflexão, é frequente a dedicação ao estudo, por vezes massivo, dos elementos gramaticais, sem, contudo, alcançar o êxito esperado, ou seja, o desenvolvimento da competência linguística por meio do ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

Pretendendo vislumbrar um caminho a seguir em nossas aulas de Português, pensamos em buscar uma prática diferente da que ainda norteia grande parte das aulas de língua na escola em que atuamos, ao fazer isso empreendemos leituras e pesquisas sob a ótica da linguística funcional, objetivando conseguir, com isso, traçar caminhos para uma prática pedagógica diferente, que contribua de forma clara e objetiva com o ensino-aprendizagem não apenas do verbo em si, mas da língua como um todo.

De acordo com a sugestão encontrada no PCN de língua portuguesa (p. 28), dos anos finais do ensino fundamental, temos o seguinte:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

Seguindo esta orientação, optamos por pautar o estudo da língua, em nossa pesquisa, pelo viés funcionalista. Em nosso plano, temos o verbo como o elemento que nos levará a uma condição de reflexão da língua, desencadeada por meio desse item tão fundamental de nossa comunicação.

Partindo da ideia de que a “gramática modela o discurso e o discurso, por sua vez, modela a gramática” (CUNHA e SILVA, 2010, p. 159), verificamos que não temos como dar aulas de língua sem que trabalhemos a sua gramática, pois nos comunicamos por meio de discursos organizados em textos e estes são estruturados por uma gramática em uso. Em se tratando de gramática, não há cabimento discutir se há ou não necessidade de ensiná-la, “a questão verdadeira, é o que, para que e como ensiná-la” (PCN, p. 28).

O ensino gramatical que trata da linguagem sob a perspectiva funcional, compreendendo-a como algo que se estabelece naturalmente pelos usos, não deve apresentar atividades que mostrem apenas a norma padrão como se a língua fosse homogênea, tampouco pode prescrever usos. A respeito dessa questão, Neves (2018, p. 27) diz que

o primeiro dever da escola é propiciar uma reflexão sobre a língua materna que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência de usos, segundo as destinações que cada situação de uso propõe.

Seguindo essa linha de pensamento, precisa-se apresentar uma proposta de aulas de língua portuguesa que incluam atividades que levem o aluno a observar, a refletir e que, de fato, permita o estudo da língua como ela é e como se apresenta na realidade. A organização discursivo-textual não é normatizada com regras alheias ao fazer da linguagem, pelo contrário, ela responde às necessidades e às conveniências de cada uso efetivo (Neves, 2018, p. 155).

Além disso, ao elaborar o contexto metodológico de nossas atividades, pensamos em “fugir” do engessamento programático convencional e iniciar o estudo da língua portuguesa trazendo para sala de aula como proposta a ser discutida, desde o primeiro bimestre, a reflexão acerca do verbo, além de evidenciar, por meio de aulas-debates, a importância desse elemento para o todo da nossa língua, assim como das demais unidades previstas na matriz curricular.

Nossa inspiração para isso vem, fundamentalmente, de Maria Helena de Moura Neves que, em sua Gramática do Português revelada em textos, dispõe que na predicação o elemento prioritário para estudo é o verbo, seguido de

substantivo, adjetivo entre outros. Seguindo essa organização é que pensamos em propor atividades de estudo da língua que tenham como mote o verbo.

A referida autora já havia proposto o estudo do verbo como princípio dos trabalhos com a linguagem em sua Gramática de usos do Português, primeira edição em 2001.

Ataliba Teixeira de Castilho, em Nova gramática do português brasileiro (2010, p. 396), traz à baila o seguinte:

Do ponto de vista semântico, os verbos expressam os estados de coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados e os eventos de que precisamos quando falamos ou quando escrevemos.

Quanto ao discurso, considera-se como verbo a palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo da apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via processo da predicação; (iii) que ocorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos.

Com base nas reflexões propostas nessas duas grandes gramáticas, fruto de pesquisa linguística, trabalhamos na elaboração de um caderno pedagógico em que apresentaremos atividades que poderão ser aplicadas por professores de língua portuguesa, com o objetivo primeiro de trabalhar a competência comunicativa dos alunos, fazê-lo pensar sobre a língua como um todo discursivo e que é variável, abrindo caminho para a compreensão de que sua gramática é construída a cada uso.

Além disso, é provável que consigamos, por meio de nossas atividades, desmistificar junto a nossos alunos a ideia de que o falante de português não sabe português e que estudar os elementos da língua é coisa de outro mundo, pois ainda estamos presos às concepções de uma linguagem descontextualizada, submissos às normas que preconizam uma famigerada correção gramatical.

Sem dúvida, encontraremos barreiras no próprio ambiente escolar para pôr em prática o que nos é sugerido na teoria funcionalista, mas é preciso enfrentar as dificuldades e construir devagar os alicerces para o estabelecimento da mudança em nossa maneira de dar aulas de língua portuguesa.

4.1 No princípio era o verbo...

No Evangelho segundo São João 1:1, o termo *verbo* significa “palavra”. Da leitura bíblica temos a compreensão de que tudo que existe no mundo foi criado

pela palavra. Em uma analogia a esse “poder criador”, podemos dizer que nossos discursos, portanto, nossas criações linguísticas, neste mundo, têm como cerne fundador o verbo. O mesmo verbo que está presente nas aulas de língua portuguesa e que é uma das unidades da gramática normativa, trabalhada em nossas aulas por meio do aporte encontrado nos livros didáticos.

As unidades da gramática compõem o que conhecemos por classes de palavras. O estudo das classes de palavras se faz presente desde os anos iniciais da vida escolar e ao longo das séries seguintes se mantém. Elas ocupam destaque significativo no ensino de língua.

Do ponto de vista funcional e consoante ao posicionamento de Pinilla (2018), ao definir uma conceituação para a classe de palavras verbo, em nossas salas de aula, faz-se necessário considerar não só os critérios morfológicos e semânticos, tradicionalmente apresentados nas gramáticas escolares e livros didáticos, mas também considerar o aspecto sintático (funcional).

Vieira (2018), tratando sobre a concordância verbal, um dos tópicos comumente estudados quando se trabalha o verbo, nos leva a compreender que, para abordar a relação textual, concebe-se o verbo como a categoria preferencial no desenvolvimento das habilidades que se desenvolvem no modo de organização e estudo dos tipos textuais.

Moura Neves (2018), por sua vez, nos apresenta o verbo de uma maneira bem geral como “dinâmicos” (os de ação/ atividade e os de processo) ou “não dinâmicos” (os de estado), concluindo em princípio que o verbo “é a classe de palavra voltada a constituir o núcleo do PREDICADO da oração” (2018, p.152).

Diante dessa natureza integrativa que o verbo possui, acreditamos ser bastante significativo propor atividades em nosso trabalho tendo este elemento como mote. De tal forma que o assunto seja trabalhado de maneira mais produtiva em sala de aula.

Frente à essa questão, precisamos tornar mais fluido o trabalho com o verbo, e conseqüentemente com todos os demais elementos que compõem o ensino de língua. Lançar mão de um estudo que, como um todo, privilegie a reflexão acerca do caráter dinâmico e funcional da língua. Elencar atividades discursivo-textuais, meio pelo qual nos comunicamos e interagimos na sociedade.

Nosso mote, o verbo, é um elemento de grande valor no processo de construção dos discursos que norteiam nossas relações comunicativas cotidianas, pois, na maioria das situações, é quem apresenta o acontecimento fundamental com o qual todas as outras palavras se relacionam. Essa é uma das questões que aponta o verbo como elemento basilar a ser estudado.

Além disso, por um raciocínio de base semântica, temos que “o verbo pode encerrar uma noção de ação completa (no caso dos verbos intransitivos) ou incompleta (no caso dos verbos transitivos), ou então ele pode ser indiferente à noção de completude da ação (no caso de verbos existenciais e atributivos), (CASTILHO, 2010, p. 249). Essa característica do verbo destaca sua importância para a construção do texto.

Além do mais, o verbo como parte integrante da gramática, seja ela descritiva ou prescritiva, é um dos tópicos que faz parte da matriz curricular, que descreve os conteúdos disciplinares que devem ser desenvolvidos em cada série/ano, referência comum a todas as escolas públicas, apresentada pela secretaria de Educação da rede municipal de Óbidos.

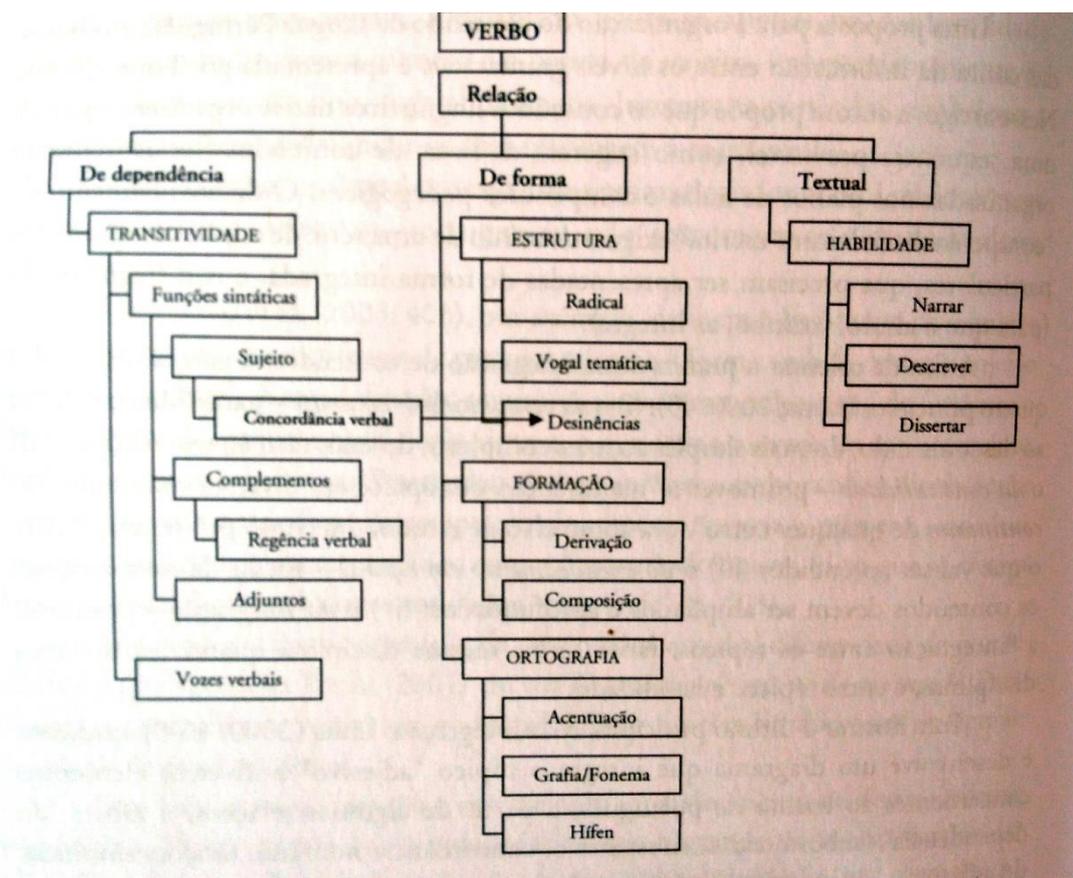
Sendo o verbo o elemento base da estruturação do discurso e item comum no currículo das escolas públicas, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, temos duas motivações relevantes para empreender o estudo dessa classe de palavras com nossos alunos.

Do ponto de vista do desenvolvimento da competência comunicativa de nossos discentes, faz-se fundamental empreender o estudo do verbo, uma vez que sem a compreensão do papel desse elemento na comunicação, torna-se pouco eficaz a interação na sociedade de que se faz parte.

Do ponto de vista da relação sintática “de dependência”, o verbo vai ser o elemento central, em torno do qual se organizam diversos sintagmas que exercem as variadas “funções sintáticas” (VIEIRA, 2018, p. 96).

O organograma abaixo, elaborado por Vieira (2018, p. 96), nos permite visualizar a teia de relações que se estabelece em torno do verbo:

Figura 1 – Ilustração do chamado princípio da integração a partir do tópic “verbo”.



Fonte: VIEIRA, 2018, p. 96

Além disso, quando se trata de abordar a relação “textual”, concebe-se o verbo como

a categoria preferencial no desenvolvimento da habilidade que se desenvolve no modo de organização narrativo. Pode-se, ainda, associar a categoria verbal ao texto descritivo, quando se concebe topologicamente a descrição de procedimentos. No modo de organização dissertativo, podem-se descrever os verbos de semântica tipicamente avaliativa (VIEIRA, 2018, p. 96-97).

Resumindo, o verbo é sem dúvida um elemento norteador da comunicação tanto na modalidade escrita quanto na oral, sobretudo numa abordagem que busca a integração, fazendo-se indispensável ao ensino de língua portuguesa.

Por meio do estudo reflexivo do verbo, podemos pensar, partindo da concepção funcionalista de língua, categorias centrais dessa corrente como: informatividade, iconicidade, marcação, gramaticalização etc. Para tanto, na elaboração de nosso caderno de atividades evidenciaremos a gramaticalização, pois essa abordagem nos permite compreender que as mudanças da língua têm caráter provisório, passíveis de renovação e abandono de formas antigas a depender da função desempenhada em determinada situação comunicativa.

Contudo, antes de discorrermos sobre a gramaticalização, faz-se importante comentar de forma breve o tratamento que é dado à classe de palavras verbo no livro didático, analisado neste trabalho, intitulado *Português linguagens de Cochar & Magalhães, Saraiva (2015)*. Faremos isso porque, sem dúvida, o LD é para grande maioria dos docentes a tábua de apoio no que se refere à sistematização de conteúdos e exercícios para o trabalho em sala de aula, além de ser amplamente distribuído para todos os alunos da escola.

No LD *Português: linguagens*, apresenta-se a seguinte definição do elemento verbo:

Verbo são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo. (COCHAR ET AL., 2015, p. 239).

Em todo o livro, fala-se inicialmente sobre o conceito e as características morfológicas das classes de palavras, para só depois versar sobre seus aspectos semânticos, e essa informação é dada de forma bem superficial. Com o verbo o procedimento é o mesmo.

Após a definição, apresenta-se a classificação de cada classe de palavras, bem como exercícios que visam, sobretudo, fixar conceitos, as características e a classificação apresentada, favorecendo a prescrição e a metalinguagem. Esta maneira de expor o assunto condiz com uma organização tradicional dos conteúdos.

Em consonância com a corrente funcionalista norte-americana, defendemos que a conceituação do elemento *verbo* bem como sua proposta de estudo tenha por princípio o uso real da língua em suas variações, não se deve limitar apenas ao viés normativo-prescritivo e nem se pautar em um único critério linguístico, há um conjunto maior de influência que determina todo contexto de ocorrência do verbo.

Dessa maneira, podemos trabalhar por um ensino produtivo seguindo o que preconiza os PCNs de língua portuguesa, colocando a língua como uma atividade discursiva e o estudo da gramática como uma construção interativa, observando o falante em sua própria linguagem.

4.2 Gramaticalização

Ao se pensar em uma proposta funcional para nortear a elaboração de atividades, temos na teoria da gramaticalização uma possibilidade efetiva de trabalhar em sala de aula os processos de mudança linguística, que ocorrem em todas as línguas naturais, constituindo-se como ocorrência universal. Essa mudança acontece tanto no aspecto morfológico, quanto semântico e sintático. Podendo muitas vezes alcançar até mesmo a fonologia. Sobre essa questão, Cunha (2015, p. 173) nos diz que

gramaticalização designa um processo unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

Nas palavras dos funcionalistas Martelota, Votre e Cezario (1996),

a gramaticalização é uma manifestação do aspecto não estático da gramática, uma vez que ela demonstra que as línguas estão em constante mudança em consequência de uma incessante busca de novas expressões e que, portanto, nunca estão definitivamente estruturadas.

Os estudos sobre gramaticalização, segundo Pena-Ferreira (2007), iniciaram no século X na China e continuaram a se desenvolver nos séculos XVII e XVIII na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Porém, apenas no século XX que Antonie Meillet evidenciou o termo como “atribuição de um caráter gramatical a um termo outrora autônomo”. Desde então, este fenômeno tornou-se elemento de pesquisa para vários linguistas.

Com mais pesquisas sobre o fenômeno, na década de 70 o aspecto discursivo pragmático conseguiu seu espaço entre o léxico e a gramática e contribuiu para que a gramaticalização fosse compreendida como um processo de criação da gramática motivada pela necessidade discursiva.

De acordo com as pesquisas de Pena-Ferreira (2007, p. 41), “o termo gramaticalização tende a variar de acordo com os diferentes estudos, que abordam o tema”. E esta variação acontece tanto no conceito quanto na palavra gramaticalização.

Autores mais recentes admitem, entre outras questões, que o homem utiliza inicialmente “os conceitos relacionados com partes do seu próprio corpo e propõem o seguinte *continuum* de desenvolvimento metafórico: Pessoa>Objeto>Atividade>Espaço> Tempo>Qualidade” (SANTOS, 2010, p. 175). O que permite concluir que, de acordo com a função exercida em uma dada

situação comunicativa, um elemento linguístico pode assumir outros papéis, outras funções.

Nesse sentido, Cunha e Silva (2010, p. 159) afirmam que novas construções gramaticais podem emergir apesar do fato de existir uma outra categoria que, aparentemente, possui equivalência funcional na mesma língua. O processo de gramaticalização permite que um item saia do léxico para entrar na gramática.

Quanto a isso, Castilho (2010, p. 138-139) diz que,

segundo o ponto de vista funcionalista, a rigor não existe gramática, o que existe é a gramaticalização. E a gramaticalização é um processo ao mesmo tempo sincrônico e diacrônico.

Dessa forma, verifica-se que as regularidades não são petrificadas, mais sim provisórias e constantemente sujeitas às mudanças que são perfeitamente observáveis no uso linguístico. Pensando sob a ótica funcionalista de que a gramática se constitui nos usos que emergem do discurso e que a gramaticalização é o que de fato se apresenta na constituição da língua, faz-se imprescindível que esse conhecimento chegue até o professor e, mais do que isso, que se concretize em aulas que promovam a reflexão sobre a língua.

Vale ressaltar que não se trata de trabalhar no ensino fundamental questões teóricas a respeito da gramaticalização ou qualquer outro processo evidenciado pelo funcionalismo, mas sim utilizar exercícios e outras atividades que possibilitem a reflexão linguística. É o que propomos na seção seguinte.

5 DESENVOLVENDO UM CADERNO DE ATIVIDADES

As atividades apresentadas aqui são compostas por recortes do livro didático e situações comunicativas encontradas na internet. Por meio delas, há a proposição de trabalho analítico reflexivo nas questões elencadas. Inicialmente planejamos elaborar um caderno pedagógico com exercícios que não tivessem nenhuma relação com as atividades do livro, pautados nas concepções funcionalistas.

Contudo, no decorrer da pesquisa, compreendemos que não podemos abandonar o livro didático, pois é uma ferramenta que tem ampla distribuição para nossos alunos e sua maioria apresenta uma boa proposta de textos para serem trabalhados no cotidiano da sala de aula, necessitando apenas ajustar a abordagem feita em suas atividades.

Desta feita, resolvemos aproveitar os exercícios do LD elencados para o estudo das questões essencialmente gramaticais, comentamos as questões e também apresentamos sugestões que podem ser acrescentadas ao trabalhar os exercícios do livro didático em sala de aula. Além disso, após a análise das atividades do LD, apresentamos situações comunicativas em seu meio de uso, com o intuito de, entre outras coisas, tornar a análise linguística uma prática constante nas aulas de língua portuguesa. A respeito disso, Geraldí et al (2012, p. 74) afirmam que

a análise linguística inclui tanto trabalhos sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Preparar aulas desta forma pode possibilitar que haja análise e reflexão do uso da língua, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da almejada competência linguística, além disso apresenta-se aos alunos uma aula com razão de ser, evidenciando a realidade da língua que temos: heterogênea, mutável, social.

5.1 Descrição e análise de questões do LD: um olhar sobre o estudo da classe de palavras verbo no 6º ano

Nesta seção temos as imagens que foram retiradas do livro didático. Elas contêm a proposta de aulas sobre a classe de palavras “verbo”. O livro, como um todo, apresenta 4 unidades e em cada uma delas há 3 capítulos que apresentam conteúdos gramaticais de orientação basicamente normativa, com propostas de exercícios envolvendo as classes de palavras de modo geral – substantivo, pronome, verbo, complementos, adjuntos, conteúdos de exercícios – e exercícios de leitura e produção textual apoiadas na teoria dos gêneros textuais.

Na 1ª unidade, capítulos 1, 2 e 3, as atividades apresentam propostas de leitura de contos maravilhosos e textos da literatura contemporânea brasileira, além de questões como linguagem verbal e linguagem não verbal, fonema e letra, variedades linguísticas (norma-padrão e variedades de prestígio), além de gêneros do discurso.

A partir da 2ª unidade, há o estudo das classes de palavras, no capítulo 1 o enfoque é o substantivo, sua conceituação e classificação. No capítulo 2, há o estudo do adjetivo, assim como conceituação e classificação. As flexões do substantivo e do adjetivo estão no capítulo 3. Na unidade 3, capítulo 1 temos o estudo do grau dos substantivos e dos adjetivos. No capítulo 2, o enfoque é sobre o artigo, sua conceituação, classificação e flexão e no capítulo 3 tem-se a abordagem do numeral, conceito, classificação e flexão.

Na unidade 4, a última do livro, consta no capítulo 1 o estudo do pronome (conceituação e classificação), também é proposto o estudo da acentuação das palavras. Nos capítulos 2 e 3 apresenta-se o estudo do verbo, apresentando tópicos como conceito, conjugações, flexão dos verbos, tempos verbais (modelos de conjugação verbal).

Dentre tais elementos apresentados no livro didático, destacamos o que diz respeito ao estudo do verbo, suas regras e modelos expostos, por duas questões básicas: primeiro, que, ao observar a sequência proposta no livro, ao deixar as aulas sobre verbo para o fim do período, raramente conseguimos obter um aprendizado satisfatório dessa classe de palavras; segundo, porque o verbo está presente na maioria das situações comunicativas, como o centro da

comunicação verbal, o núcleo que direciona a constituição do sentido do que se diz. E também porque o verbo compõe nosso objeto de estudo.

Neste livro, a proposta de estudo do verbo é realizada em dois capítulos, na unidade 4. No primeiro capítulo, temos “Verbo (I): construindo o conceito”, na página 239. Nas páginas seguintes, 240, 241, 242 e 243, o livro apresenta as conjugações, a flexão dos verbos (de número e pessoa, modo e tempo) e também um tópico de estudo denominado “o verbo na construção do texto.”

No segundo capítulo, com início na página 258, temos o subtítulo “O verbo (II): os tempos verbais” (Presente, Pretérito – perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito-, Futuro – futuro do presente e futuro do pretérito). E ao final da seção, página 261 e 262, há o subtítulo “Modelos de conjugação verbal” que apresenta três quadros com todos os tempos verbais do modo indicativo. A justificativa para o estudo dos quadros é que conhecendo e aprendendo os modelos expostos é possível saber conjugar quase todos os verbos do português, pois a maior parte deles segue certos modelos.

Ao longo das páginas mencionadas, há exercícios que concretizam a proposta de estudo para o verbo. Vejamos, a seguir, imagens dessas atividades:

Figura 2 – O verbo: construindo o conceito

A língua em foco

O VERBO (I)

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta história em quadrinhos:

1. Nos três primeiros quadrinhos, o Menino Maluquinho dá uma série de ordens ao cãozinho.
 - a) Que palavras traduzem essas ordens?
pula, rola, deita, senta, (fique) de pé, pega
 - b) Qual foi a reação do cão?
Ele ficou indiferente às ordens do Menino Maluquinho.
2. Para construir o humor da história, o autor dá uma informação importante apenas no último quadrinho. Qual é ela?
A informação de que as ordens eram dirigidas a uma pulga, e não ao cachorro.
3. As ordens que o Menino Maluquinho dá indicam **ações** que o cão poderia praticar. Que outras palavras da tira também indicam ação?
treinei, saiu
4. Observe esta frase:

"O cachorro é só suporte!"

A palavra **é** indica ação ou estado?
Indica estado.

CONCEITUANDO

A palavra **e** indica ação ou estado?
Indica estado.

CONCEITUANDO

Você observou que o Menino Maluquinho, para mostrar que treinou a pulga, dá a ela uma série de ordens. Palavras como **pula, rola, deita, senta e pega**, que exprimem ações, são chamadas de **verbos**. Além de ações, os verbos também designam estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos. Veja:

"O cachorro é só suporte!" (estado)
A água **virou** colírio. (mudança de estado)
Choveu toda a noite. (fenômeno meteorológico)

Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo.

Dois ou mais verbos com valor de um formam uma **locução verbal**. Por exemplo: **vai ficar, está falando, deve sair**. Observe a correspondência:

O Menino Maluquinho **vai treinar** a pulga.
locução verbal

O Menino Maluquinho **treinará** a pulga.
verbo

239

Fonte: Cereja (2015, p. 239).

O primeiro exercício que promove o estudo do verbo, na página 239, tem como mote uma história em quadrinhos e traz um exercício que objetiva fazer com que o aluno construa o conceito da classe de palavras *verbo*, observando, para tanto, palavras que transmitem ideia de ordem e ações a serem praticadas.

Nesse primeiro exercício, de construção do conceito, o professor poderia acrescentar um outro texto apresentando os mesmos verbos, ou pelo menos um desses encontrados na história em quadrinhos, mas com uma perspectiva que considere o uso real nas práticas comunicativas dos alunos, evitando abordagens que restringem o verbo.

Uma vez que o livro não apresenta mais de um contexto de uso dos verbos destacados, torna-se interessante acrescentar exemplos que trabalhem com esse aspecto da diversidade, das alterações semânticas. O que nos parece uma valorosa contribuição para a percepção real da importância de se estudar a língua observando o uso, o contexto de realização, a predicação dos textos apresentados. Os casos abaixo mostram a atuação variada do verbo *deitar*, encontradas neste livro didático e em situação de interação pela internet.

(01) Deita!

(trecho retirado da história em quadrinho “Treino puxado”)

(02) Rola!

(trecho retirado da história em quadrinho “Treino puxado”)

(03) Ronaldinho *deitou e rolou em cima de Wellington*, durante a vitória do Atlético-MG sobre o São Paulo, na noite de quarta-feira, no Independência, em Belo Horizonte.

(Fonte: <http://globoesporte.globo.com/futebol/times/sao-paulo/noticia/>)

(04) Será que ainda rola um romance entre Kaysar e Patrícia? Melhor amigo do brother Opina.

(Fonte: <https://gshow.globo.com/RPC/noticia/sera-que-ainda-rola-um-romance-entre-kaysar-e-patricia-melhor-amigo-do-brother-opina.ghtml>)

Em (01), quando a personagem da história em quadrinho diz “deita!”, é possível entender que desejava que alguém acatasse o comando e ficasse na posição horizontal, deitado. Algo semelhante acontece no exemplo (02), há uma compreensão de comando e de realização da ação de *rolar*.

Nesta questão, fica evidente que o propósito apresentado é trabalhar o imperativo, um dos modos verbais. Aliás, o livro didático se propõe a esta função, uma vez que apresenta, claramente, verbos em situações comunicativas expressando ordem.

Neves (2018, p. 177) nos esclarece que “o modo verbal nos representa a posição do falante quanto à validade da relação entre o PREDICADO e o sujeito, nos diferentes tempos expressos”.

Castilho (2010, p. 437) expõe que “entende-se por *modus*, no português *modo*, a avaliação que o falante faz sobre o *dictum*, considerando-o real, irreal, possível ou necessário”.

Com essas definições, os autores nos mostram a importância de analisarmos as circunstâncias de uso, de realização do discurso, em especial, no estudo dos modos no português brasileiro.

Em se tratando dos modos verbais, temos a classificação em indicativo, subjuntivo e imperativo. O modo indicativo costuma ser estudado em nossas aulas como o modo da certeza, o subjuntivo como o modo que expressa

possibilidade (dúvida) e o imperativo com o modo que indica uma ordem, um conselho ou um pedido.

Na ocorrência (03), nota-se a acepção mais abstrata dos verbos em destaque, passando a fazer referência ao êxito de Ronaldinho, algo maior do que puramente expressar uma ação.

Na ocorrência (04), também temos uma alteração semântica, o verbo “rolar” em uso no contexto apresentado nos remete a um sentido mais abstrato, diferente da ideia mais concreta verificada no seguinte exemplo: “Deise perdeu o equilíbrio e rolou escada abaixo” (Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/conheca-deise-morador-do-alemao-que-viralizou-nas-redes-apos-queda-na-escada-achei-que-era-parede-24783843>).

Observando as ocorrências (03) e (04), percebe-se que estudá-las pela ótica funcionalista contribui em maior alcance para compreensão de como o verbo se apresenta no desenrolar das necessidades comunicativas dos falantes, uma vez que o Funcionalismo nos leva a considerar a fluidez como princípio básico.

Ademais, verificamos que a língua utiliza outras estratégias, além do conhecido modo imperativo dos verbos, para nos permitir dar ordens, sugestões em nosso dia a dia. Frequentemente, lança mão de fatores não só linguísticos, mas também extralinguísticos tais como: posição social superior, grau de escolaridade e etc.

Castilho (2010, p. 439) nos diz que o modo subjuntivo figura na mesma linha auxiliar do imperativo, o que apresenta concordância com a prescrição da gramática tradicional, porém “o indicativo entrou na dança e, na prática, nosso imperativo hoje é um jogo entre formas do indicativo e formas do subjuntivo”. Observemos, a seguir, as sentenças exemplificadas na obra de Castilho:

(145)

a) **Fica** quieto! **Fique** quieto!

b) **Diz** aí, eu ganhei ou não ganhei o jogo do bicho?/ **Diga** aí, eu ganhei ou não ganhei no jogo do bicho?

Todas essas questões geram um impacto sobre a gramática do português brasileiro e por isso é importante fazer essa e outras reflexões linguísticas em nossa sala de aula, sendo possível somar ao que temos no livro didático.

E, em se tratando de somar ao que encontramos no livro, temos abaixo outras ocorrências retiradas de diversas fontes que ilustram a alteração semântica dos verbos:

(05) Então é só chegar

Vamo lá

Não pega nada

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/dj-alpiste/nao-pega-nada.html>)

(06) Barcelona comunica lesão, e Philippe Coutinho não pega a Juventus

(Fonte: <https://globoesporte.globo.com/>)

(07) Corinthians atropela o Brasília em casa e segue vice-líder do Grupo A

(Fonte: <https://globoesporte.globo.com/>)

(08) Worlds 2020: Suning bate favoritos da Top e decidirá Mundial

(Fonte: <https://globoesporte.globo.com/>)

Na ocorrência (05), temos o uso do verbo *pegar* em uma acepção bastante diferenciada do sentido original, o objetivo *não é* expressar a *ação de pegar algo*, mas sim de transmitir a ideia de que se pode fazer algo sem que ocorra problemas ou impedimentos.

Já na ocorrência (06), o mesmo verbo tem uma representação mais próxima do sentido original de uso, mas apresenta certo grau de abstração, pois a ideia de *pegar* não se estabelece em seu sentido concreto, de tocar, sentir por meio do tato um objeto ou coisa qualquer.

Nas ocorrências (07 e 08), os verbos em destaque apresentam novas possibilidades de uso, em (07) podemos observar que o verbo *atropelar* assume sentido *de vencer* o time adversário *com vantagem expressiva* no placar de jogo. E em (08), o verbo *bater* também assume o sentido de *vencer*, diríamos que sai de um prisma concreto para algo mais abstrato.

Com as ocorrências em mãos, verificamos inovações no uso de cada verbo, o que pode fomentar uma dinâmica diferenciada no ensino dessa classe de palavras nas aulas de língua portuguesa. Ressalta-se que o professor precisa assumir a ideia de mudança de significado ou de que há verbos que em determinados contextos se distanciam em grau maior ou menor de seu significado tradicionalmente conhecido.

Esse olhar diferenciado para com o verbo nos permite um melhor apanhado das realizações possíveis que o falante concretiza diariamente na interação

social. Tornando-se fecundo para o ensino de língua levar em consideração o que Moura Neves sugere para o estudo das classes de palavras em sua gramática, haja visto que sua proposta de estudo da língua se alinha ao que a muito tempo tem sido orientado pelos PCNS de Língua Portuguesa “análise e reflexão sobre a língua” (PCNEF, 1998, p. 78).

Diante dessa questão, nos parece oportuno e necessário repensar como se tem feito o ensino de gramática na escola. Torna-se fundamental evitar elaborar aulas com apenas um critério de análise linguística e considerar o uso como um fator preponderante na abordagem a ser feita das funções sintáticas, pragmáticas e semânticas das categorias gramaticais, em especial o *verbo*.

Figura 3 – Identificação das formas verbais.

EXERCÍCIOS

1. Leia o texto:

Por que os beija-flores voam tão rápido?

Isso acontece porque as asas **são** adaptadas para fazer movimentos em forma de 8. Algumas espécies **batem** as asas 28 vezes em um só segundo! Eles conseguem rodopiar, voar para trás, fazer curvas rápidas e até **parar** no ar. Por **serem** tão velozes, **gastam** muita energia e precisam comer bastante. Esses pássaros **se alimentam** de néctar das flores e insetos, alguns chegam a comer 10 vezes o peso do corpo por dia – como se uma criança de 40 quilos **comesse** 400 quilos de alimento em um só dia!



(Recreio, nº 855, p. 5.)

a) Das formas verbais destacadas no texto, quais indicam:

- estado? **são, serem**
- ação? **batem, gastam, alimentam, comesse**

b) Reescreva a terceira frase do texto, substituindo cada uma das quatro locuções verbais pela forma simples do verbo principal. *Fles rodopiam, voam para trás, fazem curvas rápidas e até param no ar.*

Fonte: Cereja (2015, p. 240)

O exercício acima, encontrado na página 240 do livro, apresenta a proposta de leitura do texto como pretexto para identificação das formas verbais, observando as que indicam estado e as que indicam ação, destacadas em negrito.

A atividade pode ser enriquecida, reformulada, partindo do princípio de que é importante também preparar exercícios que objetivem mais do que levar os alunos a identificar o verbo de ação e o verbo de estado, como na questão em foco. Esse tipo de questão dificulta para o aluno a realização da reflexão ao

estudar a língua. Ele acaba por ser treinado para identificar as formas verbais, o que não tem contribuído para o aprimoramento da sua capacidade de compreensão e interpretação textual-discursiva, e essa dificuldade é observada tanto em contextos de comunicação oral quanto escrita.

Como sugestão, o professor pode apresentar para a turma situações comunicativas diferenciadas, em que pelo menos um dos verbos destacados no texto “Por que os beija-flores voam tão rápido” apresente sentido diferenciado, devido à mudança de situação comunicativa. Seguem abaixo exemplos de uso diferenciado do verbo bater:

(01) Já dizia a patixa; eu nem me bato! - Cafundó Mil Grau | Facebook

(Fonte: www.facebook.com)

(02) BATEU SAUDADE - SORRISO MAROTO - YouTube

(Fonte: www.youtube.com › watch)

Nas ocorrências (01) e (02), o verbo em destaque apresenta sentido diferente do observado no trecho “Algumas espécies *batem* as asas 28 vezes...” que consta no texto apresentado no LD. Em (01), a ideia que se tenta passar é de alguém que diz não dar importância a alguma situação vivida. Claramente não temos o sentido de ação expresso na situação comunicativa em questão. Em (02), também temos um sentido abstratizado do verbo *bater*, que nos leva a compreensão de que alguém sente saudade de algo ou de alguma coisa.

Desta feita, sob a perspectiva de estudar a língua em uso, verifica-se que é interessante e valioso que o professor solicite de seus alunos a realização de pesquisa em textos do dia a dia, letras de canções, e etc, que podem ser encontradas em postagens de WhatsApp, Facebook, Instagram, Youtube, noticiários disponíveis na internet ou televisionados. Como uma forma de também estimular a discussão acerca das situações comunicativas desde o início do exercício, a atividade pode ser realizada com alunos distribuídos em pequenos grupos. Depois de concluída deve ser socializada para a turma.

Figura 4 – Identificação dos modos em que estão as formas verbais.

EXERCÍCIOS

Leia esta receita: *r d 6a'*

Biscoito de chocolate e nozes

Ingredientes

- 1 xícara (chá) de margarina
- 4 colheres (sopa) de açúcar
- 1 1/2 xícara (chá) de farinha de trigo
- 2 colheres (sopa) de amido de milho
- 3 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 50 g de nozes trituradas



Modo de preparo

- Em um recipiente, **misture** a margarina e o açúcar.
- Depois, **junte** a farinha de trigo, o amido de milho e o chocolate.
- Com as mãos, **sove** a massa até **ficar** uniforme.
- **Em seguida, modele** o formato desejado.
- **Se quiser, abra** a massa com o auxílio de um rolo e **corte**-a com moldes de desenhos.
- **Coloque**-as em uma assadeira.
- **Leve** ao forno e deixe assar por 15 minutos, na temperatura de 180°, ou até **dourar**.

Dica

- **Acrescente** as nozes na hora em que for sovar a massa.

(Silvia Martins. <http://www.comidareceitas.com.br/biscoitos-e-bolachas/biscoito-de-chocolate-e-nozes.html#ixzz2aBR20Hyv>)

1. Identifique o modo em que estão as formas verbais destacadas no texto.
imperativo: misture, junte, sove, modele, abra, corte, coloque, leve, acrescente, subjuntivo: ficar, quiser, dourar
2. As formas **deixe assar** e **for sovar** são locuções verbais e podem ser substituídas por formas verbais simples, isto é, por uma única palavra.
 - a) Quais são essas formas verbais? *asse, sovar*
 - b) Em que modo verbal elas estão? *Respectivamente, imperativo e subjuntivo*

Fonte: Cereja (2015, p. 242-243).

Nas duas imagens acima, das páginas 242 e 243, que compõem uma mesma atividade, temos novamente a utilização do texto como pretexto para identificar e classificar as formas verbais. Apesar de os gêneros estarem presentes no exercício, em nenhum momento eles são discutidos, são apenas utilizados como suporte para o ensino pautado na metalinguagem, uma proposta incompatível com as orientações encontradas nos PCNs de língua portuguesa. Trabalhar com gêneros textuais pode contribuir significativamente para o enriquecimento e aprimoramento das habilidades textuais do aluno. Essa abordagem pode ser feita por meio de várias propostas metodológicas que

envolvam leitura, escrita e debate dos mais variados gêneros, tanto orais quanto escritos.

Um dos caminhos é evidenciar que cada gênero escolhido e apresentado para turma tem uma ligação direta com a realidade de nossa sociedade, que é importante aprender suas características não só para reconhecer, mas para produzir o gênero sempre que necessário. Apesar de não nos atermos à questão dos gêneros propriamente dito, soaria irreal não sugerir que o professor possa buscar esse caminho em sua prática.

Além do mais, faz-se necessário caminhar para além da identificação das formas verbais, sendo importante estimular a reflexão acerca de tudo que envolve a linguagem nossa de cada dia.

Como sugestão para ampliar o debate em sala de aula, pode-se acrescentar a esse exercício do livro as questões abaixo:

3ª) Explique que intencionalidade discursiva que está por trás do uso das palavras identificadas na questão 1.

- *Nesta questão espera-se que o aluno, com o auxílio do professor, consiga perceber a intencionalidade imperativa que está sendo utilizada no gênero textual receita, que consiga compreender e colocar no papel que há uma intenção em ordenar, determinar a realização de algo, no caso o preparo do biscoito de nozes.*

4ª) Depois de compreender a intencionalidade discursiva presente no texto em estudo, podemos dizer que esta mesma intencionalidade também está presente no enunciado “A porta está aberta”, quando a mãe tem a intenção de pedir ao filho próximo da porta que a feche? Justifique.

- *Com esta questão, objetiva-se que o aluno consiga perceber que a língua tem outros meios para expressar a intencionalidade imperativa, além do uso apresentado na receita.*

Acrescentar essas duas questões pode levar o aluno a compreender que a língua é utilizada com fins a satisfazer necessidades comunicativas de seus falantes, e que precisamos analisar o discurso nos mais variados contextos de uso. Além de proporcionar a ele a prática da escrita de um texto descritivo e injuntivo. Desta feita, estaríamos realmente caminhando para uma abordagem

mais reflexiva da linguagem, que analisa questões linguísticas e busca compreendê-las na sua funcionalidade.

Figura 5 – Identificação do tempo em que estão as formas verbais.

EXERCÍCIOS

1. Identifique o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão as formas verbais destacadas neste texto

Saiba mais sobre o mico-leão-dourado, um macaco que só existe no Brasil

É fácil saber por que o mico-leão-dourado **ganhou** esse nome: seus pelos **formam** uma juba cabeluda, dourada e brilhante, como a dos leões.

Esse animal só **existe** na Mata Atlântica brasileira e **esteve** ameaçado de desaparecer do planeta. Muita gente **lutou** para preservar essa espécie e hoje a população de micos-leões-dourados **está** crescendo.

Os micos **passam** o dia entre as árvores, procurando frutos, insetos e animais pequenos para comer. À noite, eles se **escondem** em ocos de árvores e **vão dormir** tranquilos.

Se **percebe** a aproximação de uma cobra, uma jaguatirica ou um gavião, o líder do bando dos micos **dá** um assobio forte. Ai todos se escondem rapidinho entre os galhos.

é presente; ganhou: pretérito; formam: presente; existe: presente; esteve: pretérito; lutou: pretérito; está: presente; passam: presente; escondem: presente; vão dormir: futuro; percebe: presente; dá: presente.

(Maria Carolina Cristianini. Recreio, nº 462, p. 26.)



2. Suponha que você precise procurar no dicionário o significado do verbo a que pertence cada uma das formas verbais abaixo. No dicionário, os verbos aparecem apenas no infinitivo. Que palavras você buscaria no dicionário? Responda no caderno.

a) eu trouxe **trazer**

c) quando ele vier **vir**

e) eu pus **por**

g) ele diria **dizer**

b) ela coube **cabêr**

d) eles viram **ver**

f) eu visto **vestir**

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões de 3 a 5.

Fonte: Cereja (2015, p. 244).

A imagem acima, encontrada na página 244 do livro didático, traz como proposta de atividade identificar o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão as formas verbais destacadas no texto. Por meio desse exercício, o aluno tem a oportunidade de aprender a reconhecer a forma verbal e nomeá-la corretamente, seguindo uma orientação prescrita no próprio material didático, dedicando bastante tempo em aprender a nomenclatura, o que é importante, mas também representa a parte mais estanque do estudo da língua.

Vale ressaltar que não seria prudente abandonar o ensino das nomenclaturas, mas é preciso evitar objetivos reducionistas no ensino de língua. É indispensável traçar objetivos que ampliem a capacidade de compreensão e interpretação, o que certamente refletirá em melhor desempenho comunicativo.

Desta feita, podemos acrescentar a esse exercício trechos de ocorrências da língua em que há o uso de determinado tempo, mas o significado pouco ou nada corresponde à forma utilizada.

Vejamos:

(01) Brasil *tem* quase 157 mil mortes por Covid; casos passam de 5,3 milhões

Fonte: <https://g1.globo.com/noticias>.

(02) “Eu passo a maior parte do meu dia em casa, no meu quarto estudando...”

Fonte: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/06/22/pesquisa-aponta>.

Na ocorrência (01), temos o uso do tempo presente que chama a atenção para o grande número de vítimas da Covid-19 no país.

Na ocorrência (02), o tempo presente nos transmite a ideia de que há uma rotina com ação habitual de estudar.

Figura 6 – Uso do verbo de acordo com a forma padrão.

6. Complete as frases, empregando nas formas adequadas ao contexto, de acordo com a norma-padrão, os verbos destacados:
- O Grilo Falante não **sabe** conversar com as meninas; quando ele , será bem-aceito. *souber*
 - O Grilo Falante não **fez** bom uso da linguagem; quando ele , poderá ter sucesso. *fizer*
 - A menina lhe **dará** um sorriso quando ele lhe bom-dia. *der*
 - O garoto lhe **trará** flores quando ela boas notícias. *trouzer*
 - O narrador não **põe** fé em conselhos; quando ele , criará outra história. *puser*

Fonte: Cereja (2015, p. 245).

Na questão acima, ao solicitar que se complete as frases observando a norma-padrão, verificamos a proposição do estudo de uma gramática inflexível, que reafirma a ideia de uma língua homogênea e inalterada.

Esse tipo de questão tem sua importância quando o objetivo é garantir o mínimo de metalinguagem encontrada nos manuais de gramática tradicional, mas, antes de utilizá-la, o professor precisa explicar aos seus alunos que a norma-padrão é apenas uma das muitas formas de apresentação da nossa língua portuguesa, a qual deve ser utilizada em momentos oportunos, mas que não é a forma absoluta da língua.

Enfim, o debate é vasto, e deve ser levado adiante por nós professores de língua portuguesa, para uma postura crítica em sala.

Figura 7 – O verbo na construção do texto.

O VERBO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a letra de uma canção de Lenine e Ivan Santos:

Do it

Tá cansada, senta	Se foi falta, apite	Quer saber, apure...
Se acredita, tenta	Se não é, imite...	Se sobrou, congele
Se tá frio, esquenta	Se é do mato, amanse	Se não vai, cancele
Se tá fora, entra	Trabalhou, descanse	Se é inocente, apcle
Se pediu, aguente	Se tem festa, dance	Escravo, se rebele
Se pediu, aguente...	Se tá longe, alcance	Nunca se atrolele...
Se sujou, cai fora	Use sua chance	Se escreveu, remeta
Se dá pé, namora	Use sua chance...	Engrossou, se meta
Tá doendo, chora	[...]	E quer dever, prometa
Tá caindo, escora	Se perdeu, procure	Pra moldar, derreta
Não tá bom, melhora	Se é seu, segure	Não se submeta
Não tá bom, melhora...	Se tá mal, se cure	Não se submeta...
Se aperta, grite	Se é verdade, jure	[...]
Se tá chato, agite	Quer saber, apure	
Se não tem, credite		



(<http://www.vagalume.com.br/lenine/do-it.html>)

Fonte: Cereja (2015, p. 246).

Figura 8 – Verbo: tempo e modo na construção do texto.

1. Observe a estrutura frasal destes versos da letra da canção:

Se aperta, grite
Se tá chato, agite
Se não tem, credite
Se foi falta, apite
Se não é, imite...

Note que em cada verso há duas partes e em cada parte, um verbo:

Se aperta, | grite

- a) Em que tempo e modo estão os verbos da primeira parte, de cada verso? *Estão no presente do indicativo.*
- b) E os verbos da segunda parte de cada verso? *Estão no imperativo afirmativo.*
- c) Que noção a palavra **se**, que introduz os versos, expressa: comparação, condição ou causa?
Noção de condição.

Fonte: Cereja (2015, p. 246).

As duas imagens que compõem a atividade seguem a mesma proposta das anteriores, a perspectiva do reconhecimento das formas e pouco enfoque na compreensão do papel delas no todo comunicativo. Como uma maneira de enriquecer o trabalho linguístico, poderia ser acrescentado a seguinte questão:

d) Explique qual a diferença de sentido entre o uso do tempo verbal no modo indicativo e no modo imperativo, dos versos em destaque.

- Diante da questão “d” é quase certo que o aluno irá buscar a definição encontrada no próprio livro didático (LD) para citar a diferença entre os dois modos. O LD informa que o Indicativo “É o modo da certeza, empregado para indicar que algo seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá”, e que o Imperativo “É o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido, um conselho ou uma orientação” (CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 242).

Ao verificar a resposta do aluno, torna-se interessante que o professor consiga fazê-lo observar o efeito causado pela partícula “se” que antecede a forma verbal “aperta”: o elemento acrescenta uma incerteza (característica tradicionalmente atribuída ao modo subjuntivo), revelando, desse modo, que o estudo dos elementos gramaticais da língua não deve ser restringido e aprisionado em “caixinhas rotuladas”.

Figura 9 – Verbo: a percepção dos tempos verbais.

O VERBO (II)

Os tempos verbais

Leia esta piada:

Numa sala de aula, o professor conta a história dos Três Porquinhos [...].

— Então, o primeiro porquinho encontrou um homem que transportava uma carroça de palha e pediu educadamente: “O senhor poderia me dar um pouco da sua palha, para que eu possa construir uma casa e me proteger do lobo mau?” E agora, quem sabe me dizer o que o homem respondeu?

Joãozinho [...] levanta a mão rapidamente.

— Eu! Eu!

— Pode falar, Joãozinho.

— O homem saiu correndo, gritando: “Socorro! Um porco falante!”



(Piadas para rachar o bico. São Paulo: Fundamento, 2010. p. 13.)

1. Observe este trecho do texto:

“o primeiro porquinho encontrou um homem que transportava uma carroça de palha”

- Qual das formas verbais destacadas no trecho transmite a ideia de uma ação completamente concluída? *encontrou*
- Qual delas transmite a ideia de uma ação em desenvolvimento? *transportava*
- Qual delas indica ação passada? *As duas*

Fonte: Cereja (2015, p. 258).

Nesta questão, ao se trabalhar a percepção *da ideia* que cada forma verbal expõe, temos uma didática positiva no sentido de estimular o aluno a fazer análise dos elementos linguísticos, porém ao propor que se observe apenas um trecho do texto, esbarramos em um ponto a se pensar que é o texto utilizado como pretexto para o estudo de regras da gramática normativa, no caso o estudo específico dos tempos verbais. O que, de certa forma, compromete a real reflexão e análise linguística que se poderia alcançar.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), um ensino produtivo será aquele que coloque a língua como uma atividade discursiva, o texto como uma unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua própria linguagem.

Figura 10 – Tempos verbais empregados em poema.

EXERCÍCIOS

Leia o poema a seguir, de Roseana Murray, e responda às questões de 1 a 4.

Máquina do tempo

Como pequena aranha
faço a máquina do tempo
com alguns fios de teia.
Passo por dentro
de suas linhas
e saio lá no futuro,
do lado de lá do vento;
desinventaram a guerra,
ninguém sabe mais matar.
Todos dividem com todos
o pão e a vida.
A alegria corre como um rio.



[Pere, viva ou não? São Paulo: Scipione, 2006. p. 48.]

- O eu lírico, comparando o seu trabalho ao de uma aranha, tece a máquina do tempo e, por meio dela, vai ao futuro. Qual é o trabalho do eu lírico? Por que esse trabalho é comparado ao de uma aranha?
O trabalho do eu lírico é escrever o poema. Esse trabalho é comparado ao de uma aranha por ser lento, cuidadoso e bem-elaborado, como uma teia.
Professor: Comece com os alunos que a origem da palavra teia está relacionada com a ideia de tecitura.
- Observe os tempos verbais empregados no poema.
 - Que tempo verbal predomina? Predomina o presente do indicativo.
 - Qual é a única exceção? A exceção é a forma verbal *desinventaram*, que está no pretérito perfeito.
- Apesar da predominância de um tempo verbal, pode-se identificar no poema dois momentos diferentes: o do tempo presente, em que as ações acontecem simultaneamente à fala do eu lírico, e o de um tempo futuro, imaginado.
 - Em quais versos as ações ocorrem no momento em que o eu lírico fala? Nos versos de 1 a 7.
 - E em um tempo futuro, imaginado? Nos versos de 8 a 12.
 - Como teriam ficado os versos do segundo momento se a autora tivesse optado por empregar no futuro os verbos que utilizou?
não desinventado (ou desinventarão) a guerra/ ninguém saberá mais matar/ Todos dividirão com todos/ o pão e a vida/ A alegria correrá como um rio.

Fonte: Cereja (2015, p. 261).

Figura 11 – Identificação do tempo verbal em crônica.

EXERCÍCIOS

O texto a seguir é o início de uma crônica de Luis Fernando Verissimo. Leia-o e responda às questões 1 e 2

Era uma época cheia de perigos. Sarampo, caxumba, catapora, bicho do pé. Engolir chiclete era perigoso porque colava nas tripas. Fazer careta era perigoso porque se batesse um vento você ficaria com o rosto deformado pelo resto da vida. Pé descalço em ladrilho: pneumonia. Melancia com leite: morte certa. Banho depois de comer: congestão.

("O melhor." *O Estado de S. Paulo*, 21/5/2013.)



1. Identifique o tempo (do modo indicativo) das formas verbais **era** (três vezes) e **colava**. pretérito imperfeito
2. No texto, o narrador fala de uma época passada. Por que, então, no trecho “você **ficaria** com o rosto deformado pelo resto da vida”, o verbo **ficar** está no futuro do pretérito?
Porque *ficaria* expressa uma ação que poderia acontecer, mas, por se tratar de um mito da infância, como as outras a que o autor se refere, não acontecia.

Fonte: Cereja (2015, p. 263).

Nas imagens acima, como última atividade retirada do livro, no que se refere ao estudo do verbo, temos mais questões que buscam essencialmente a identificação do tempo verbal em cada situação apresentada, necessitando de maior apanhado, que leve ao processo de reflexão ao propor o estudo da língua.

Diante do que observamos, podemos dizer que, em boa parte dos exercícios do livro, há uma inclinação para seguir o que preconiza os compêndios de gramáticas prescritivas, estudar os elementos gramaticais em função de si mesmo, como se, em segundo plano, fosse sendo alimentado o paradigma de que há o “certo” a ser seguido na língua portuguesa.

Sem dúvida, temos em cada exercício a reprodução de situações comunicativas ligadas à vida cotidiana e real, mas a análise proposta não parece considerar o verdadeiro contexto de uso. As possibilidades de reflexão se mostram reduzidas quando deveriam ser ampliadas.

A perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), como objetivo fundamental dos exercícios de fixação do nome das coisas, pouco ou quase nada contribui para que o aluno se interesse, por exemplo, pela leitura ou que compreenda a funcionalidade dos nomes que aprende na hora da interação social.

Ao propor que as atividades contenham situações comunicativas que apresentem o caráter funcional da língua, trazemos ao alunado a possibilidade de compreensão de que o verbo é um elemento que se adapta a diversas situações comunicativas, assumindo valores que se concretizam no ato comunicativo entre os indivíduos. Assim, torna-se fundamental trabalhar com exercícios que revelem as funções textuais, os efeitos de sentido criados pelos verbos em cada texto, nas mais diversas situações de interação social.

Desta feita, o professor deve trazer para aula situações comunicativas encontradas em obras literárias, anúncios publicitários, postagens em redes sociais, manchetes de jornais, enfim, em diversidade de textos que façam parte da vida do aluno, a fim de mostrar que as mais variadas formações discursivas são naturais e são uma prova irrefutável de que nossa gramática se renova constantemente.

Com este intuito, pesquisamos e apresentamos a seguir algumas situações comunicativas que apresentamos como sugestão para um possível estudo do verbo em sala de aula. Essas questões podem se somar a todas as outras que expomos neste trabalho e se encontram no livro didático observado.

Em virtude da abordagem diferenciada que pode ser feita pelo professor, torna-se possível analisar a teia de relações semânticas direcionadas pelo verbo. Abaixo temos imagens que, em uma aula, poderiam ilustrar as relações semânticas geralmente concretizadas na interação entre os indivíduos. Nela o verbo “dar” assume funções gramaticalizadas.

Figura 12 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar”.



Fonte: https://www.google.com/search?q=tirinhas+com+o+verbo+dar&tbm=isch&chips=q:tirinhas+com+o+verbo+dar,online_chips:gramaticaliza%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-

[BR&sa=X&ved=2ahUKEwjKtqSShr3sAhWoM7kGHSXsBMYQ4IYoBXoECAEQGw&biw=1327&bih=618#imgrc=KKF6bD_O1Pe49M](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frioandlearn.com%2Fpt-br%2Fexpressoes-com-o-verbo-dar%2F&psig=AOvVaw1rjVga2xik6bqO7ghHF9rK&ust=1603072956824000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKCL2MCGvewCFQAAAAAdAAAAABBU)

Ex 1:

Figura 13 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar” (exemplo 1).



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frioandlearn.com%2Fpt-br%2Fexpressoes-com-o-verbo-dar%2F&psig=AOvVaw1rjVga2xik6bqO7ghHF9rK&ust=1603072956824000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKCL2MCGvewCFQAAAAAdAAAAABBU>

Ex: 2:

Figura 14 – Funções gramaticalizadas do verbo “dar” (exemplo 2).



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frioandlearn.com%2Fpt-br%2Fverbo-dar-em-portugues%2F&psig=AOvVaw1rjVga2xik6bqO7ghHF9rK&ust=1603072956824000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKCL2MCGvewCFQAAAAAdAAAAABBO>

Ex: 3

Figura 15 - Funções gramaticalizadas do verbo “dar” (exemplo 3).



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.casamentocriativo.com%2F2013%2F08%2Ftirinha-noiva-perdida.html&psig=AOvVaw1rjVga2xik6bqO7ghHF9rK&ust=1603072956824000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqGAoTCKCL2MCGvewCFQAAAAAdAAAAABCBABQ>

Nos exemplos (01), (02) e (03), o professor pode mostrar aos alunos que há situações comunicativas em que observamos que o verbo *dar* teve seu sentido de transferência ampliado ao longo do tempo, assume até mesmo o sentido de consequência, como podemos ver no exemplo (03), segundo quadrinho “deu tudo certo”.

Na ocorrência (01) e (02), “*Eles dão para o futebol*” e “*Eles dão um beijo na amiga deles*”, verifica-se que o verbo *dar* ganha um aspecto mais abstrato e o significado é expandido para além da ideia mais concreta de dar algo a alguém.

Desta feita, por meio de atividades que observem o verbo em várias funcionalidades, torna-se possível mostrar aos alunos, de fato, as ocorrências de sua língua materna, o que converge para compreensão da função e importância do verbo, ou de qualquer outro elemento da língua, tanto nas comunicações orais quanto escritas, veiculadas nos mais diversos eventos midiáticos.

Ademais, essa ação pedagógica pode significar um caminhar para além da ideia de prescrição e correção linguística que ainda envolve o universo das aulas de língua portuguesa, apesar dos avanços dos estudos linguísticos. A prova disso é que ainda temos um estudo que se pauta nesse círculo quase que vicioso da metalinguagem. Não que esse não seja importante, mas fazer dele o objeto das aulas de língua pouco contribui para a compreensão da heterogeneidade da

linguagem em uso. É importante vislumbrar atividades com situações comunicativas realizadas por falantes diferentes, nas mais diversas situações de interação, que mostrem o quanto a nossa língua é heterogênea.

Outra situação relevante que também precisa ser trabalhada nisso tudo é que quando as nomenclaturas não são assimiladas, cria-se a problemática de o aluno acreditar que nunca saberá língua portuguesa, que não tem competência comunicativa bem desenvolvida, justamente porque não consegue guardar em mente os nomes e modelos apresentados durante as aulas da disciplina. Aprender de forma fragmentada tem comprometido a compreensão do todo da linguagem e reforçado a crença limitante de que é difícil aprender português ou, no mínimo muito, enfadonho.

Os exercícios propostos no livro, em sua maioria solicitando identificação de formas verbais, revelam a persistência de uma ação pedagógica que ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra. Nas atividades em questão as possibilidades de uma compreensão mais ampla da linguagem são reduzidas quando deveriam ser ampliadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa teve sua maior motivação na necessidade de preparar aulas de língua portuguesa com caráter mais reflexivo, permitindo aos alunos a percepção de que a língua é heterogênea, variável, determinada pelo uso que lhe é dado, aproximando o estudo das categorias gramaticais da realidade linguística que vivemos.

Inicialmente, pensamos em elaborar um caderno pedagógico com todos os procedimentos metodológicos e exercícios organizados sob a ótica funcionalista, no aporte do conceito de gramaticalização. Mas, no decorrer da pesquisa, compreendemos que seria muito mais difícil pôr em prática uma proposta de atividades que sugerisse em princípio o embate com o livro didático, sobretudo na realidade educacional que vivemos em nossa escola. O caminho encontrado diante da situação foi o do meio.

Para tanto, fizemos do livro didático o nosso aliado, pois, indiscutivelmente, o LD é o maior e, senão, o único material didático que chega de forma democrática a todos os alunos da rede municipal. Além disso, pouco adianta propor ao professor uma proposta de exercícios “nova” para se trabalhar língua se este não tiver condições de compreendê-la, do ponto de vista teórico funcionalista, e colocá-la em prática. Poderia sim realizar uma aplicação do exercício proposto, mas talvez encontrasse dificuldade em desvendar os pormenores da atividade.

Falo isso porque imagino que meus colegas de profissão têm pouquíssimo tempo para se dedicar ao estudo das teorias linguísticas que conhecemos de forma geral durante a graduação. Nos é muito mais prático atender as orientações do livro didático e conduzir as aulas de língua portuguesa do jeito que elas vêm estruturadas do que preparar uma gama de atividades que atendam as sugestões das teorias linguísticas, isto é fato vivido e observado.

Sabemos que os PCNs já preconizaram há algum tempo uma proposta diferenciada de aulas, englobando os gêneros textuais, a língua em uso, mas ainda assim a metodologia e o caráter tradicional, normativo e prescritivo de trabalhar a língua, ainda se fazem presentes e com bastante força em nossa sala de aula.

A força da tradição, do paradigma constituído é algo bem significativo e difícil de ser quebrado, contudo podemos sempre dar os primeiros passos, de aula em aula, com mudanças simples e relevantes. Pensando nisso, achamos interessante pegar os exercícios propostos pelo LD, para o estudo de uma categoria gramatical, no caso o verbo, e sugerimos acréscimos pontuais em cada atividade. O objetivo maior foi evidenciar que, de posse do estudo da teoria linguística, é possível propor mudanças que podem ser feitas no ensino de língua, buscando aliar o que temos nos livros didáticos de língua portuguesa com os estudos linguísticos, representados nesta pesquisa pelo enfoque funcionalista de corrente norte-americana.

Diante disso, constituímos um “caderno de atividades” diferente do que inicialmente foi pensado e proposto no trabalho inicial da pesquisa. Esta situação nos apresenta um ponto muito importante, o de que nós professores temos que manter vivo em nossa prática os planos, sejam eles de aula ou de uma pesquisa, e precisam ser flexíveis e passíveis de mudanças que permitam sua execução bem como sua eficácia no processo de ensino aprendizagem.

Além do que planos bons são aqueles que driblam os possíveis entraves que surgem durante o processo como um todo, sobretudo quando um de nós busca apresentar algo diferente do que se costuma ver na rotina da escola e da secretaria de educação a que estamos atrelados, como referência nas diretrizes e planejamentos que devem ser adotados em cada disciplina.

Nosso trabalho deu apenas o primeiro passo, conseguimos analisar as questões trazidas pelo livro didático e apontamos sugestões de como podemos ter exercícios que promovam o ensino reflexivo de língua. O passo seguinte é apresentá-lo aos demais professores da escola em que ministramos aulas, mostrando um caminho que pode ser seguido, estabelecendo inicialmente uma reflexão quanto ao que cada um de nós, profissionais de letras, pode fazer por um ensino que de fato estimule e contribua significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASTILHO, ATALIBA, T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro**. In: SOUZA, E. R. de, organizador. **Funcionalismo Linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015

CUNHA, M. A. FURTADO da; MARTELOTTA, M. E; OLIVEIRA, M. R. de, organizadores. **Linguística funcional: teoria e prática**. 1, ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CUNHA, M. A. FURTADO da; TAVARES, M. A, organizadoras. **Funcionalismo e ensino de gramática** [recurso eletrônico]. 1, ed. – Natal, RN: EDUFRRN, 2016. PDF ; 1,6 Mb DISCURSO & GRAMÁTICA. Disponível em < <http://www.lettras.ufrrj.br/discursioegramatica>> em acesso: 17 nov. 2020.

GERALDI, J. W. Organizador. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

LIMA-HERNANDES, M. C. organizadora. **Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino**. São Paulo: Paulistana, 2010.

MUSSALIN, F; BENTES, A. C, organizadoras. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5, ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, Mário E; VOTRE, Sebastião J.; CEZÁRIO, Maria M. **O paradigma da gramaticalização**. In: MARTELOTTA, Mario E.; VOTRE, Sebastião J.; CEZARIO, Maria M (orgs.). **Gramaticalização no Português do Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

NEVES, M. H.de M. **Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Parte I).

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **A gramática: história crítica, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **A gramática do Português revelada em textos**. São Paulo: Unesp, 2018.

PCN+. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PENA-FERREIRA, E. **Gramaticalização e auxiliaridade: um estudo pancrônico do verbo chegar**. Tese de Doutorado. UFC, Fortaleza, 2007.

PINILLA, Maria Aparecida M. Classe de Palavras. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2 ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018; p. 169-182.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos**. Revista de Educação AEC. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010.

SOUZA, E. R. de. Organizador. **Funcionalismo Linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

VIEIRA, S. R; BRANDÃO, F. S, organizadoras. **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.