



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCEG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

SHEILA FABIANA DE PONTES CASADO

**PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS
NO ENSINO DE VERBO NOS ANOS INICIAIS DO NÍVEL FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE – PB, JUNHO DE 2019.

SHEILA FABIANA DE PONTES CASADO

**PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS
NO ENSINO DE VERBO NOS ANOS INICIAIS DO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Área de Estudos Linguísticos, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos vinculado à linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFCG)

CAMPINA GRANDE – PB, JUNHO DE 2019

C334p

Casado, Sheila Fabiana de Pontes.

Perspectivas paradigmáticas e contribuições metodológicas no ensino de verbo nos anos iniciais do nível fundamental / Sheila Fabiana de Pontes Casado. – Campina Grande, 2019.

129 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".

Referências.

1. Gramática da Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Categoria Verbo. 3. Gramática Tradicional. 4. Funcionalismo. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 81'36(07)(043)=134.3

SHEILA FABIANA DE PONTES CASADO

**PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS
NO ENSINO DE VERBO NOS ANOS INICIAIS DO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 26 /06/2019.

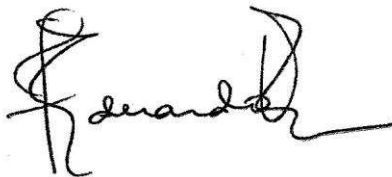
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael - UFCG
(Orientador)



Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – UFCG
(Examinadora)



Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira UFPB
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves- UFCG
(Suplente)

Aos que me acolheram como filha, *in memoriam*, João Apolinário Sobrinho e Rosinete Matias de Pontes, meus verdadeiros pais e as pessoas mais nobres que pude conviver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem clamei insistentemente e em seu tempo fez acontecer o seu propósito pela fé - *certeza daquilo que esperamos e a prova das coisas que não vemos* (Hebreus 11:1).

À UFCG, que me possibilitou renascer para o constante processo de (re)organização do saber, através dos doutores em linguagem e ensino que aqui encontrei.

Ao Prof. Dr. Edmilson, meu orientador, a quem agradeço imensamente a oportunidade e a confiança em mim depositada. A ele, meu mais sincero agradecimento por compartilhar seu conhecimento e me possibilitar crescer.

À profa. Dra. Augusta Reinaldo, minha primeira experiência na UFCG, a quem agradeço pelas orientações dadas a uma iniciante no universo *stricto sensu*. Foram suas palavras que me conduziram a pisar firme o passo seguinte. Agradeço também pelas válidas contribuições para esta pesquisa concedidas nas bancas de qualificação e defesa.

Ao avaliador externo Dr. Francisco Eduardo Vieira, que veio contribuir significativamente nas bancas de qualificação e defesa e, assim, alargar os horizontes para maior compreensão do objeto investigado.

À Dra. Denise Lino, personalidade marcante na minha passagem por aqui e por quem guardo profunda admiração pela perspicácia com que conduz suas aulas.

À Dra. Williany Miranda, pelas contribuições sempre muito pertinentes e que me serviram de base a outros ensinamentos.

À profa. Dra. Fátima Alves, pelas valiosas considerações na fase conclusiva da pesquisa;

Ao meu companheiro dos sonhos e da vida, Francisco Damon. A você, toda minha gratidão por ter tido paciência e respeitado *sempre* as minhas escolhas que acabaram sendo suas também. Foram milhares de quilômetros percorridos e inúmeras horas de espera ... então, este título é divisível por dois, sim! Lembra? “*Um sonho que se sonha junto é realidade*”.

Às duas aprendizes mais especiais que tive, Lavínia Maria e Eloá Maria, as quais introduzi ao fantástico mundo da leitura e com as quais aprendi mais do que ensinei. Esta conquista tem muito do silêncio de vocês... rrsrrsrs!

A Deoclécia Bomfim, pelo cuidado especial com Eloá, sua afilhada, em nossa ausência;

A Telly Nunes, pelo apoio;

A cada aluno que tive, pois o que me conduziu a buscar melhores condições de produção do saber foi a necessidade que sinto de formar cada vez mais sujeitos capazes de, a cada dia, atuarem como sujeitos ativos, e isto só é possível pela mediação da linguagem e pela mobilização de práticas reflexivas. Foi assim que o sonho surgiu.

Aos companheiros da turma 2017.2 de *Ensino de língua e formação docente* e, de modo especial, a Regina Maria Araújo, amiga do Estágio Docência e a quem dedico minha admiração;

Por fim, e de modo especial, agradeço aos dois professores participantes que se dispuseram a encarar o desafio de refletir, prática e teoricamente, acerca dos paradigmas de ensino e construir junto a mim uma teia que nos dá sustentação para avançar no que tange ao ensino produtivo de língua. A vocês, muito obrigada!

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso - rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso - rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

RESUMO

Nesta dissertação, destacamos a importância de uma educação linguística que contribua para o uso da Língua Materna de forma proficiente. A pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada por ter investigado no contexto do ensino de Língua Portuguesa a configuração teórica assumida no ensino da categoria verbo em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental (EF). Pretendemos, inicialmente, analisar *sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical verbo se apresenta na prática escolar de dois professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba*. Para tanto, delimitamos que a primeira parte do *corpus* seria destinada aos procedimentos metodológicos e ferramentas selecionadas para o ensino da categoria verbo, coletados a partir de observações de campo, anotações, entrevista e comandos transcritos. Os dados coletados nesta primeira fase da pesquisa conduziram-nos ao encaminhamento de uma mediação didática que resultou na construção de uma sequência de atividades. A partir disso, foi originada uma segunda questão que consistiu em saber *quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de uma mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática*. Para responder a essas questões, orientamo-nos pelo objetivo geral de *contribuir com a reflexão sobre o agir dos professores do EF no contexto de ensino de uma dada categoria gramatical* e, mais especificamente: 1) *Identificar as influências paradigmáticas, tradicional e/ou funcional, subjacentes à atividade pedagógica de ensino de gramática*; 2) *Mediar a construção de uma sequência de atividades organizada para ensino da categoria verbo numa abordagem reflexiva*; e 3) *Verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio do dizer dos professores*. A segunda parte do *corpus* foi constituída pela construção de uma sequência de atividades seguida da realização de um relato reflexivo que nos permitiu analisar as contribuições empreendidas. Os dados foram analisados a partir dos dois movimentos teóricos que circunscrevem esta investigação, a saber: i) *a língua é um conjunto de regras (norma padrão) e sua gramática será tradicional*; e ii) *a língua como instrumento de interação e sua gramática será funcional*. Como fundamentos teóricos, respaldamo-nos nas contribuições de Neves (2002; 2003), Antunes (2003), Franchi (2006), Travaglia (2009), Castilho (2010), Bagno (2011), Ferrarezi Junior (2014), Azeredo (2015), Vieira (2018) e outros, a fim de situar as perspectivas de ensino de gramática e as questões normativas da categoria *verbo*; além de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2011), para concebermos o gênero como campo de realização da língua e espaço de materialização da estrutura. Considerando os princípios teóricos mencionados, analisamos os dados a partir de duas categorias de análise, a saber: i) *as concepções de ensino de gramática reveladas na didatização* e ii) *a (re)configuração do trabalho planejado para ensino dos conhecimentos linguísticos*. Os resultados comprovam uma tendência de conciliação entre os dois eixos teóricos investigados, inclusive, assumida pelos participantes. Isso quer dizer que havia um diálogo entre a abordagem tradicional da gramática caracterizado pela ênfase nos aspectos normatizadores da língua, bem como funcional à medida que conciliava o texto como ferramenta para a atividade de ensino de LP. Já os discursos, comandos das aulas, entrevista e relatos, corroboram as observações e nos permitem concluir que a manutenção do ensino do estruturado coexiste com as novas perspectivas teóricas. Os dados coletados após a mediação evidenciaram um avanço positivo no empreendimento de esforços à promoção de situações de ensino de gramática que tenham como ponto de partida os usos sociais da língua em direção à língua normatizada. Os resultados também nos permitem refletir acerca da importância da orientação pedagógica no trabalho de planificação de atividades para projeção do ensino de LP.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Categoria verbo. Gramática Tradicional. Funcionalismo.

ABSTRACT

In this dissertation, we highlight the importance of a linguistic education that contributes to a proficient use of the mother tongue. The research is located in the Applied Linguistics field because of the investigation in the context of Portuguese teaching, the theoretical configuration used in the teaching of the ‘verb category’ at two Junior High 5th grade groups. We initially intend to analyze under what paradigm perspective the teaching of the linguistic-grammatical category ‘verb’ is presented in the school practice of two Junior High teachers (initial years) of a public school from Paraíba. To do so, we determined that the corpus’s first part would be destined to methodological procedures and tools selected for the teaching of the ‘verb’ category, collected from field observations, notes, interview, and transcript commands. The data collected on this first research phase conducted us to follow a didactic mediation which resulted on the construction of a sequence of activities. From this point, a second question arose, consisting in knowing which methodological contributions can be verified starting from mediation to the planning of a sequence of activities elaborated on the perspective of reflective teaching of language/grammar. In order to answer these questions, we orient ourselves by the general objective of contributing with the reflection about the attitude of Junior High teachers in the teaching context of a specific grammatical category and, more specifically: 1) Identify paradigm influences, traditional and/or functional, neighboring the pedagogical activity of grammar teaching; 2) Mediate the construction of an organized activities sequence for the teaching of the ‘verb’ category in a reflective approach; and 3) Verify the methodological contributions mobilized via mediation, through the teachers’ sayings. Corpus’ second part consisted in the construction of an activities sequence followed by the writing of a reflective report produced by the researchers that allowed us to analyze the undertaken contributions. The data was analyzed considering two theoretical movements that circumscribe this investigation, which are: i) the language is a set of rules (standard) and its grammar will be traditional; and ii) the language as an interaction instrument and its grammar will be functional. As theoretical basis, we relied on the contributions of Neves (2002; 2003), Antunes (2003), Franchi (2006), Travaglia (2009), Castilho (2010), Bagno (2011), Ferrarezi Junior (2014), Azeredo (2015), Vieira (2018), among others, in order to situate perspectives of grammar teaching and normative issues of the ‘verb’ category; besides Bakhtin (1997) and Marcuschi (2011), to conceive genre as the realization field of language and materialization space of structure. Considering the mentioned theoretical principles, we analyzed the data under two analysis categories, which are: i) the conceptions of grammar teaching in the “didactization”, and ii) the (re)configuration of planned worked for the linguistic knowledge teaching. The results show a tendency of conciliation between the two investigated theoretical axis, including the one adopted by the participants. This means that there was a dialogue between the traditional grammar approach, characterized by the emphasis on standardizing language aspects, as well as functioning alongside the conciliation of the text as a tool for the Portuguese language teaching. The discourses, classes’ commands, interview, and testimonies, corroborate the observations and allow us to conclude that the maintenance o structured teaching coexists with new theoretical perspectives. Data collected after mediation highlight a positive advancement in the efforts made to promote situations of grammar teaching that have the language social use towards the standard language as a starting point. The results also allow us to reflect about the importance of pedagogical orientation in the planning of activities to project Portuguese language teaching.

Keywords: Grammar teaching. ‘Verb’ category. Traditional grammar. Functionalism.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA E DA PRÁTICA DE AL	46
QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS TURMAS	59
QUADRO 3: PERFIL DOS PARTICIPANTES	60
QUADRO 4: SUBDIVISÃO DOS EIXOS DE ENSINO	80
QUADRO 5: DEMONSTRATIVO DE AULAS OBSERVADAS	81
QUADRO 6: DESCRIÇÃO DAS AULAS PRÁTICAS - P1	82
QUADRO 7: DESCRIÇÃO DAS AULAS PRÁTICAS - P2	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A CATEGORIA VERBO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA: BASES TEÓRICAS	20
1.1 Atividade de ensino de gramática: elementos constitutivos	20
1.1.1 Paradigmas de ensino de língua e gramática	27
1.1.2 O ISD: o caráter social da língua/linguagem	31
1.1.2.1 A noção de gênero textual e suas implicações pedagógicas no ensino dos conhecimentos linguísticos	32
1.2 A gramática da língua: as perspectivas teóricas de ensino de gramática	35
1.2.1 A gramática da língua: estrutura e/ou instrumento de interação?	37
1.2.1.1 Os procedimentos metodológicos e unidades de estudo	41
1.3 A análise linguística no ensino de gramática	44
1.4 A categoria verbo entre prescrição, marcas e sentidos	47
1.4.1 Verbos e questões normativas envolvendo o português brasileiro	50
CAPÍTULO 2 – DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	54
2.1 Natureza e caracterização da pesquisa	54
2.2 O contexto investigado e a constituição do <i>corpus</i> de investigação	58
2.2.1 O perfil dos participantes	60
2.3 Procedimentos, técnicas e instrumentos selecionados à geração de dados	61
2.4 Sistematização dos dados e as categorias de análise	67
CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS: AÇÃO, REFLEXÃO E (RE)ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DA CATEGORIA VERBO	71
3.1 As concepções de ensino de gramática reveladas na didatização	72
3.1.1 Tendências teóricas subjacentes aos elementos organizadores da atividade de ensino	72
3.2 A (re)configuração do trabalho planejado para ensino dos conhecimentos linguísticos	95
3.2.1 A sequência de atividades construída: (re)articulando o ensino com gêneros textuais e verbo	95
3.2.2 Avaliando as contribuições metodológicas empreendidas na planificação da sequência de atividades	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXO – AMOSTRA DE ATIVIDADES SELECIONADAS POR P1 E P2	128

INTRODUÇÃO

O conceito de ensino, historicamente construído, está atrelado à ideia de transmissão de saberes a um grupo que necessariamente precisa apreendê-los por meio de metodologias que, eficientemente, assegurem tal apreensão. Bohn (2013) discute acerca das rupturas sofridas por este modelo de ensino, em particular o ensino de língua, e sobre as influências da contemporaneidade nesse processo. Vieira (2016) também situa a mudança de perspectiva nos estudos da linguagem, a chamada *virada linguística*, como um movimento que desencadeou mudanças metodológicas ao reconhecer a parte social da língua/linguagem. Logo, percebe-se que as mudanças ocorridas no contexto social suscitam novas formas de aprender, ensinar e fazer uso da língua e linguagem, mesmo tais mudanças ainda se mostrando insuficientes.

Nesse contexto, refletimos acerca das concepções de língua e linguagem frente à perspectiva contemporânea e seus impactos e implicações na atividade de ensino de Língua Portuguesa para os falantes nativos, ao tempo em que reconhecemos as limitações das práticas transmissivas de ensino (FREIRE; LEFFA, 2013). Desse modo, as considerações apresentadas aqui estão ligadas tanto aos estudos da tradição gramatical quanto aos da *virada linguística*.

Em relação às concepções de língua/linguagem, é preciso considerar as contribuições advindas dos distintos olhares acerca desse sistema de comunicação. Assim, com o surgimento da Linguística como ciência autônoma e com a propagação dos estudos linguísticos pós-estruturalistas, surge um novo contexto que preconiza uma mudança paradigmática, isto é, língua e linguagem são compreendidas como “formas de interpretar o mundo” (FIORIN, 2003, p. 8).

No trajeto dos estudos linguísticos, distintos olhares têm desencadeado visões dicotômicas acerca da língua/linguagem e essa progressão têm suscitado posturas distintas à condução do ensino. É importante ressaltar que esse percurso tem preservado muitos aspectos tradicionais, bem como acolhido influências das contribuições teóricas recentes.

No tangente ao ensino de gramática, a principal mudança reside no reconhecimento de que os conhecimentos linguísticos já fazem parte do repertório de saberes que os falantes/ouvintes/produtores/receptores possuem. Em vista do objetivo mais amplo do ensino de Língua Materna ser o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a capacidade de usos da língua nas situações dialógicas (TRAVAGLIA, 2009), o ensino de gramática precisa ser visto numa perspectiva de observação, compreensão do funcionamento da língua em seus diferentes usos, culminando com a sistematização. Desse modo, e em conformidade com Neves

(2003) e Costa Val (2002), o ensino não ocorre centrado nos aspectos estruturais como preconizado pela Gramática Tradicional (GT, a partir de agora).

Esse princípio teórico de língua e linguagem como instrumento de interação passa a compor as orientações oficiais para o ensino de língua (LEAL; SANTANA, 2015). Em nível nacional, esta perspectiva de ensino de língua insere-se na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) – e na mais nova política educacional curricular homologada, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que representam, em termos de parâmetros, as macro orientações do processo de organização e efetivação do ensino como atividade institucionalizada.

Ambos os documentos, PCN e BNCC, validam a presença do texto como unidade central para o ensino de língua por representar o universo aproximado aos usos da língua como atividade prática. Dito de outro modo, “o texto é a unidade maior de investigação da língua em função” (NEVES, 2002, p. 241). Assim, com base na perspectiva de *ensino produtivo*, defendida por Travaglia (2009), o ensino de gramática será mais profícuo se os fatos linguísticos e gramaticais forem compreendidos a partir dos textos, “uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas” (2009, p. 109).

Nessa perspectiva, pensar em ensino produtivo requer que consideremos as especificidades contextuais e as implicações das escolhas procedimentais realizadas pelos professores para abordagem dos conhecimentos linguísticos. Apoiados em Moreira e Candau (2007), reconhecemos a importância da figura do professor no processo de organização e execução das propostas curriculares, a exemplo da planificação das aulas, determinantes para o direcionamento do fazer docente. No caso específico do Ensino Fundamental (anos iniciais), segmento do qual esta investigação se ocupa, a elaboração curricular é direcionada pelas orientações do trabalho com textos/gêneros.

No que concerne ao planejamento das atividades destinadas ao ensino de gramática da língua, especificamente nos anos iniciais do EF, a perspectiva teórica de Análise Linguística (AL) orienta que coexistam situações de leitura, escrita, observação e reflexão em textos (MENDONÇA, 2006), estreitando as relações entre sistematização conceitual e reconhecimento semântico dos recursos e sistema linguístico. Estes são aspectos valorizados pela proposta de AL e bem delimitados no campo dos documentos parametrizadores, que também reconhecem o prestígio da categoria *verbo* quando apontam para os fenômenos de temporalidade, flexão, regência, concordância, dentre outros aspectos dos conhecimentos linguísticos que envolvem a norma padrão em funcionamento nos textos. Por isso, a escolha

em pesquisar a respeito da perspectiva paradigmática que direciona o ensino de gramática, especificamente o verbo, justifica-se por dois motivos: i) reconhecer as limitações de um ensino de gramática limitado à transmissão de conceitos; e ii) pelo fato do verbo, recurso linguístico essencial às construções linguísticas (oração/texto), precisar ser considerado na dimensão dos falares.

No sentido de planificação, o desafio maior consiste em organizar situações de ensino de gramática coerentes, tendo em vista que, historicamente, o ensino de gramática tem sido centrado na prescrição de conceitos, conforme afirmam Bezerra (2002), Travaglia (2009) e Antunes (2014). Isso revela uma prática na qual os alunos repetem e internalizam um conjunto de conceitos, regras e exceções com a finalidade de realizar atividades e testes avaliativos que têm por objetivo mensurar o que foi “absorvido” do saber ensinado. Com efeito, Travaglia (2011) sinaliza para uma compreensão do termo gramática para além de sistema regulador e a considera um conjunto de recursos linguísticos selecionados para produzir sentidos aos discursos elaborados.

Considerando o contexto apresentado, delimitamos para este estudo dois movimentos teóricos a serem focados na didatização dos conhecimentos linguísticos, especificamente, da categoria *verbo*, a saber: i) *a língua é um conjunto de regras (norma-padrão) e sua gramática será tradicional*; e ii) *a língua é um instrumento de interação e sua gramática será funcional*. Assim, cabe-nos reiterar que não se trata de olhares excludentes, mas complementares entre si por considerar que a estrutura se molda à produção de enunciados nas situações de comunicação. E tal compreensão mobiliza uma ressignificação didática.

Orientados pelo entendimento acima, sabemos que, enquanto usuários, a língua é uma ferramenta comunicativa utilizada pelas pessoas o tempo todo: seja através da escrita, seja através da fala, estamos constantemente elaborando textos que se sustentam numa estrutura gramatical internalizada muito antes da experiência escolar. Franchi (2006) defende que “[...] toda criança já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática”. Sendo assim, a gramática é de domínio público por ser um recurso empregado pelos falantes desde a aquisição da língua. Esta noção é o que denominamos gramática internalizada (TRAVAGLIA, 2009).

Portanto, aprender a língua, seja por meio da socialização (primeira atividade humana), seja através das práticas institucionalizadas (ensino de língua), pressupõe reflexão acerca de seu funcionamento nas diversas instâncias, como bem defende Travaglia (2009). Vale salientar que, nesse processo, a gramática é componente próprio da língua (ANTUNES, 2014) e qualquer construção de enunciados implica fazer uso da gramática. Por essa razão, seria muito simplista

pensar em um recorte de palavras, nomenclaturas ou frases para dar conta de sua dimensão. Antunes (2014) atribui à gramática a condição de contextualizada por considerar que tudo o que dizemos (oral/escrito) está relacionado a uma situação contextual e com função específica representada pelas marcas linguísticas impressas.

É preciso reconhecer, segundo Antunes (2003; 2014), que toda ação realizada em sala de aula subjaz a uma perspectiva teórica. Assim sendo, as escolhas didáticas e a seleção de alguns procedimentos metodológicos em detrimento de outros são determinantes para o reconhecimento das tendências paradigmáticas.

Diante do exposto, compreendemos que analisar os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes na didatização dos conhecimentos linguísticos proporciona substanciais reflexões acerca da relação teoria-prática estabelecida entre as escolhas pedagógicas e as tendências paradigmáticas orientadoras do ensino de gramática, tendo em vista que é na prática de ensino, aqui especificamente da categoria verbo, que os movimentos conceituais nos anos iniciais do EF são concebidos.

Para tanto, realizamos uma revisão sistemática de obras voltadas às perspectivas de ensino de língua em interface com a gramática foi quando percebemos que a abordagem da Gramática Tradicional e da Gramática Funcional (doravante GF) são os dois modelos predominantes no ensino de língua (CASTILHO, 2010; NEVES, 2003), os quais delimitamos como sendo as duas correntes teóricas adotadas nesta investigação. Em sentido amplo, faz-se necessário conhecer as perspectivas de abordagem de ensino e de gramática em ambas as correntes, buscando, a partir de suas bases, enquadrarmos teoricamente os princípios orientadores do contexto observado.

Tomamos os termos Gramática Tradicional (GT) e Gramática Funcional (GF) como referências aos dois eixos tratados. Basicamente, o modelo da GT busca ditar as regras de bem falar e bem escrever, centrando-se na norma-padrão da língua como a variação reconhecida (FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009). Já a GF pode ser caracterizada como o modelo complexo, ou seja, estudar a língua é compreendê-la em sua dimensão social a partir dos usos que os falantes fazem dela. Nesse processo, o falante/usuário procura descrever e explicar os acontecimentos linguísticos a partir do reconhecimento de sua finalidade, o que implica um uso consciente da língua e a dilatação da competência comunicativa. Tais pontos de vista teóricos se diferenciam não no objeto a ser ensinado, mas na forma de compreender os fenômenos linguísticos.

Conforme aponta Neves (1997, p. 2), “uma abordagem funcionalista tem por base investigar como os usuários da língua se comunicam eficientemente”, o que significa fazer uso

apropriado dos recursos linguísticos de que dispõem. Segundo a autora, para pensarmos o ensino de língua funcionalmente, é preciso considerar que a gramática é o eixo organizador da produção enunciativa que possibilita a interação entre os sujeitos que compartilham os mesmos valores simbólicos. Portanto, ligado às práticas de produção e recepção de textos.

Como já dissemos, a estrutura linguística é materializada nos textos/gêneros reais construídos em situações e contextos sociais distintos e com finalidades específicas. Bakhtin (1997) assegura que as atividades humanas são tão diversificadas quanto as estruturas assumidas por suas formas de interação, sendo umas mais e outras menos estáveis. Diante disso, dispomos de múltiplos gêneros textuais para comunicar e sermos comunicados. Este campo de funcionamento da língua, por sua característica intrínseca de comunicar, oferece condições para que se fundamentem aprendizagens profícuas às relações sociáveis, pois pensar na língua como um conjunto de regras e seu ensino como transmissão conceitual é uma visão reducionista.

Essa proposta, ao versar sobre o estudo do verbo em suas dimensões estrutural e pragmática, inscreve-se no âmbito da Linguística Aplicada (viés que considera a língua no domínio dos usos sociais) e volta-se ao ensino de Língua Portuguesa (LP) como Língua Materna. À luz dessa dimensão, entendemos que nos constituímos como seres sociais mediados pela linguagem. Aqui, queremos situar que nas comunidades da fala de que somos membros o que impera é a língua do povo, seus modos particulares de dizer, respeitados os graus de formalidade. Por isso, não há como pensar nessa dinamicidade, se a língua for tratada como produto descontextualizado.

Dessa forma, Castilho (1994, p. 76) atesta que, “ao contextualizar os fatos gramaticais na situação de fala que os gerou, a gramática funcional toma como ponto de partida as significações das expressões linguísticas, indagando como elas se codificam gramaticalmente”. O linguista situa a importância de um estudo gramatical que tenha como referência o contexto pragmático pensado na direção de uma sistematização articulada a objetos e objetivos de ensino claros. Isto corresponde ao que Costa Val (2002, p. 119) defende: “[...] o ensino será mais eficiente se se fizer de maneira planejada, consciente, sistemática”.

A presente investigação justifica-se pela necessidade que sentimos de compreender a prática de ensino de gramática como uma atividade reflexiva, para pensarmos a ação docente como um fazer renovável, ajustável ao seu tempo, e, principalmente, no intuito de mostrarmos que a planificação¹ das situações de ensino é um fator determinante para os resultados obtidos em sala de aula.

¹ Miguel Zabalza (2003) empregou o termo *planificação docente* para se referir a “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar,

As considerações apresentadas evidenciam que a estrutura organizacional dos procedimentos reflete o entendimento que se tem de língua, sua função, elementos linguísticos e suas atividades prioritárias – epilinguística ou metalinguística. Norteando-se por essa perspectiva, o presente estudo respondeu aos seguintes questionamentos: *sob que perspectiva paradigmática² o ensino da categoria linguístico-gramatical verbo se apresenta na prática escolar de dois professores do ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba? E quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de uma mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática?*

Para tanto, nosso objeto de investigação constituiu-se dos procedimentos metodológicos empregados por dois professores dos anos iniciais do EF no ensino de uma dada categoria gramatical, a quem nos reportamos durante toda investigação como P1 e P2, na devida ordem. A escolha deste *corpus* se deu devido à dimensão dos objetivos que nos propomos alcançar.

Para a resolução das questões postas, tivemos como objetivo geral *refletir sobre o agir dos professores do EF no contexto de ensino de uma dada categoria gramatical*. Mais especificamente, buscamos: 1) *Identificar as influências paradigmáticas, tradicional e/ou funcional, subjacentes à atividade pedagógica de ensino de gramática*; 2) *Mediar a construção de uma sequência de atividades organizada para ensino da categoria verbo numa abordagem reflexiva*; e 3) *Verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio do dizer dos professores*.

Nessa perspectiva, reiteramos que a pertinência desta pesquisa consiste em trazer contribuições didático-pedagógicas aos professores dos anos iniciais do EF através da reflexão acerca das práticas consolidadas, conduzindo-os ao reconhecimento da necessidade de um paradigma metodológico que se ocupe tanto da sistematicidade da estrutura quanto dos usos da língua.

No que concerne à organização, esta dissertação se divide em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e das referências usadas na pesquisa.

O primeiro capítulo está dividido em duas seções. De modo geral, a primeira apresenta as perspectivas teóricas de ensino de gramática, bem como as concepções de língua/linguagem

sequência das atividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48). Ou seja, a forma de organização da prática educativa que orienta a ação docente no curso da(s) aula(s).

² Tomamos o termo *paradigma*, cunhado por Kunh (1962), para nos referir ao(s) modelo(s) de tratamento didático dado ao ensino das unidades linguísticas. Para esse estudo, consideramos o modelo de análise proposto pela gramática tradicional (centrada na normatização da língua), bem como o da gramática funcional (em duplo aspecto, abriga tanto a regularidade da língua quanto os usos) (NEVES, 1994).

e situa o gênero textual no campo pedagógico. Na segunda seção, discorremos sobre a compreensão de gramática à luz da perspectiva da GT e da GF e seu modelo de análise, ao tempo que trazemos a perspectiva de AL como uma proposta reflexiva para ensino de gramática e, por fim, situamos o verbo e discutimos alguns problemas normativos que o envolvem.

No capítulo dois, apresentamos as bases metodológicas que guiaram esta investigação. Classificamos a pesquisa como sendo de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e adotamos os procedimentos metodológicos de estudo de caso duplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), em razão de delimitarmos o estudo em dois casos. Além disso, também se caracteriza como uma pesquisa-ação (MOREIRA; CALEFFE, 2008), em virtude de trazer contribuições metodológicas via mediação. Esta parte está organizada da seguinte forma: natureza e caracterização da pesquisa, o contexto de investigação e o *corpus*, procedimentos, técnicas e instrumentalização. Neste ponto, apresentamos as categorias de análise.

Por fim, no terceiro capítulo, detalhamos a apreciação dos dados coletados a partir das duas categorias de análise, a saber: i) *As concepções de ensino de gramática reveladas na didatização*; e ii) *A (re)configuração do trabalho planejado para ensino dos conhecimentos linguísticos*. Para dar conta das categorias elencadas, os dados foram apresentados em duas seções. Na primeira, descrevemos o roteiro das aulas observadas, detalhamos a organização do contexto observado, ferramentas selecionadas, comandos orais acionados na condução das aulas e analisamos esse conjunto de dados junto ao dizer dos professores à luz dos dois pressupostos teóricos supracitados. Na segunda, apresentamos a sequência de atividades construída a partir da (re)orientação para planificação de atividades de ensino de verbo, e, por fim, tecemos considerações acerca das contribuições suscitadas pela mediação.

Nas considerações finais, recuperamos a concepção dos movimentos teóricos e trazemos considerações a respeito das contribuições metodológicas fomentadas pela planificação proposta.

CAPÍTULO 1 – A CATEGORIA VERBO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA: BASES TEÓRICAS

Neste capítulo inicial, apresentamos as bases teóricas deste estudo em duas seções. Na primeira, teorizamos as perspectivas que circunscrevem esta investigação, tomamos a concepção de ensino como atividade profissional, portanto, organizada e planejada com os fins a que se destina e, por isso, discorremos sobre os elementos constitutivos básicos que atravessam a prática efetiva de sala de aula influenciada pela teoria dos gêneros. Na segunda seção, discorremos sobre a compreensão de gramática à luz das duas vertentes teóricas que delineiam a pesquisa, estabelecendo uma relação de complementaridade entre elas. Nesse contexto, assumimos a AL como um processo de mudanças teórico-metodológicas e, por fim, situamos a categoria verbo como objeto de ensino entre conceptualizações e usos sociais.

1.1 Atividade de ensino de gramática: elementos constitutivos

O conceito de ensino, historicamente construído, está atrelado à ideia de transmissão de saberes. Conforme Libâneo (2006), a atividade de ensino se sobrepõe à transmissão de conteúdos aos alunos e é delineada numa ação simultânea entre quem ensina e quem aprende (professor e aluno), um que conduz de forma criativa esse processo e outro que se apropria do saber, garantindo assim sua inserção social ativa que se dá mediada pelo uso da linguagem.

Nesse sentido, a sociedade se configura mediante as mudanças ocorridas no curso da história. Por conseguinte, novos modelos de sociedade acarretam novas configurações nos processos de interação entre as pessoas e, conseqüentemente, provocam impactos nos estudos linguísticos que refletem também na atividade de ensino como uma atividade profissional, atravessada por influências dos processos transformacionais da sociedade. Isto posto, é preciso reconhecer as limitações de uma orientação mecanizada para a atividade de ensino se considerarmos a dinamicidade dos usos linguísticos na contemporaneidade.

Diante disso, Freire e Leffa (2013) reconhecem que no trajeto desse decurso são assumidas novas formas de ensinar, aprender e construir os saberes necessários para atuar neste constante processo de evolução, isto é, novos paradigmas. Os autores acrescentam que os paradigmas estão em constante processo de evolução, por isso, podemos afirmar que os modelos adotados hoje não têm nenhuma garantia de serem os mesmos que atenderão às perspectivas de tempos vindouros. Esse quadro teórico provoca rupturas nas técnicas de ensino

antepostas, visto que são inegáveis os impactos provocados pela influência dos novos princípios e das novas ferramentas que surgem no decorrer desse processo.

Nesse sentido, Moraes (1997) corrobora a necessidade de assumir princípios que atendam às exigências de dado momento histórico. Dito isso, reconhecemos que a evolução dos estudos linguísticos traz à atividade de ensino inquietações acerca de nossas certezas e convicções e nos mobiliza a necessidade de compreendermos em que dimensão os saberes ensinados na escola, especificamente os linguísticos, contribuem para que o falante da língua tenha condições de atuar no contexto social de forma ativa por meio da linguagem. Segundo Travaglia (2009), desenvolver a competência comunicativa dos falantes, isto é, a capacidade de produzir e compreender argumentos em situações de interação entre autor-leitor, falante-ouvinte, escritor-leitor, é o objetivo primordial do ensino de língua materna.

Pesquisas têm mostrado que o ensino de língua pauta-se no padrão linguístico e na unidade de análise instituída pela GT cujo foco reside na caracterização da palavra sem que seu contexto de produção enunciativa seja validado (TRAVAGLIA, 2009; BORGES NETO, 2012). Entretanto, esses e outros estudos têm apontado outras direções à abordagem da sistematicidade da estrutura que toma o uso das variantes como princípio e guia-se pelo processo de sistematização e conhecimento de outras formas possíveis (ANTUNES, 2014; FERRAREZI JUNIOR, 2014; FREITAS e SOUSA, 2014). Assim, tendo o cenário do ensino do estruturado como pano de fundo, consideramos importantes as contribuições tanto da tradição gramatical quanto da Linguística pós-estruturalista. Nesse sentido, diferentes concepções de ensino de língua/gramática podem exercer influência sobre o fazer docente.

Travaglia (2009, p. 38) reconhece “três tipos de ensino: o **prescritivo**, o **descritivo** e o **produtivo**” (grifos do autor). O *prescritivo* visa conduzir o aluno a ter proficiência sobre a norma culta da língua e sua variedade escrita, e sua gramática será sempre normativa e voltada para as ocorrências da língua padrão; o ensino *descritivo* tem por finalidade mostrar como a regularidade se manifesta nos discursos produzidos em qualquer variação, primando por “sua estrutura e funcionamento, sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2009, p.39), nesse caso, sua gramática se ocupa de descrever o funcionamento de uma dada variedade linguística e a estrutura que a sustenta. Isso quer dizer que os falantes fazem uso das regras de funcionamento linguístico para produzir os enunciados reais e concretos, cabendo à gramática descritiva observar, tecer hipóteses e explicá-las. Por fim, o ensino *produtivo* objetiva ampliar os saberes linguísticos que os falantes/ouvintes já possuem para que de modo competente possam fazer uso da linguagem (oral/escrita) nas mais variadas situações comunicativas. Assim sendo, sua gramática será *reflexiva*, ou melhor dizendo, “se refere mais ao processo do que aos resultados:

representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios [...] a constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33).

Antunes (2014, p. 16) afirma que “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos”. À luz dessa declaração, é possível afirmar que a atividade de ensino de língua é direcionada pelas convicções teóricas que orientam o nosso fazer docente, mesmo inconscientemente. A autora em outra obra (ANTUNES, 2003, p. 39) assegura:

Toda atividade pedagógica de ensino do Português tem subjacente, de forma explícita ou 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.

Enfim, os conceitos apresentados são decorrentes de todo percurso histórico dos estudos linguísticos e dos diferentes pontos de vista acerca da língua/linguagem que atravessam a atividade profissional de ensino. Assim sendo, apresentaremos na sequência os elementos centrais que estruturam a atividade de ensino como um processo gerenciado pelo professor e que implica escolhas e influências externas, a saber: a) o currículo, b) o planejamento, e c) a sequência de atividades como forma de realização do planejamento.

a) O currículo

Os debates sobre currículo vêm assumindo centralidade pelo caráter político-pedagógico imanente à organização do ensino que comporta dimensões históricas, repertório cultural, a seleção de saberes, procedimentos de ensino, dentre outros aspectos.

Acerca da concepção de currículo, Moreira e Candau (2007) afirmam que o termo não se restringe à seleção de conteúdos, mas construções que envolvem fatores sociais, econômicos, culturais e políticos, a fim de que ele seja compreendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Considerando os pontos apresentados à dimensão do currículo, cumpre-nos reiterar que sua construção deve ser pensada a partir da realidade contextual e do grupo social a que se

destina com propósitos educacionais coerentes e progressivos, bem como englobem as influências concernentes aos princípios de igualdade e democracia.

Do ponto de vista de Sacristán (2000), o currículo é a representação sociocultural de uma instituição, materializada na prática pedagógica. Portanto, o currículo se insere hoje nesta perspectiva de uma construção democrática ancorada às necessidades de seu grupo. O autor destaca que “no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

Nesse sentido, o termo currículo remete-nos aos documentos oficiais que tecem os parâmetros do ensino nacional. De forma mais abrangente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96), e no que compete à modalidade de EF, especificamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o exemplo mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que assume uma postura curricular normatizadora do ensino, por ser uma política regulamentadora da instância educacional que traz sistematicamente encaminhamentos para o trabalho pedagógico organizado em eixos e que define os aspectos que devem ser contemplados primordialmente em cada etapa; restringimos especificamente nossas considerações em torno do componente curricular Língua Portuguesa. Vale salientar que destes documentos mais amplos são elaboradas as propostas curriculares específicas de cada estado, município e escola.

No tangente às orientações curriculares de base dialógica, inserem-se os documentos parametrizadores que orientam a elaboração curricular das escolas. Os PCN de Língua Portuguesa (doravante LP) organizam os conteúdos em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua; e defendem o pressuposto de língua como prática social na qual os conteúdos são apropriados pelos sujeitos no decurso de seu agir sobre eles, o que permite a expansão da competência linguística. Em relação à didatização dos aspectos gramaticais, o documento orienta que este é um processo tanto de elaboração quanto de revisão das produções dos e pelos próprios alunos. Assim confirmado, “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais” (BRASIL, 1997, p. 60).

A BNCC, Ensino Fundamental – área de linguagens, organiza o ensino de Língua Portuguesa nos eixos de Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. De acordo com nosso objeto de estudo, interessa-nos o eixo que dispõe dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, tendo em vista que é por meio das práticas de

produção, leitura e releitura de textos nas modalidades oral, escrita e diferentes semioses que são propiciadas as situações reflexivas, onde por meio da análise, comparação, observação e o contato com os discursos amplia-se a construção de conceitos e de regras mais gerais (BRASIL, 2017).

Em comum, os PCN e a BNCC compartilham a condição de base referencial para elaboração dos currículos de língua e em suas propostas contornam os caminhos que visam a reestruturação do ensino da gramática da língua. Uma leitura nos documentos permite-nos construir uma visão panorâmica acerca de suas propostas que tomam como ponto de partida o reconhecimento de que a língua é de domínio do falante. À vista disso, o objetivo passa a ser a ampliação da competência dos usos linguísticos. Quanto aos aspectos gramaticais, sugerem a prática de Análise Linguística partindo do critério didático de expandir os saberes linguísticos que os alunos já possuem. De modo particular, a BNCC reacende a centralidade no texto como unidade de análise e reflexão à sistematização conceitual por meio da prática de produção e recepção de textos orais e escritos. O impulsionamento tecnológico ocorrido no intervalo entre um documento e outro refletiu a inserção na Base das múltiplas semioses. É notório o reconhecimento das variantes linguísticas além de maior ênfase ao protagonismo do aluno. Reconhecer as variações é um caminho produtivo ao conhecimento e adequação das formas usuais às situações formais.

Diante desse quadro, não há como pensar em propostas de ensino sem que consideremos o currículo atravessado por essa diversidade de influências e de fatores que incidem diretamente em sua construção.

Na concepção de Moreira e Candau (2007, p. 19), “[...] o papel do educador no processo de elaboração da proposta curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices [...] da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Portanto, discutiremos a seguir a materialização das escolhas que constituem o currículo, ou seja, o planejamento de aula.

b) O planejamento

O planejamento escolar, para Libâneo (2006, p. 221), “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas [...] em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Nesse sentido, planejar é uma tarefa complexa, pois resulta de uma construção dinâmica, flexível, organizada em forma de

retomadas e acompanhamentos, tendo em vista atingir o que se propõe para o ensino enquanto atividade consciente.

Luckesi (2011, p. 124), partilhando desse entendimento acerca do planejamento, reconhece-o como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-lo. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. Portanto, é uma construção que aduz valores humanos construídos e revelados enquanto sujeito ativo. No entanto, o autor critica o *status* assumido pela atividade de planejamento quando afirma que esta, por vezes, é vista como uma atividade neutra, resumindo-se a elencar técnicas selecionadas para determinados fins educacionais, sem com isso considerar a dimensão sócio-política (LUCKESI, 2011).

Ainda para o autor,

[...] o planejamento não será exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas, científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 2011, p. 127).

De fato, atividade holística seria uma expressão que daria conta da dimensão do ato de planejar. Neste componente do ensino, o professor possui a missão de reunir estratégias capazes de gerar desafios aos alunos, impulsionando-os a superar seus limites. Este é um dos grandes desafios do planejamento.

O planejamento é um espaço de flexibilidade em seus diferentes níveis. É nele que os conteúdos – saberes construídos e valorizados historicamente – ganham estratégias específicas no intuito de se tornarem parte das experiências e vivências dos alunos. Necessariamente, o planejamento didático necessita atender a alguns requisitos, e dentre os elencados por Libâneo (2006), destacamos os que se referem aos exigidos pelos programas oficiais e objetivos a partir do (re)conhecimento dos saberes preexistentes como forma de garantir a apropriação dos saberes ensinados. Para o autor, o planejamento também é um esquema que articula os componentes que seguem descritos: “objetivos, conteúdos, métodos e condições” e universo onde “o professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno” (LIBÂNEO, 2006, p. 92).

Historicamente, o planejamento se materializa como um instrumento organizador da atividade de ensino e, mais especificamente, da aula em si, como unidade de um conjunto. Poderíamos afirmar que a aula é uma ocorrência didático-metodológica que tem por finalidade

a aprendizagem do objeto ensinado. Matencio (1999, p. 81) caracteriza a “aula como um gênero atualizado em um evento de interação”. Para a autora, as atividades dizem respeito às “etapas instrumentais de uma aula”, sendo esta “[...] considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa” elaborada tendo por finalidade a aprendizagem do aluno.

No que se refere à organização do ensino de língua, o planejamento, especificamente de aula, pode assumir diversificadas formas de modelização didática, a fim de estruturar organizadamente os saberes a serem ensinados e as etapas de desenvolvimento.

Para esta pesquisa, a modelização que melhor se adequa às ferramentas selecionadas é a sequência de atividades.

c) A sequência de atividades como forma de Planejamento

É muito comum a elaboração de sequências de atividades (SA) como forma de organização dos saberes a serem ensinados e aprendidos nas escolas. Mesmo sendo uma prática habitual, dispomos de pouca pesquisa em torno dessa nomenclatura (SA), a exemplo de Gatinho (2006). Neste ponto, residem as contribuições dessa pesquisa em torno dessa forma de estruturação dos elementos organizadores da atividade de ensino, ou seja, do conjunto de atividades construído para fim específico.

Comumente, encontramos distintas denominações para representar formas de modelização das aulas, a exemplo dos roteiros diários, planos de aula e sequências de atividades, que são o recorte de um plano maior – o plano de ensino (LIBÂNEO, 2006 [1990]), bem como o modelo de sequência didática (ZABALA, 1998; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que também é um conjunto de atividades, mas constituído a partir de um gênero textual (oral ou escrito) para o ensino de língua.

No âmbito mais específico, compreendemos que o gênero SA possibilita a organização da aula nos diversificados campos do saber e modalidades de ensino tendo como princípio geral os objetivos que se pretende alcançar. No que tange à organização do ensino de LP, as SA não se obrigam a tomar como ponto de partida os gêneros textuais. Contudo, estes podem compor o leque das ferramentas empregadas na atividade de ensino.

Poderíamos dizer que a SA é, na verdade, uma programação do conjunto de saberes construídos em diferentes áreas do conhecimento que são mobilizados e ganham nuances específicas em resposta aos objetivos pretendidos (GATINHO, 2006). Desse modo, para Gatinho (2006, p. 148), a sequência de atividades pode ser considerada um

[...] gênero do discurso da esfera escolar, configura-se como instrumento de interação entre o modo de pensar os objetos de ensino [...] e as práticas escolares já conhecidas. [...] a sequência de atividades didáticas serve [...] para direcionar as atividades com e sobre a língua e, dessa forma, dar aos alunos acesso a novas práticas de linguagem.

A modelização didática das SA elaboradas para o ensino de língua se ocupa de organizar os objetos a serem ensinados articulados a métodos que viabilizem a aquisição do que se pretende por meio da atividade de ensino efetivamente. A utilidade das SA é orientar o rumo das aulas de forma que o ensino seja uma atividade coparticipativa.

Diferentemente da sequência didática, que organiza um conjunto de atividades planejadas em torno de um determinado gênero (GONÇALVES; FERRAZ, 2014), a SA tanto comporta mais de um gênero textual como pode ser constituída de atividades que não necessariamente se assentam em um gênero como objeto de análise ou discussão.

A SA é um instrumento de organização de ações didáticas, articuladas entre si, que acomoda trabalhos de natureza procedimental e reflexiva, organizada em ordem progressiva que culmina com uma sistematização do objeto ensinado, visando, assim, alcançar os objetivos referentes à aprendizagem do grupo de alunos a quem se destina.

No próximo subtópico, considerando os eixos teóricos que delineiam esta investigação: i) *a língua como estrutura*; e ii) *a língua como instrumento de interação*, trazemos considerações em torno dos paradigmas de ensino de língua e gramática e suas implicações teórico-metodológicas para a atividade de ensino de LP. Estes dois movimentos, como aqui nomeamos, não são simples transformações ou mesmo mudança de terminologias, mas incutem formas diferentes de ensinar e aprender a língua, não excludentes entre si. Para tanto, apresentaremos uma breve contextualização para mostrar como se configura o primeiro entendimento em direção ao segundo.

1.1.1 Paradigmas de ensino de língua e gramática

Antes de adentrarmos à discussão, é preciso situar o termo paradigma e dizer que, para Kuhn (2013), a expressão se refere à unidade metodológica adotada, o caminho a seguir para se realizar concretamente um fazer reconhecido pela comunidade, mas, como situa o autor, esses mecanismos podem mudar, pois outros procedimentos surgem oferecendo melhores soluções aos problemas e, por isso, sucedem os já instituídos. Para este estudo, a expressão faz referência às configurações metodológicas selecionadas para o ensino de língua que podem

adotar tanto um tratamento tradicional dos fenômenos linguísticos quanto um modelo mais pragmático.

Diante do exposto, pensar em língua e linguagem é considerar sua historicidade numa relação indissociável entre presente e passado. Tal assertiva tem reunido reflexões e dividido opiniões em torno de dois eixos centrais: ensinar a norma-padrão (modelo padronizado de língua) ou os usos (usos sociais da língua). Não se trata de achar que a norma gramatical foi uma invenção grega de a.C, sendo, por isso, coisa do passado, e o que está em voga é o modelo de língua da comunidade e que isso basta para a complexa atividade de ensino de LP. A questão paradigmática é mais complexa e envolve tanto os aspectos linguísticos quanto os sociais (PIETRI, 2003; BORGES NETO, 2012; ANTUNES, 2014; AZEREDO, 2015).

De certo modo, escolher uma entre as propostas põe as normas e o funcionamento linguístico como dicotômicos entre si, e não é bem assim que acontece essa relação. Trata-se de dois paradigmas de ensino de língua interrelacionados, assim os julgamos, por considerar que os usos que fazemos da *língua* (sistema linguístico compartilhado pelo grupo social) está diretamente ligado ao uso das convenções gramaticais que regulam o funcionamento da língua. Antunes (2003) assegura que a gramática é própria dos falantes de uma língua, pois quando falamos não criamos uma disposição qualquer para as palavras, mas obedecemos às regras do sistema linguístico, como exemplo, podemos citar a estrutura oracional (*sujeito-verbo-objeto*) que nos permite estabelecer uma relação coerente entre as ideias e, assim, sermos entendidos.

Em linhas gerais, trata-se de paradigmas de ensino de língua. Nas palavras de Vieira (2018), “os gramáticos do PTG tentam rigorosamente forçar a ‘natureza’ (nesse caso a gramática da língua) a se encaixar nos ‘limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma’”. Em vista disso, Borges Neto (2012) afirma que a GT se encaixa no quadro teórico que atende ao pressuposto de normatização da língua e reconhecimento metalinguístico definido por esse modelo de análise. Isso implica negar os usos linguísticos que, do ponto de vista da GF, é pressuposto para compreender a comunicação eficiente entre os falantes e as adequações linguísticas às esferas sociais de interação. Contudo, defende-se na atualidade uma abordagem dos aspectos normativos que permita ao aluno/falante ter consciência dos falares usuais e das exigências formais. Com isso, entende-se que a sistematização dos usos é o marco comum entre as duas ideias.

Em cada paradigma, isoladamente, a língua é considerada segundo os pressupostos do quadro teórico que constitui o seu modelo de análise. Para a GT, a *língua* é considerada um conjunto de normas, já a *linguagem* é a aplicabilidade dessas regras no ato da produção discursiva. Sob o ponto de vista da aproximação da GF, a *língua* é um instrumento que

possibilita a comunicação entre as pessoas, e esta interação ocorre por meio das diferentes formas de linguagem. Isso quer dizer que a relação estabelecida nesse princípio é a competência comunicativa que se dá pela capacidade de produzir e receber diversas ocorrências linguísticas a partir do conjunto de regras (instituídas pela gramática) compartilhadas pela comunidade de falantes (ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010).

Para dar conta dessas concepções de língua e suas implicações no ensino de gramática, Castilho (2010) apresenta quatro grandes vertentes sobre a compreensão de língua e evidencia as configurações assumidas pela gramática mediante o conceito construído sobre língua. Diante desse quadro, para esta investigação, estamos inseridos em dois dos movimentos apontados pelo autor, que são: *a língua é um conjunto de usos bons*, em que a abordagem gramatical é determinada pelo padrão linguístico e ordenada por dois objetos: “o ensino da norma gramatical e o da ortografia” (CASTILHO, 2010, p. 90), e *a língua como um conjunto de processos estruturantes* entende a gramática tanto em seus níveis sintáticos e semânticos quanto pragmáticos e, assim, a língua não é uma estrutura autônoma, mas uma forma de expressão integrada à gramática.

Sob este prisma, o primeiro movimento compreende a língua com sendo um conjunto de regras que rege a produção linguística, fala e escrita, pelo nível de cumprimento às regras sociais de maior prestígio para a comunidade da fala. A gramática, nesse eixo das concepções, é o modelo teórico de análise que dá a tônica ao modelo de padronização linguística, isto quer dizer um modelo a ser preservado fielmente, sempre de caráter normativo e metalinguístico. A concepção apontada por Bechara (2009, p. 28) melhor explica: “A norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz “assim, e não de outra maneira”.

O segundo movimento, aqui entendido como uma ação complementar entre forma e função, retoma a proposta de Freitas e Sousa (2014), bem como a de Antunes (2003), para quem a produção discursiva tanto está fincada nos usos sociais da língua, como também nas regras gramaticais que, combinados produzem os efeitos pretendidos, tendo em vista que toda interação acontece por meio do uso da linguagem (BAKHTIN, 1997). Nessa perspectiva, estudar a língua implica primeiro compreendê-la como instrumento de interação organizada a partir de certos padrões compartilhados pelos falantes materializados em textos (orais/escritos). Logo, “a gramática não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Tendo esse cenário como pano de fundo, convém conhecer um pouco da autoridade da gramática no percurso das novas teorias linguísticas.

Borges Neto (2004), situando a evolução da linguística e seus desdobramentos, traça um percurso histórico partindo do século XVIII até o século XX, período em que os estudos saussurianos definem a homogeneidade da língua como o seu objeto de estudo e mostra que o pluralismo da cientificidade linguística se deve à complexidade da linguagem. O autor também assume que somente um ponto de vista teórico não daria conta de tal dimensão. Portanto, reconhece a complementaridade entre as correntes linguísticas que não abandonam o diálogo com outras teorias no percurso da ciência.

Quando falamos em completividade teórica reconhecemos a importante contribuição dos estudos da GT e das sucessivas teorias gramaticais, a exemplo da Gramática Histórico-Comparativa, da Gramática Estruturalista, da Gramática Gerativa de Chomsky e do mais recente ponto de vista alcançado, a Gramática Funcionalista, pois esses olhares representam porções teóricas equivalentes a épocas e olhares refletidos do mesmo objeto de investigação – as regras de funcionamento da língua. Todas essas teorias linguísticas contribuem significativamente ao lançar, cada uma sob sua lente, um novo olhar para a língua que *ora* é refletida como um conjunto de pressupostos para assim ser legitimada como um padrão purista, *ora* como um elemento comum a outra língua, *ora* como análise estrutural, *ora* de natureza biológica, *ora* como um modelo teórico que abriga em seu guarda-chuvas tanto a estrutura como as situações dialógicas (formal/informal).

Como se pode notar, a GT, a primeira teoria gramatical surgida na antiguidade clássica, não foi invalidada com o surgimento das novas correntes teóricas. O que houve foi o reconhecimento da gramática sob outros aspectos, sejam normativos ou normativos-funcionais.

Nessa conjuntura, o nosso foco é elucidar no curso da história a preservação do paradigma tradicional de gramática, de maneira a olhar essa trajetória teórica à luz das novas reivindicações sociais quanto ao uso proficiente da língua/linguagem. Uma coisa é certa, não há como ser competente linguisticamente sem que tenhamos propriedade da normatividade linguística. Por isso, não tomamos as diferentes correntes como dicotômicas (BORGES NETO, 2012; FREITAS SOUSA, 2014).

Em suma, a ciência linguística sugere para esta época um tratamento concreto do fenômeno linguístico que se alinha na contramão de uma escolha entre um ou outro paradigma, mas se alinha a uma abordagem da sistematização que, segundo Freitas e Sousa (2014), deve ser guiada por uma educação linguística realmente produtiva e organizada em torno dos objetivos de conscientizar os alunos do fenômeno da variação, mostrar que a fala e escrita são modalidades diferentes da língua e, a partir dessa atividade consciente, adentrar aos aspectos da normatividade adequando a linguagem às situações formal e informal de interação.

Por fim, a perspectiva de que é pela interação, atividade eminentemente humana, que os sujeitos são constituídos e agem no mundo social mediado pela linguagem, é um ponto de vista mobilizado pelas teorias linguísticas recentes que corroboram que delimitar a língua à especificação dos elementos linguísticos que constituem os enunciados sem reconhecer as finalidades discursivas faz dela uma ocorrência simplista. Neste quadro, inserem-se as discussões em torno do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD).

1.1.2 O ISD: o caráter social da língua/linguagem

O século XX foi um período de surgimento de novas perspectivas linguísticas que impulsionaram o reconhecimento da interação social como objeto no estudo da língua. A partir das contribuições vygotskianas apareceram novas propostas e fundamentos teórico-metodológicos que reconhecem a formação dos sujeitos como um processo histórico-social-dialógico, ou seja, os sujeitos agem, mantendo e transformando sua realidade grupal, por meio das diferentes formas de uso da linguagem, seja de forma oral, escrita ou semiótica.

Nessa perspectiva, os quadros teóricos mais recentes reconhecem que a atividade humana é mediada pela linguagem. À luz desse entendimento, institui-se o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se alinha a uma corrente que defende a interação humana pelo uso da língua e advoga que por meio dela os seres se constituem histórica e socialmente (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999; CRISTOVÃO, 2008). Daí a relevância da criação de situações de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento linguístico dos falantes.

Nesse sentido amplo, o ISD, quadro epistemológico proposto por Bronckart (1999), filia-se a uma perspectiva sociodiscursiva. De acordo com essa teoria, as ações humanas resultam de processos de socialização, sendo a linguagem o elemento central desse movimento, pois é por meio dela que o ser humano age no meio social de forma também consciente. Esta é uma concepção de base teórica cunhada pelo grupo genebrino que acolhe contribuições advindas de estudos interacionistas em que o princípio interacional é o de maior relevância para a constituição do sujeito enquanto ser individual com dimensão social estabelecida unicamente pelas diferentes formas de uso da língua e nos diferentes contextos.

Nessa perspectiva, insere-se a noção precedente das contribuições bakhtinianas, um referencial à linguística contemporânea na área de estudo dos gêneros, uma vez que tais interações são materializadas na modelagem didática dos gêneros textuais. Para Bakhtin (1997, p. 280), “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Isto posto, seus usos assumem as mais diversas

formas, infinitas, segundo o autor, para atender às finalidades e ao contexto a que se destinam. Bronckart (1999, p. 21) também advoga a favor de que as “condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização”.

Desse modo, o ISD reconhece que a língua se materializa em enunciados, sejam orais, escritos ou semióticos em todos os domínios da sociedade, e é só por meio dela que os indivíduos agem enquanto sujeitos sociais. Bronckart (1999) sinaliza a compreensão de que as diferentes formas de comunicação representam a ação dos sujeitos em dado momento. Assim, pelo fato da língua não ser um elemento estático, conseqüentemente, sofre influências de seu tempo, assumindo múltiplas e híbridas formas de comunicação que reúnem estrutura e processos socialmente determinados e compartilhados pela comunidade de falantes em constante movimento.

Diante desse quadro, a língua(gem) assume lugar central. É por meio dela que tais escolhas e combinações são externalizadas/comunicadas aos outros, também usuários da língua, que partilham os mesmos valores simbólicos, estabelecendo-se, assim, as interações sociais.

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que entre as principais contribuições do ISD estaria a validação de que os gêneros são resultados de construções interativo-sociais e espaços genuínos ao reconhecimento da estrutura em uso (MENDONÇA, 2006). Por isso, cabe-nos reiterar que toda situação de interação se materializa em textos/gêneros e, por isso, assume diversas formas, (re)configurando-se e ocupando diferentes suportes, embora tal peculiaridade seja secundarizada pelas tendências clássicas.

O ISD estuda o tratamento de dados e informações na composição e funcionamento de textos que podem ser denominados produções de enunciados de diversas naturezas – os textos, que não obedecem a uma estrutura fixa comum às construções, mas que assumem formas específicas para atender à função de comunicar em dadas situações – os gêneros textuais.

Para o desenvolvimento deste estudo, apresentamos a seguir os fundamentos básicos da noção de gênero como instrumento de interação e ferramenta a favor da atividade de ensino. No escopo do ISD, os gêneros representam um campo profícuo à análise linguística.

1.1.2.1 A noção de gênero textual e suas implicações pedagógicas no ensino dos conhecimentos linguísticos

A breve apresentação do percurso dos estudos linguísticos (cf. tópico 1.1.1) revela que a prioridade nesses estudos era a descrição e o reconhecimento das unidades menores das

construções linguísticas que iniciavam com os sons, funções gramatical e lexical das palavras e avançavam em direção aos reconhecimentos de blocos estruturais que representavam a certificação de uma língua como forma.

Novos olhares surgiram e, nesse contexto, a língua passou a ser reconhecida também como instrumento de interação. Assim sendo, a língua como objeto de estudo passa a compreender mais do que o reconhecimento das unidades linguísticas, suas funções em situações específicas de comunicação. Isto posto, a língua é dinâmica e assume o que chamamos aqui de diferentes vestes – os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2011; BAKHTIN, 1997).

A partir do século XX, com as contribuições advindas do Sociointeracionismo e das teorias de gênero, a atividade de ensino vem acolhendo essas perspectivas que conseqüentemente ocasionaram mudanças no que tange aos procedimentos metodológicos empregados no ensino de Língua Portuguesa. Dentre as mudanças ocasionadas, destacamos a inserção do texto/gênero em substituição aos tradicionais fragmentos linguísticos representados pelas palavras, frases e o tratamento dos aspectos extralinguísticos.

Afinal, o que são gêneros? Os gêneros textuais são formas linguísticas assumidas histórico-socialmente e passam a exercer função comunicativa por meio das atividades de linguagem. Esta é uma noção procedente das contribuições bakhtinianas de que toda e qualquer atuação social é mediada pelo uso da língua em forma de enunciados significativos denominados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997), que o autor reconhece como qualquer expressão que faz uso da língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, pois é por meio dos enunciados que acontece a convivência entre as pessoas independentemente da posição social ocupada. Marcuschi (2011) emprega a denominação *gêneros textuais* a toda e qualquer expressão linguística e reitera que esses discursos são materializados em forma de textos orais e escritos. Bazerman (1994 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 23) afirma que “os gêneros não são simples ocorrências linguísticas, mas *atos sociais*” (itálicos do autor).

Nessa linha de reflexão, Marcuschi (2002) alerta para a ausência de clareza que ainda permeia a compreensão acerca da função do gênero, e isso acaba, de certa forma, representando risco do trabalho com gêneros ser meramente descritivo e de reconhecimento estrutural. E reconhecendo a relevância do trabalho com os gêneros textuais, Miranda (2015) sinaliza que só a presença dos gêneros não garante uma apropriação afetiva. Afirma também que os gêneros representam um espaço privilegiado para o funcionamento da língua e por sua natureza comunicativa mobiliza novas formas de conduzir o ensino de língua, ao tempo que são tanto *objeto* quanto *objetivo* de ensino de línguas (MIRANDA, 2015, p. 225, itálicos da autora). Em vista disso, servimo-nos deste conceito para empregar o gênero como ferramenta de ensino.

Essa perspectiva paradigmática contribuiu significativamente para a forma de organização curricular, refletida nos documentos oficiais de orientação da educação nacional (PCN, 1997; BNCC, 2017), e motivou, desde então, e com crescente expansão, os modelos didáticos orientadores do ensino de LP no Brasil.

Embora se trate de elaborações cronologicamente distantes e distintas, no sentido de que o primeiro documento se inscreve numa perspectiva mais autônoma e o segundo é mais determinado em termos de conteúdos e saberes ensináveis, considerados como essenciais para cada etapa da Educação Básica, ambos assumem o *texto* como o instrumento central da atividade de ensino ao invés dos estudos descontextualizados e centrados na categorização de elementos. Os gêneros textuais são vistos como os meios que mais se aproximam das situações concretas de uso da língua, pois é por meio dessas estruturas comunicacionais que se ordena a interação nas diferentes esferas da sociedade. Então, a língua é uma prática social externada nas mais diversificadas formas enquanto fenômenos linguísticos situados (MARCUSCHI, 2002).

Nesse cenário, Bakhtin (1997) afirma que todo enunciado produzido se dá refletido pelas condições específicas de produção discursiva que considera essencialmente a finalidade comunicativa e a instância social implicada, bem como reconhece as marcas de autoria nos enunciados. Para o autor, a atividade humana é uma prática social permeada fortemente pelo uso da linguagem que abriga infinitas categorias de gêneros. No entanto, o destinatário e a finalidade do discurso (oral/escrito/formal/informal) determinam a relativa estabilidade discursiva. Vale salientar que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional não são elementos dissociados, mas complementares entre si e que se fundam com intenções prévias, admitindo formas diversas em função de um contexto-destinatário para fins específicos, estilos e construções específicas. Por isso, o termo é relativamente estável, ou seja, não depende exclusivamente da escolha aleatória de um gênero, mas de uma estrutura de natureza (formal/informal) que venha a dar conta dos elementos estruturais, tópicos discursivos e fins comunicativos (MARCUSCHI, 2002).

Tendo esse cenário como pano de fundo, cabe-nos aqui reconhecer a profunda influência da perspectiva da inserção dos gêneros na atividade de ensino e ferramenta imanente às atividades didáticas que permeiam as salas de aula de nossas escolas. Os gêneros textuais/discursivos no contexto de ensino-aprendizagem são uma prática recorrente. Portanto, a análise de textos é o contexto que mais se aproxima das práticas sociais de usos da língua e que permite o (re)conhecimento da estrutura como constituinte dos enunciados produzidos.

A seção que segue traz uma contextualização do objeto de ensino aqui investigado – a categoria verbo. Iniciamos a discussão apresentando a compreensão acerca da gramática da

língua vista por dois ângulos distintos, mas que exercem entre si complementaridade na atividade de ensino que se materializa como reflexo das convicções construídas.

1.2 A gramática da língua: as perspectivas teóricas de ensino de gramática

Os itens da primeira seção trazem considerações acerca da noção de ensino e suas interfaces. Nesta seção, discutiremos acerca do termo gramática e sobre o enfoque funcionalista, isto é, o papel exercido pela unidade linguística no contexto empregado, e relativamente ao entendimento de gramática como um conjunto organizado de regras. Nesse sentido, iniciamos respondendo à seguinte indagação: o que é a gramática da língua?

O termo gramática, independentemente do ponto de vista teórico, “compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (ANTUNES, 2003, p. 85), ou seja, qualquer língua natural é subordinada a regras que permitem a construção de enunciados inteligíveis por um determinado grupo de falantes que compartilham os mesmos valores gramaticais. Logo, “não existe língua sem gramática” (ANTUNES, 2003).

Nesse sentido, há dois ângulos a serem observados com relação ao ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna, a língua ensinada e a língua falada. Na verdade, está se falando da mesma língua, mas que são encaradas, na escola, como distintas e distantes. É notório o distanciamento entre a língua estudada na escola, apresentada nos manuais didáticos, e a língua utilizada para interagir com as outras pessoas no dia a dia. Tal longitude torna o aprendizado institucionalizado da língua como um conjunto de regras gramaticais em algo difícil de ser aprendido, em razão do tratamento que passa a ser dado a esta gramática quando é situada como objeto a ser ensinado.

Considerando essa dualidade, língua conjunto de regras e língua instrumento de interação, esta última, do ponto de vista funcionalista, integra os saberes linguísticos já dominados pelos alunos falantes, inclusive, a apropriação das regras. Este reconhecimento desloca o entendimento de gramática restrito à metalinguagem e normatização e passa a pensá-la como constituinte de qualquer enunciado que produzimos ou recebemos (TRAVAGLIA, 2009).

Historicamente, o conceito de gramática vai se modificando, deslocando-se da posição de sistema regulador – a *Gramática Tradicional* – e, com o passar do tempo, conferindo valor às escolhas lexicais que passam a ser imputadas como recursos linguísticos a favor dos sentidos que se pretendem comunicar – *Gramática Funcional* (FRANCHI, 2006; CASTILHO, 2010;

TRAVAGLIA, 2011). Nesta perspectiva, a abordagem da gramática, especificamente no EF, seria mais coerente se a aproximação dos aspectos estruturais se desse pela via pragmática.

Para melhor situar o plano gramatical nos estudos linguísticos contemporâneos, recorreremos a Travaglia (2011, p. 41), para quem a gramática de uma língua “[...] é o conjunto de condições linguísticas para a significação [...] recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentidos”. Neste plano, a gramática tradicional vai cedendo espaço para a gramática dos usos.

Estudos linguísticos pós-estruturalistas (NEVES, 2003; ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011) apresentam o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos como um processo de análise e reflexão em torno dos enunciados produzidos. Isso não significa que a estrutura linguística seja secundarizada; pelo contrário, sua visibilidade se volta às funções exercidas no contexto enunciativo e às marcas representativas de sentidos, isto é, à intersecção entre forma e função. Pois, como bem assegura Antunes (2003, p. 92), “a gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos”, e esta seria a principal contribuição dessa perspectiva teórico-metodológica, conduzir os alunos a perceberem que a gramática constitui os textos que produzem e recebem.

Daí a importância de uma abordagem dos conhecimentos linguísticos numa concepção de *gramática contextualizada*, como bem situa Antunes (2014), ou como nomeia Travaglia (2009), um tratamento epilinguístico às ocorrências discursivas, o que corresponde, segundo o autor, às gramáticas *reflexiva* e de *uso*, e nas palavras de Castilho (2010), *gramática funcionalista*, as quais em comum defendem o tratamento da normatividade a partir da contextualização discursiva.

A gramática é própria às línguas. Logo,

As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam isso, sim, todas elas, conforme as regras particulares de sua própria língua [...] não existe língua sem gramática [...] não existe falante sem conhecimento da gramática (ANTUNES, 2003, p. 85-86).

A gramática, como se pode ver, está em qualquer produção enunciativa e faz parte dos conhecimentos que os falantes já possuem e utilizam. Considerando esse contexto, retomamos a relação entre os movimentos, GT e GF, para deles depreendermos as configurações desses dois braços teórico-metodológicos que delimitam as fronteiras investigadas.

Trata-se, então, de dois momentos históricos para os estudos linguísticos: i) *a língua é um conjunto de regras (norma-padrão) e sua gramática será tradicional*; e ii) *a língua como instrumento de interação e sua gramática será funcional*. Estes dois movimentos, como aqui nomeamos, não são simples transformações ou mesmo mudança de terminologias, mas incutem formas diferentes de ensinar e aprender a língua. Isto posto, apresentaremos a seguir como se configura o primeiro entendimento em direção ao último.

1.2.1 A gramática da língua: estrutura e/ou instrumento de interação?

Historicamente, atribuiu-se um valor social acerca dos saberes elaborados e considerados de maior prestígio e que merecem ser transpostos didaticamente na Educação Básica. No que tange ao ensino de LP, sobrepõem-se em termos de importância as classes de palavras, bem como a sintaxe (NEVES, 1990 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 103).

Não há como negar que a natureza teórico-metodológica de normatização e padronização da língua está fundamentada na ideologia greco-romana que vem se mantendo preservada em nossas gramáticas escolares e nos livros didáticos de ensino de língua que sinalizaram avanços no tangente à unidade de análise (*foi da palavra ao texto*), bem como tem investido em atividades de leitura e produção (BORGES NETO, 2012; VIEIRA, 2018).

Vieira (2018, p. 10) condensa em seis diretrizes o *Paradigma Tradicional de Gramatização* (PTG) conforme o que segue apresentado:

- ✓ buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
- ✓ veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;
- ✓ confundem *gramática*, *norma* e *língua*, entendendo-as como um objeto autônomo, homogêneo e estático, independente de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;
- ✓ privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua;
- ✓ tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido;
- ✓ utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições.

Esses traços difundidos, decorrentes da compreensão da língua e sua gramática como uma *estrutura homogênea*, têm contribuído para que o ensino de língua/gramática venha sendo reduzido aos constantes exercícios de identificação e classificação das unidades constitutivas dos enunciados sem que haja nenhuma relação de sentido produzido nesse dizer.

Tal ideologia resume a língua a um grupo subdividido em dez *classes de palavras*. Sobre o uso dessa terminologia, em *O legado grego na terminologia gramatical brasileira*, Neves (2011) resgata a origem taxonômica da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) que é aplicada na denominação da gramática brasileira e mostra que os termos empregados na nossa nomenclatura brasileira (*para se referir à classificação das palavras: substantivo, artigo, preposição, conjunção, verbo, advérbio etc. e suas subdivisões*) são oriundos da tradição grega e de posteriores contribuições que tanto mantiveram certas denominações, noções conceituais e valências, quanto sofreram alterações.

A missão do professor no quadro teórico da GT é, sobretudo, dispor dos seus conceitos, regras, exceções e diferentes exemplos-modelo para que, a partir desse trabalho de memorização e treinos, os alunos se habilitem a conferir categorias e nomenclaturas específicas a determinados termos nas unidades de análise palavra e frase. Contudo, Antunes (2003) afirma que o que importa é conhecer os efeitos práticos dos usos, mas reitera que comumente as *regras* tornam-se objetos de ensino.

Na busca pelo reconhecimento das limitações decorrentes da abordagem abstrata e puramente metalinguística, destaca-se a perspectiva *funcionalista* de aproximação do saber linguístico ensinado. O que se percebe neste paradigma é uma língua em constante movimento cuja correspondência linguística é a competência comunicativa. Com relação às implicações pedagógicas dessa proposta, a orientação é uma educação que permita a descrição linguística a partir de práticas contextualizadas de sistematização e retextualização e das atividade de observação e reflexão acerca do fenômeno linguístico. Logo, a estrutura é usada a favor do desempenho linguístico do falante e, por isso, não deve ser pensada separada dessa relação usual.

Na visão clássica, o *bem falar* e o *bem escrever* está sujeito ao domínio das regras gramaticais da língua (FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009). Nesse sentido, a norma padrão da língua é assumida como o saber a ser ensinado e aprendido, ao passo que qualquer situação que fuja a este referencial linguístico é considerado *agramatical* (TRAVAGLIA, 2009).

Segundo Castilho (2010), a gramática ensinada nas escolas é predominantemente de natureza normativa, prestigiando a norma culta da língua por ser a variação que mais se

aproxima desse padrão em que o cumprimento às regras garante o bom uso da língua, privilegiando-se o absolutismo da norma e a correção ortográfica.

Nessa direção, demonstrando a dimensão metodológica da gramática normativa, Franchi (2006) ilustra uma situação de emprego dos pronomes, na qual nos baseamos para exemplificar como se configura a metodologia de ensino da categoria verbo na perspectiva da GT. Antes de mais nada, é preciso que os alunos aprendam o conceito de verbo, distingam seus tempos (presente, pretérito e futuro), modos (indicativo, imperativo e subjuntivo), número (singular e plural) e pessoas a que se referem (Eu, Tu, Ele/Ela, Nós, Vós, Eles/Elas). Também é necessário que reconheçam as terminações verbais (*ar*, *er* e *ir*) correspondentes a cada conjugação (1ª, 2ª e 3ª). E assim a gramática vai sendo ensinada.

A finalidade de tal abordagem gramatical é preservar a língua de maior prestígio, o modelo ideal de língua escrita. Recuperando as bases desse paradigma, Franchi (2006) pontua os traços concernentes a tal modelo.

Existem diferentes modalidades de uso da linguagem [...] uma, a modalidade culta e bela; outra, as modalidades coloquiais, feias e vulgares porque em uso pelas pessoas mais simples do povo. Um padrão comparativo, para estabelecer as diferenças entre essas modalidades, consiste em tomar por base a prática dos bons escritores e dos que “sabem usar a língua” [...] Com base no uso consagrado pelo bons escritores [...] sabe-se o que pode e o que não se pode falar e escrever [...] Falar e escrever bem [...] uma habilidade a ser desenvolvida na escola, depende [...] da obediência às normas assim estabelecidas: do uso dessa língua culta, tomada como padrão de adequação. Saber gramática significa não somente conhecer essas normas de bem falar e bem escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção de textos (FRANCHI, 2006, p. 15-16).

Como se pode perceber, o prestígio linguístico é circunscrito na língua utilizada pelas classes de maior notoriedade social. Esse entendimento foi visto pelos chamados pós-estruturalistas como uma visão simplista, se considerada a dimensão social da língua/linguagem. Esse aspecto é central aos funcionalistas, que compreendem a língua em seus propósitos e relações funcionais estabelecidas pela estrutura.

Nesse sentido, a gramática como elemento constituinte dos enunciados, contrapondo-se ao conceito de gramática apresentado tradicionalmente, é posta como um ponto de vista que abriga o saber linguístico em amplo aspecto. Ou seja, comporta a linguagem como a expressão do saber linguístico ordenado pela gramática, visto que nada do que se fala/escreve se faz sem a estrutura gramatical. Logo, por não existir língua sem uma gramática que lhe dê sustentação, não pode existir falante sem conhecimento da gramática de sua língua natural, a “Gramática Internalizada” (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2014).

Por este prisma, a gramática é um saber linguístico partilhado por meio da interação com os membros da comunidade que o falante integra (FRANCHI, 2006). É imprescindível remontar que a perspectiva de gramática funcional não suprime conceitos nem variações. O que se objetiva é que os alunos compreendam as razões de seus usos e a finalidade a que servem na produção de seus próprios enunciados, e assim compreendam as motivações de sua aprendizagem.

Considerando o contexto apresentado, a gramática funcional ou “gramática reflexiva”, segundo Travaglia (2009), é a gramática entendida e explicada. Vejamos o que diz o autor:

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2009).

Para os fins a que se destina este estudo, interessa-nos mostrar a relação de complementaridade assumida entre as perspectivas de ensino de gramática reflexiva e normativa. Como bem afirma Vieira (2018), não há como ignorar a origem, o conjunto conceitual e terminológico do PTG ainda tão presentes na tradição gramatical brasileira. É nesse contexto que se insere o debate sobre o ensino da categoria *verbo* no EF.

Considerando que os alunos dos anos iniciais do EF devem aprender tanto a norma culta da língua quanto a coloquial, juntamente com outras habilidades, questionamos sobre qual seria a melhor forma e o objetivo de ensinar gramática às crianças nesta modalidade. Franchi (2006) orienta que:

[...] o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas (FRANCHI, 2006, p. 29).

De acordo com o trecho supracitado, podemos dizer que os aspectos estruturais e funcionais não se sobrepõem, mas exercem completividade, uma em relação à outra. O diferencial que se discute é justamente a criação de situações de ensino-aprendizagem que permitam à criança testar diferentes possibilidades dos usos da forma linguística. No tocante às críticas que circundam a abordagem gramatical, o autor acrescenta:

[...] a crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a pratica em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura.

Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar (FRANCHI, 2006, p. 100-101).

Desse modo, o autor define o destinatário às críticas e acende a possibilidade dos aspectos linguísticos serem explorados nas próprias situações de uso da língua em que os alunos estão envolvidos, permitindo-lhes testar distintas possibilidades de uso dos recursos linguísticos que dispõem e, dessa forma, ampliar sua capacidade de comunicar seus propósitos.

Nesse sentido, a língua é assumida como processo dinâmico e deve ser vista em toda imprevisibilidade a que estão sujeitos os diálogos. Castilho (2010, p. 61) afirma que “processo e produtos convivem nas línguas naturais”. Isso quer dizer que os enunciados são resultantes de uma rede de sentidos e de uma situação particular de comunicação, conquanto sua ordenação depende de um sistema linguístico que lhe dá sustentação. A crítica reside na simplificação e restrição na análise das unidades de forma descontextualizada. Logo, a postura metodológica assumida implica uma escolha teórica.

Em síntese, Borges Neto (2012) discorrendo sobre o processo de *naturalização* e do uso *protocolar* da GT nos leva a reconhecer que a estrutura linguística é produto de uma conjuntura histórica que manteve preservado o padrão teórico da GT até hoje. Foram estabelecidas unidades, níveis, noções e classes como imanentes ao estudo da língua/gramática. O autor acrescenta: “até porque não vejo como seria possível estabelecer um vocabulário técnico sem, simultaneamente, identificar entidades, relações, fazer classificações etc. como contraparte empírica desse vocabulário” (BORGES NETO, 2014, p. 275). Na verdade, os aspectos estruturais precisam fazer parte dos saberes linguísticos ensinados na escola, pois a metalinguagem e a norma-padrão irão fazer parte das cobranças sofridas pelos alunos seja para ingresso e formação profissional ou em competições para acesso ao mercado de trabalho, por isso, ainda mais, se justifica o tratamento pedagógico dos aspectos teóricos que envolvem o funcionamento linguístico, embora o debate hoje gire em torno de como operacionalizar didaticamente esses recursos.

1.2.1.1 Os procedimentos metodológicos e unidades de estudo

Antunes (2003, p. 39) afirma que “Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos”. Essa é a premissa que fundamenta a noção

de que toda atividade de ensino não acontece sem uma orientação teórica que o norteia e que se faz manifesta nas escolhas metodológicas e ferramentas selecionadas.

Voltando, então, à relação de complementaridade entre as competências linguístico-normativas, passamos a compreender a dimensão dos *procedimentos metodológicos* selecionados e indicar a(s) *unidade(s) de observação* como determinantes para correspondência a um modelo de análise. Consideramos para essa investigação o modelo da GT e o da Análise Linguística.

Para tanto, o debate está situado essencialmente na perspectiva de Análise Linguística defendida por Mendonça (2006), a qual presume que a compreensão que se tem de língua incide diretamente na forma de abordagem gramatical. À vista disso, a escolha por assumir uma postura metodológica ao invés de outra significa que há uma inspiração teórica que orienta a direção dos objetivos que se pretende alcançar.

Concernente aos procedimentos metodológicos empreendidos para ensino do estruturado numa perspectiva de funcionalidade, cabe-nos sintetizar o que já foi apresentado dizendo que o trabalho, nesse ponto de vista, investe em escolhas metodológicas de natureza reflexiva, partindo de atividades epilinguísticas, que são as que planejam “[...] no curso da interação comunicativa tratar os próprios recursos linguísticos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 34), para, a partir delas, construir seus próprios juízos de valor. Essa postura mobiliza procedimentos à sistematização desses saberes construídos, princípio tácito à Análise Linguística (AL).

Tomamos como unidade reflexiva os traços que, segundo Mendonça (2006), caracterizam bem o ensino de gramática na perspectiva da GT e na prática de AL (cf. quadro 1 na próxima seção).

Segundo a autora, numa visão geral, na primeira perspectiva a língua é considerada um sistema homogêneo e analisado fora de qualquer contexto de interação. A metodologia de ensino de gramática se organiza em torno da transmissão do modelo ideal de língua e para isso o aluno deve aprender as regras de funcionamento desse padrão linguístico por meio de treinamentos contínuos de reconhecimento. A centralidade é na norma-padrão e isso resgata o modelo de análise instituído pela GT, isto é, a caracterização morfossintática da palavra, tanto palavras soltas quanto em construções frasais, que ocorre sempre associada às constantes correções, o que implica dizer que qualquer desvio da gramática normativa é considerado agramatical. Daí, a noção de erro.

Já a proposta de AL vai na contramão da restrição dos procedimentos estabelecidos pela GT, inclusive no tangente à unidade de análise que avança e segue em direção ao texto. Dentre os contrastes entre as perspectivas de análise, destacamos a compreensão que se tem de língua,

a qual passa a assumir a função de instrumento de interação sujeito às subjetividades da fala e contexto. Logo, um entendimento determinante para escolha das estratégias metodológicas.

As mudanças de perspectiva também variam na relação entre os eixos de ensino na proposta da GT que prevê a fragmentação entre as aulas de gramática, leitura e produção, mas que do ponto de vista da AL esses eixos se integram.

Os procedimentos metodológicos reflexivos são de natureza indutiva, ou seja, é por meio da produção e reflexão acerca de enunciados significativos que se cambia a construção de regras gerais. Nesta concepção, surge a ideia de sistematização vista em Travaglia (2009), como “*gramática do uso*” e “*gramática reflexiva*”, em que conhecer implica compreender as razões dos usos, sua utilidade, e a partir desse processo de descobertas se constroem as concepções e os princípios de regularidade e finalidades, a essência da proposta de AL. Isso posto, a gramática deixa de ser o ponto de partida para ser o de chegada. Há, nesta perspectiva, uma contextualização dos elementos linguísticos que funcionam em prol da compreensão dos discursos produzidos e recepcionados.

A fusão de ensino e gramática à luz da AL resulta num trabalho pedagógico refletido e significativo que une as funções epilinguística e metalinguística em situações de ensino planejadas e que têm como ponto central a comparação e reflexão em torno das escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido.

Em razão do exposto, questionamo-nos a respeito de qual seria a unidade de análise que tornaria mais aproximada a compreensão dos conhecimentos linguísticos com efeito aos usos que fazemos da língua. Reconhecemos que o ensino de gramática se dá factualmente pautado na análise morfossintática das palavras. É certo que se a escolha for pela abordagem da GT, mesmo um trabalho com textos vai ser direcionado para o reconhecimento e classificação de palavras soltas dentro do universo textual. Logo, não haverá o entendimento de interdependência entre as unidades. Nesse contexto, pouco importa se essa caracterização das palavras será feita em blocos de palavras, frases ou mesmo na dimensão textual.

Entretanto, o que é proposto pela abordagem de AL transcende a mera categorização. Em vista disso, frases descontextualizadas se distanciam dos usos que fazemos da língua para nos comunicar, pois não nos comunicamos através de palavras soltas. De fato, qualquer atividade de uso da língua e linguagem ocorre através de textos orais ou escritos e são nesses textos que as regularidades são incorporadas e exercem sua função. Assim, Neves (2002), Costa Val (2002), Antunes (2003) e Mendonça (2006) acreditam que a forma mais efetiva de conhecimento gramatical seja através dos textos, tendo em vista que a pragmática é o elemento fundante para a compreensão do funcionamento linguístico. Portanto, a reflexão linguística a

partir dos textos num movimento reflexivo se apresenta como campo profícuo à compreensão da dimensão linguística e oferece suporte ao ensino produtivo de língua.

Em síntese, Antunes (2003) declara que fazer uso da língua é uma atividade interacional e, portanto, se realiza a favor da comunicação (falante/ouvinte/escritor/leitor) através de discursos materializados em textos (orais/escritos). Nesse sentido, a forma mais aproximada de compreender a língua em sua natureza sociocomunicativa é refletindo acerca de seus usos, pois “*só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua*” (ANTUNES, 2003, p. 44, grifos da autora).

1.3 A Análise Linguística no ensino de gramática

No livro *Análise Linguística: afinal a que se refere?* Bezerra e Reinaldo (2013) iniciam o debate declarando que

[...] embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de *análise linguística*, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa, quando o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.10).

Tal assertiva nos direciona a pensar na noção de mudança paradigmática evidenciada por Vieira (2016), quando situa *a virada linguística* como um movimento que mobilizou a descentralização do sistema linguístico nos estudos da linguagem e que passou a reconhecer no pragmatismo a maneira de explicação desses fenômenos. Esse movimento instaurou a ideia de que o estudo apenas da forma seria insuficiente para explicar a dimensão linguística. Portanto, é notória a influência que essa perspectiva de funcionalidade trouxe para o ensino de língua. Dentre as mudanças, como já explicitado na subseção 1.1.2.1, temos a substituição da frase pelo texto e o valor atribuído aos fatores extralinguísticos.

Nesse quadro, na condição de professores de LP, cabe-nos repensar o ensino de gramática da língua, nossas convicções pedagógicas, e pensarmos em direções mais fecundas ao desenvolvimento da competência comunicativa das crianças dos anos iniciais do EF.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) introduzem a perspectiva de Análise Linguística (doravante AL) nas orientações curriculares e defendem a aproximação dos conhecimentos linguísticos pautados na “prática de reflexão sobre a língua”, considerando que este é o método que contribui significativamente para o desempenho linguístico dos falantes.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) dispõe os conhecimentos linguísticos no eixo denominado *Análise Linguística/Semiótica*. Assim, nos anos iniciais do EF o objetivo seria sistematizar a alfabetização “[...] nos dois primeiros anos, e [...] ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos” (BRASIL, 2017, p. 87). Como se pode notar, os 3º, 4º e 5º anos do EF voltam-se para a compreensão do funcionamento e das regularidades linguísticas manifestadas nos discursos que compreendem produções orais e escritas.

Os documentos também especificam os aspectos metodológicos a serem privilegiados. Abaixo, mencionamos apenas a recomendação da Base e sua dimensão. À vista disso,

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras (BRASIL, 2017, p. 79).

Os documentos direcionam para a prática de AL, ou seja, conduzem a uma progressão do saber à sistematização das definições construídas no percurso. Esta é uma orientação oficial que fundamenta paradigmaticamente o ensino de língua/linguagem acerca de duas décadas, e inegavelmente, esta influência ocasionou impactos nas práticas consolidadas e centradas na classificação das unidades (BORGES NETO, 2012) e na correção linguística (LIMA, 2016).

No tocante à prática de AL, o ensino de gramática, hoje, tem suscitado uma reconfiguração do padrão tradicional de categorização morfológica acerca dos elementos gramaticais, tendo em vista que não é mais suficiente, em termos de multilinguagens, ir à escola estudar a língua através de fragmentos descontextualizados. Nessa dimensão, a prática de AL se constitui como um novo modelo de reconhecimento da natureza da linguagem que aponta para novos horizontes metodológicos no trato com a gramática (LIMA, 2016), pois, segundo a autora, o entendimento acerca do comportamento gramatical está alicerçado nos procedimentos de leitura, produção de textos e prática de AL que, interseccionados, aproximam-se das práticas sociais de uso da língua/linguagem.

Nessa perspectiva de ensino, o trabalho com textos (PCN, 1997; BNCC, 2017) revela-se como campo frutífero ao desempenho linguístico dos falantes que compartilham, junto ao seu grupo social, as convenções do sistema linguístico (COSTA VAL, 2002; FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2014). Nesse sentido, a atividade de ensino de LP que tem

como eixo a AL é resultante de um processo de mudanças teórico-metodológicas que toma como ponto de partida o texto como unidade de análise e a gramática, um aspecto da língua que o falante já domina, cabendo à escola oferecer condições à ampliação desse saber por meio de um planejamento que articule epilinguagem, metalinguagem e culmine com a nomenclatura.

Os processos de mudança teórico-metodológica de que falamos acima são decorrentes do reconhecimento das limitações metodológicas de um estudo centralizado na descrição de elementos frasais apenas, como salienta Antunes (2014, p. 81):

O conhecimento dessas limitações foi, gradativamente, impondo a consciência de que apenas por meio de uma teoria do texto, dotada de um componente pragmático, seria possível abordar a realidade da linguagem como fenômeno sociocultural, ou como parte de uma atuação social mais ampla.

Sob este ponto de vista, com base em Mendonça (2006), apresentamos a seguir as características do modelo de ensino que privilegia a norma-padrão e a metalinguagem e do com foco na AL.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA E DA PRÁTICA DE AL

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.

funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

(Fonte: Mendonça, 2006, p. 207)

As características apresentadas ratificam os contrastes teórico-práticos entre o ensino da gramática tradicional e a perspectiva de estudo gramatical por meio da prática de AL. No primeiro entendimento, é notória a centralidade dos aspectos voltados à preservação da estrutura linguística apenas e que buscam silenciar a dimensão discursiva e as diferentes possibilidades de uso dos recursos linguísticos disponíveis.

Os aspectos reflexivos passam a ganhar fôlego quando a descrição linguística é associada à observação, análise e sistematização das regularidades. Esses são elementos que envolvem a prática de AL. Ainda, segundo a autora, o modelo não abriga unicamente os fenômenos gramaticais, mas os discursivos e textuais, visando alargar a competência comunicativa dos falantes.

Contudo, Rafael (2012) revela uma realidade do ensino de língua, que é a substituição de termos caracterizados como antigos por uma redação empregada na filiação funcionalista, por exemplo, gramática por análise linguística. E mostra que as velhas práticas adotadas no ensino de língua encontram-se enraizadas, mas revestidas por um nova terminologia. Isso quer dizer que a prática continua sendo direcionada pelo padrão da normatividade gramatical.

Franchi (2006, p. 52) afirma que o problema do ensino tradicional de gramática “não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas [...] Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos”. A referência feita constantemente ao termo reflexão se justifica por razões bem claras: a perspectiva de AL compreende tanto os aspectos estruturais quanto os propósitos e finalidades do enunciado. Para tanto, há a recorrência do termo como atividade a ser praticada.

Para a subseção que segue, situamos a categoria verbo na produção linguística humana. Logo, faz-se necessário assentar sua compreensão em torno das definições e funções atribuídas à categoria.

1.4 A categoria verbo entre prescrição, marcas e sentidos

Apresentamos, neste subtópico, uma exposição de considerações teóricas sobre a categoria gramatical verbo. Para isso, buscamos apoio em revisão de estudos gramaticais (CUNHA E CINTRA, 2006[1984]); CEGALLA (2008); BECHARA (2009) e estudos linguísticos como Freitas e Sousa (2014), Azeredo (2015), Vitral (2017) dentre outros, para mostrar que a definição nocional de verbo posta pela GT não dá conta dos papéis assumidos por ela. Vejamos as noções de conceituados gramáticos acerca do verbo.

Para Cunha e Cintra, o verbo:

[...] é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. Na oração exerce a função obrigatória de predicado [...] o verbo apresenta as variações de NÚMERO, de PESSOA, de MODO, de TEMPO, de ASPECTO e de VOZ (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 263).

Percebemos, inicialmente, que a noção de verbo apresentada pelos autores se estrutura no ponto de vista morfológico, pois busca nas palavras o reconhecimento das marcas flexionais de pessoalidade (1^a, 2^a e 3^a singular/plural), temporalidade (presente, pretérito e futuro) e de modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Em termos sintáticos, situam a função do verbo como o predicado das orações.

Segundo Bechara, entende-se por verbo:

[...] a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical [...] Geralmente as formas verbais indicam as três pessoas do discurso, para o singular e o plural [...] Conjugam um verbo – É dizê-lo, de acordo com um sistema determinado, um paradigma, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números, tempos, modos e vozes. Em português temos três conjugações caracterizadas pela vogal temática: 1.^a conjugação – vogal temática a: amar, falar, tirar. 2.^a conjugação – vogal temática e: temer, vender, varrer. 3.^a conjugação – vogal temática i: partir, ferir, servir (BECHARA, 2009, p. 173-186).

O autor segue a noção formal de conceituação do verbo, porém, mais centrado nos aspectos mórficos e sintáticos. Nas palavras de Bechara (2009), verbo é uma unidade gramatical ordenada por modelos de flexão, de modo que dominar essas formas é sinônimo de saber verbo.

Conforme apresentado, a GT delimita fronteiras bem pontuais quanto à categorização do verbo e corroborando as ideias apresentadas, Borges Neto (2012) afirma que, além disso, a GT estabelece sua unidade de análise (*palavra*) e é nesse contexto que se insere a gramática normativa como o modelo de padronização da língua no qual obedecer a esses pressupostos é imprescindível para sua autenticidade dentro desse quadro teórico.

É preciso aludir à definição de verbo que orienta as gramáticas escolares (usualmente, o único referencial em sala de aula), segundo a qual, de modo geral, o verbo é uma palavra que

exprime ação, estado ou fenômeno (CEGALLA, 2008). Para Freitas e Sousa (2014), esta é uma visão inapropriada por considerar que existem situações em que as palavras podem representar ações e não exercerem essa função sintática, bem como casos opostos. Logo, cabe-nos refletir acerca da noção de verbo posta pela GT em direção às suas insuficiências.

Primeiramente, é preciso assumir a distinção entre língua falada e escrita, pois estamos falando da mesma língua em contextos e graus de formalidade distintos. Assim, o uso que fazemos da língua (emprego dos verbos, referência pessoal) pode sofrer variações, e sofrem, devido às diferentes possibilidades que a língua (e os modos de falar de cada grupo social) nos oferece para comunicar, passando, assim, a existir diferentes falares. Mas tais estilos não tornam um uso mais correto que outro, o que há são situações e contextos (oral e escrita/formal e informal) em que nos manifestamos verbalmente. À vista disso, Bagno (2011) advoga que seria mais apropriado definir os verbos tanto em suas propriedades *sintáticas*, *semânticas* quanto *pragmáticas*.

Dito isso, é preciso reconhecer que o olhar purista de língua e o estabelecimento de limites às categorias podem, quando analisados nas situações usuais da língua, não corresponder exatamente aos paradigmas e às regularidades limitadas pela GT.

Para Azeredo (2015), o verbo é uma palavra capaz de representar as ações sofridas e praticadas. Noutras palavras, considerando as características de ordem prática, o *verbo* serve para *falar de algo/alguém ou dizer que*. Quanto às noções de tempo, aspecto inerente ao verbo, o autor alerta à visão dos *velhos gramáticos* em vista de não continuarmos repetindo os mesmos erros com relação ao paralelismo entre formas linguísticas e momento da fala.

No entanto, o ensino de português, de modo particular nos referimos ao verbo, é orientado pelos preceitos do PTG (VIEIRA, 2018), que em seu quadro teórico não estabelecem critérios nocionais coerentes a toda abrangência da categoria. Abrimos um parêntese aqui para tecer uma observação a respeito das bases teóricas da GT e dizer que este é o modelo de análise que orienta as gramáticas e os livros didáticos que chegam às nossas escolas. Entretanto, é notório perceber na atualidade princípios de ordem emergente, em referência estrita à unidade de análise que se amplia, que deixa a caracterização da palavra na oração e toma como objeto de investigação o estudo do texto em seu quadro teórico-metodológico. Este amálgama desencadeou, basicamente, duas condições essenciais à atividade de ensino de língua/gramática. A primeira, que os gêneros textuais devem ser o instrumento para análise, e a outra, que o ensino de gramática deve ser pensado a partir dos usos sociais da língua em direção ao processo de retextualização e sistematização das regularidades estruturais (FREITAS; SOUSA, 2014).

A partir de Freitas e Sousa (2014) e Vitral (2017), destacamos que a atribuição da escola é viabilizar condições que possibilitem aos alunos fazerem uso da norma padrão e a sugestão é que as estratégias sejam apoiadas em gêneros que fazem parte das experiências sociais de uso da língua pelos alunos. E como se sabe, os usos que fazemos da língua não seguem um padrão purista de língua, mas sofre influência de seu tempo e das formas alternativas que dispomos para comunicar, seja de forma oral, seja por escrito. Assim, consideramos, segundo Travaglia (2009), que o objetivo do ensino de língua é prioritariamente potencializar a competência dialógica dos usuários. Por este ângulo, seria simplista pensar a categoria *verbo* apenas em termos estruturais, mas isso não quer dizer que os aspectos estruturais sejam suprimidos, apenas se tornam ponto de chegada, não de aproximação.

Para concluir nossas considerações, fazemos uma síntese dos conceitos que melhor tratam desses problemas que envolvem o verbo. Do ponto de vista morfológico, Ferrarezi Junior (2014) afirma que a flexão temporal é a que melhor configura a categoria verbo. Em termos sintáticos, é preciso exceder o padrão de verbo dentro do quadro teórico da GT e olhar para o papel exercido pela categoria nas condições de uso, e o verbo (de modo particular), semanticamente, é uma palavra capaz de dar conta discursivamente do dizer com quem se fala, a respeito de, quando e o que se faz. Assim, seria mais proveitoso se fosse considerado além dos aspectos teóricos problemáticos citados acima.

Por fim, é incontestável a centralidade do verbo para a produção enunciativa e esse reconhecimento se faz presente em todo percurso dos estudos das classes de palavras, desde a mais antiga das gramáticas produzidas, a exemplo da *Tékhné Grammatiké*, de Dionísio Trácio – base teórica da gramática (BORGES NETO, 2008, 2012; VIEIRA, 2018), até as gramáticas dos dias atuais, como um marcador linguístico de temporalidade, pessoalidade, diferentes flexões, vozes etc., além de ser uma categoria basilar para as atividades linguísticas de produção enunciativa. Portanto, pelas razões apresentadas, justifica-se a manutenção da categoria *verbo* como objeto a ser ensinado nos anos iniciais do EF.

Na subseção que segue, trataremos de algumas questões normativas que envolvem a categoria verbo no contexto do português brasileiro (doravante PB).

1.4.1 Verbos e questões normativas envolvendo o Português Brasileiro

Conforme apresentado na seção anterior, o *verbo* é uma palavra que possui características nocionais próprias e que há definições atribuídas à categoria que merecem ser

repensadas devido aos comportamentos gramaticais exercidos pelo verbo e que as bases teóricas da GT (quadro teórico que as instituíram) não dão conta dos usos linguísticos.

Em linhas gerais, o verbo como *parte do discurso*, fechado nos limites que lhes foram postos se mantém preservado nas gramáticas escolares e livros didáticos atuais, tal como foi instituído no século I a.C dentro dos referenciais de tempo, modo, número e pessoa. Para nós, professores contemporâneos, também não poderia ser de outro modo, pois essas são marcas próprias do *verbo* e não foram encontrados outros traços alternativos que o considere em outras propriedades, daí a expressão *continuidade* do quadro teórico da GT posta por Borges Neto (2012). Entretanto, é preciso considerar alguns problemas conceituais que envolvem os aspectos ensinados na escola em contraponto com os usos sociais da língua. É sobre essas questões que discutiremos nesse segmento.

À vista disso, Freitas e Sousa (2014) tratam da questão conceitual que envolve a categoria verbo e afirmam que uma palavra pode expressar ação e não exercer morfologicamente essa função; Ferrarezi Junior (2014) versa a respeito da categoria verbo de forma ampla e analisa a relação entre as pessoas do discurso postas pela tradição, bem como sobre seus usos sociais no PB e apresenta as ambiguidades entre eles; e Azeredo (2015) discute as questões conceituais que envolvem os tempos do verbo e também aponta incompatibilidades nocionais. Esses autores atestam que as noções conceituais delimitadas pelo quadro teórico tradicional não dão conta dos falares do PB e, por isso, tomá-las como verdade absoluta ignorando os falares da sociedade pode incorrer em muitos enganos.

De fato, o que continua sendo ensinado nas aulas de gramática são as caracterizações morfossintáticas das palavras que suprimem os usos sociais da língua em detrimento do modelo de normatização da língua de prestígio, mas uma coisa é certa: não nos comunicamos através de palavras isoladamente, nós interagimos por meio de formatos mais amplos e que constituem sentidos completos – os textos (ANTUNES, 2003). A construção dos textos envolve a capacidade de combinar e fazer uso dos conhecimentos linguísticos que possuímos (*gramática internalizada*) e isso inclui as variações e as inúmeras possibilidades que a língua nos oferece para comunicar. Essas são competências adquiridas pelo falante através da experiência com o falar de sua comunidade desde a infância em que, geralmente, esses saberes não fazem ponto de contato com o que é aprendido nas aulas de Português, até porque a escola possui uma língua a ser ensinada – o modelo gramatical de língua.

Nesse contexto de padronização da língua, as observações que seguem tratam de questões normativas que envolvem aspectos entre o que é falado em contraste ao que é ensinado

nas aulas de verbo. Para tanto, exemplificaremos algumas formas usuais e as postas pela GT, bem como sobre a análise morfológica das palavras (substantivo-verbo).

As palavras podem exercer comportamentos gramaticais distintos e sua caracterização só será bem sucedida se considerarmos seu contexto de aplicação (FERRAREZI JUNIOR, 2014). Para melhor ilustrar, pensemos no exemplo: *A luta foi perdida*. Se analisarmos na oração, a palavra que possui a função de se referir a algo (*luta*) e situá-lo temporalmente é *foi*, mas se o que ensinamos a nossos alunos foi identificar numa frase a flexão de algumas palavras conforme um modelo terminativo, a palavra *luta* (que, na oração, é um substantivo= classe gramatical que dá nome aos seres) pode ser confundida e, provavelmente, será, com a flexão da 3ª pessoa do singular do verbo *lutar* no presente (Eu luto, Tu lutas, Ele *luta*). Essas são falsificações que buscamos evitar quando pensamos numa educação linguística que se sobrepõe às terminologias.

Outro ponto interessante diz respeito às questões normativas que envolvem a relação de pessoalidade, citaremos exemplos de referenciação às 1ª, 2ª e 3ª pessoas do discurso: Eu/Tu/Ele(a)/Nós/vós/Eles(as) delimitadas pela GT, bem como às formas alternativas empregadas no nosso falar para nos referir ao interlocutor. Referimo-nos, especificamente, à substituição do *Tu* (2ª pessoa do singular) por *Você*, *Nós* (1ª pessoa do plural), pelo *A gente* e *Vós* (2ª pessoa do plural) e pelo *Vocês* (FERRAREZI JUNIOR, 2014), típica do PB. A esse respeito, Bagno (2011) assegura que a categoria verbo nos força a investigar as pessoas do discurso, além de outras propriedades de funcionalidade que, por sua vez, respeitadas as condições de uso, recebem tratamento didático nulo.

A título de exemplo, se observarmos uma conversa entre duas pessoas será mais comum ouvirmos o termo *Você* (2ª pessoa singular PB) em substituição ao *Tu* (2ª pessoa singular tradicional). Exemplo: *Você pode, eu não* (falar brasileiro) em detrimento do *Tu podes, eu não* (padrão tradicional). É habitual no falar brasileiro encontrarmos situações em que se diz: *A gente correu até a margem*. Não estamos dizendo, com isso, que *Nós corremos até a margem* não seja falado. Da mesma forma que a expressão *Vós* perdeu seu lugar no falar cotidiano brasileiro para o *Vocês*, a forma pronominal *Vós* é mais comumente encontrada em textos históricos e, certamente, numa conversa informal, não ouviremos a expressão *Vós* sereis indicados, mas *Vocês* serão indicados.

A função dessas discussões é mostrar que o verbo, assim como outras unidades morfológicas, são constituintes do nosso falar e, por isso, o ensino desses aspectos não deve pautar-se em abstrações linguísticas, mas na língua real da comunidade em direção à formalidade, sobretudo no EF. Os exemplos apresentados atentam para problemas do contexto

histórico atual, mas como a língua é uma construção em movimento poderá apresentar futuramente outras variantes no PB, bem como expressões que fazemos uso em dado momento poderão cair em desuso.

Os estudos linguísticos recentes argumentam a favor de uma abordagem linguística contextualizada e capaz de conciliar o que é ensinado às práticas usuais da língua (NEVES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2014; ANTUNES, 2014). Entretanto, quando o assunto é ensino de gramática, é comum situações em que não sabemos as razões de aprendermos determinados conteúdos da maneira que aprendemos. Por isso, acreditamos que o grande desafio para os professores de LP é criar situações de ensino que contribuam para o uso eficiente da língua, mas se continuarmos a ensiná-la de modo figurado fica cada vez mais longe obter tal progresso.

No próximo capítulo, descrevemos o delineamento da pesquisa, a começar pelo enquadramento da pesquisa, geração, sistematização dos dados e sua categorização.

CAPÍTULO 2 - DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos as bases metodológicas adotadas no desenvolvimento deste estudo, organizando-as da seguinte forma: inicialmente, situamos o enquadramento da pesquisa no contexto da Linguística Aplicada (LA), pautada nos princípios da interpretatividade. No encadeamento, apresentamos a compilação do *corpus*, o contexto investigado, o perfil dos participantes e especificamos os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados para coleta de informações. Em seguida, sistematizamos os dados e, por fim, apresentamos as categorias de análise.

2.1 Natureza e caracterização da Pesquisa

Como bem situa Bortoni-Ricardo (2008), um número considerável de estudos dando ênfase aos estudos da subjetividade, observação, descrição e interpretação dos fatos no contexto social surge a partir de Malinowski (1922 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse campo, a Linguística Aplicada (doravante LA) situa o sujeito no contexto social em aspectos amplos em termos de linguagem (MOITA LOPES, 2013).

Por buscar compreender o universo educacional na trilha da interpretatividade das ações docentes, esta pesquisa inscreve-se no paradigma da complexidade (MORAES, 1997), cujo foco está na descrição e interpretação dos fenômenos manifestados na atividade de ensino e seus processos transformativos.

Esta pesquisa, circunscrita pelo paradigma da complexidade (MORAES, 1997; MOITA LOPES, 2013; FREIRE; LEFFA, 2013), insere-se numa abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2005), de natureza interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008), caracterizada como estudo de caso múltiplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e pesquisa-ação (ANDRÉ, 2005; MOREIRA; CALEFFE, 2008), em virtude dos objetivos apresentados.

Notadamente, André (2005) destaca a importância da abordagem qualitativa nos estudos da área educacional por considerá-la de alta fecundidade. Este princípio foi adotado pelo fato do nosso foco ser o contexto da sala de aula, espaço que elegemos para observação, descrição e análise dos procedimentos metodológicos empregados no ensino de uma dada categoria gramatical no EF.

Tardif (2014, p. 112) afirma que “no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação”. Assim, em conformidade com Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma

interpretativista oferece evidência de que as escolas, propriamente o interior das salas de aula, são lugares extraordinários para uma investigação de cunho qualitativo, bem como para o professor compreender-se como agente do processo de ensino-aprendizagem entendido como uma atividade dinâmica. Logo, passível de ajustes. Isto implica uma postura reflexiva.

Tendo os objetivos supracitados como norteadores, e para o melhor tratamento dos dados coletados, esta pesquisa se constituiu pela via de uma abordagem qualitativa, a qual “explora as características dos indivíduos e dos cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

Trata-se de um estudo de cunho interpretativista para, por meio dele, depreendermos as marcas paradigmáticas que orientam o fazer docente. Uma investigação de natureza exploratória que, diferentemente de uma abordagem quantitativa, busca compreender e interpretar as ocorrências contextuais (BORTONI-RICARDO, 2008). A autora acrescenta: “o objetivo da pesquisa etnográfica em sala de aula, como sabemos, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Quando nos reportamos ao termo qualitativo, estamos nos enquadrando em um paradigma que considera os valores que determinado grupo atribui às suas ações que são compreendidos/revelados pelo pesquisador através do fazer ciência, por isso, designado de “paradigma interpretativista”³, universo em que o pesquisador é participante ativo na interpretatividade dos fatos (BORTONI-RICARDO, 2008). E dessa interpretatividade nasce a ciência educacional qualitativa.

A partir dessas generalizações, percebemos que o ponto central da abordagem interpretativista é a explicação e não a busca de leis gerais. André (2005) se opõe à visão clássica de ciência, valorizando a interpretatividade.

Retomando o termo LA, situado inicialmente, passamos a considerar o contexto de ensino de língua e seus instrumentos como resultantes do processo contínuo de transformações sociais que atravessam a atividade de ensino (MOITA LOPES, 2013), consideramos também que toda atividade de ensino está orientada por concepções teóricas, conforme defende Antunes (2003). Por essa razão, justifica-se a natureza da pesquisa no contexto da LA.

Por esse prisma, a LA vem auxiliar na compreensão das transformações ocorridas na sociedade em que as práticas de linguagem passam a coexistir às práticas sociais, onde os sujeitos são participantes ativos deste processo. Compreender tais necessidades implica entender que certas práticas de abordagem da língua como atividade de ensino requerem uma

³ Termo cunhado por Bortoni-Ricardo (2008), na obra: O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa.

(re)configuração procedimental como forma de atender às demandas sociais (MOITA LOPES, 2013).

Nesse sentido, a LA como campo transdisciplinar encontra na educação um dos campos de diálogo pela via do ensino e da aprendizagem, espaço profícuo para manifestação da linguagem humana em que a comunicação assume a forma de materialização da língua, isto é, uma atividade social (MOITA LOPES, 2013). Logo, transcende a concepção de língua enquanto prescrição e se insere a compreensão de língua(gem) como um processo social em que nos constituímos social e historicamente (BAKHTIN, 1997). Tem-se um divisor de águas entre a LA e a Linguística Teórica. Tal dicotomia possibilitou olhar as práticas de ensino de língua como espaço de construção, intersubjetividade e instabilidade. Essa compreensão mobiliza novas perspectivas, novos paradigmas em substituição aos velhos moldes de transmissão do saber elaborado.

Nesse entendimento, visando o melhor tratamento dos dados, dois métodos foram estabelecidos – estudo de caso múltiplo em correlação à pesquisa-ação, para melhor atenderem ao delineamento desta investigação. Então, partindo das configurações observadas acerca das relações procedimentais estabelecidas na ação de ensinar, intencionamos, com base nos dados fornecidos, um encadeamento mais produtivo de abordagem entre a língua falada/estudada. Nessa perspectiva, se insere a pesquisa-ação no enquadramento teórico delineado.

O primeiro procedimento metodológico tomado nesta investigação é o estudo de caso múltiplo que, conforme Bogdan e Biklen (1994), é empregado pelos pesquisadores que estudam duas ou mais bases de informações. André (2005) sintetiza os critérios para utilização do método e, de forma geral, poderíamos considerar que este tipo de abordagem intenciona o aprofundamento de uma dada realidade contextual ou grupal sob o enfoque nas ocorrências para explicação dos fenômenos, isto é, uma visão apurada dos acontecimentos frente aos questionamentos norteadores e aos objetivos propostos para delinear os aspectos contextuais que merecem ser descritos e analisados.

Além disso, Gil (2002, p. 137) destaca as etapas que permeiam o estudo de caso, dentre as quais: “formulação do problema; delimitação da unidade caso; coleta de dados; avaliação e análise dos dados e preparação do relatório”. Logo, temos como finalidade detalhar o contexto metodológico de ensino de dois professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e, pelo fato do estudo de caso não dar conta da ação mediadora, recorreremos à pesquisa-ação com a intenção de (re)orientar o trabalho com gêneros e ensino dos conhecimentos linguísticos detectados com o estudo inicial de caso.

Nesse âmbito, situamos o importante papel do educador frente ao desafio de conduzir o ensino de Língua Portuguesa (LP) como Língua Materna (LM).

De acordo com Lewin (1944 *apud* ANDRÉ, 2005, p. 27), o criador da primeira linha de estudo da pesquisa-ação, este é um processo que “envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança”. Nesse sentido, a pesquisa-ação é um processo que envolve a percepção de fenômenos em um dado contexto para, a partir deles, planejar e conduzir ações intencionais que primem por transformações. André (2005) evidencia as características da pesquisa-ação e dentre elas citamos as que melhor se assemelham à presente investigação: análise, conceituação dos problemas e planejamento da ação.

Dessa forma, a pesquisa-ação vem atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, especificamente aos que tangem aos segundo e terceiro objetivos, tendo em vista que esse método de investigação nos possibilitará adentrar à realidade investigada e, assim, intervirmos de forma colaborativa para a planificação de atividades de ensino. Assim, nos desmembramos da visão cartesiana e nos inserimos numa visão mais holística da língua que falamos, isto é, um paradigma complexo, emergente e que permite a compreensão do funcionamento da língua e linguagem como um conjunto de recursos linguísticos combinados entre si (ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010).

Moreira e Caleffe (2008) afirmam não ser tarefa simples definir a amplitude da pesquisa-ação, mas apresentam algumas características que delineiam sua abrangência. Para eles, “a pesquisa-ação é situacional – está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesse contexto; ela é auto-avaliativa – as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é modificar a prática” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90). Será a (re)configuração no modelo de abordagem de ensino de língua a função da pesquisa-ação nesta pesquisa.

Os autores acrescentam que:

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; [...] e; e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 92).

E reiteram a natureza do método afirmando que:

A pesquisa-ação funciona melhor quando é uma pesquisa de ação cooperativa. Este método de pesquisa incorpora as ideias e expectativas de todas as pessoas envolvidas na situação. [...] na educação essa atividade se traduz em mais prática de pesquisa e solução de problemas pelos professores [...] enquanto a qualidade do processo ensino-aprendizagem está em processo de ser melhorada (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 93).

Poderíamos dizer que a pesquisa-ação se orienta sequencialmente pelo esquema de: diagnosticar problema em um contexto específico → apresentar possíveis soluções → averiguar os impactos de sua intervenção. Moreira e Caleffe (2008) pontuam algumas situações em que a pesquisa-ação se torna oportuna, dentre as quais destacamos as que mais se adequam ao que propõe esta investigação:

Métodos de ensino – substituir um método tradicional por um método progressista; Estratégias de atividades – adotar uma abordagem integrada de aprendizagem em referência a outro estilo de ensino; O desenvolvimento pessoal dos professores - melhorar as habilidades de ensino, desenvolver novos métodos de aprendizagem, aumentar a sua capacidade de análise; Gestão – aumentar a eficiência do professor em alguns aspectos administrativos da vida escolar (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 93-94).

Conforme apresentado, a pesquisa-ação visa modificar a organização didática na ação docente a partir da autorreflexão, implicando assim uma nova postura no agir docente.

Em síntese, a metodologia de estudo de caso nos permitiu construir um arquétipo investigacional, propiciando-nos delimitar o *corpus* e as unidades investigadas, a coleta de dados e a análise dos dados coletados primariamente. Já a pesquisa-ação, especificamente, se insere na expectativa de, de certa forma, promover uma mediação que venha contribuir para a organização e desenvolvimento de uma educação linguística que amplie a competência linguística dos alunos. Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir o contexto investigado e os participantes.

2.2 O contexto investigado e a constituição do *corpus* de investigação

Os dados apresentados são oriundos de observações no contexto de ensino em duas turmas dos anos iniciais do EF (5º ano), ocorridas no segundo semestre de 2018, em que tínhamos como objetivo acompanhar as aulas destinadas ao ensino de LP.

Com relação aos contextos situacional e geográfico, trata-se de uma escola pública municipal que oferece atendimento às modalidades de EF (anos iniciais) no Ensino Regular e

Educação de Jovens e Adultos - Ciclo I, situada na zona urbana de uma cidade interiorana de aproximadamente 15.000 habitantes, localizada na Microrregião do Curimataú paraibano. A escola atende por volta de 280 (duzentos e oitenta) alunos, de acordo com o último censo escolar realizado. Destes, 240 (duzentos e quarenta) alunos compõem o EF I distribuídos em 11 (onze) turmas, sendo duas turmas de 1º, 2º, 4º e 5º anos, e três de 3º anos do EF, que receberam atendimento educacional no ano de referência nos turnos matutino e vespertino. Os demais, pertencentes à modalidade jovens e adultos, recebem atendimento no turno da noite.

Em termos estruturais, a escola possui uma área distribuída em 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) secretaria escolar, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) banheiros, 01 (um) almoxarifado e 01 (uma) sala de reuniões. Essa escola da rede municipal é a segunda maior, em termos de alunos matriculados em nível fundamental e, mais especificamente no EF (anos iniciais), passa a liderar o número de atendimento educacional realizado na rede.

No que tange à descrição do contexto das salas investigadas, de modo geral, duas salas de aula com um número moderado de alunos (turma A, 18; turma B, 17, com faixa etária entre 10 e 16 anos, todos oriundos da zona urbana). As salas possuem ventilação natural e artificial, carteiras e mesas enfileiradas, um birô acompanhado de cadeira em cada sala e um clima convidativo e acolhedor. No tocante ao uso de equipamentos eletrônicos, a escola dispõe mediante agendamento para facilitar o compartilhamento do material e evitar simultaneidade.

As aulas dos anos iniciais do EF são ministradas de segunda à sexta-feira no horário das 07:00 às 11:15 (manhã) e 13:00 às 17:15 (tarde) com carga horária dividida entre as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História da Paraíba, Religião, Geografia, Artes e Ciências, ministradas por um único professor. A seguir, apresentamos o Quadro II, que traz a descrição da organização disciplinar, documento disponibilizado pelos participantes que apresenta a subdivisão diária das disciplinas escolares.

QUADRO 2- DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS TURMAS

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
P1	Português	Português	Português	Português	Português
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Artes
	História	Geografia	Ciências	História da Paraíba	Religião
P2	Português	Português	Português	Português	Português
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	História	Geografia	Ciências	História da Paraíba	Artes

(Fonte: a autora, 2018)⁴

⁴ As informações contidas no quadro foram cedidas pelos participantes.

Considerando a carga horária anual, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática preenchem diariamente a grade das disciplinas, e as demais disciplinas foram organizadas no ano da pesquisa, como apresentado no quadro 2.

Partindo do pressuposto de que é na atividade de ensino que são materializadas as concepções teóricas norteadoras do fazer docente (ANTUNES, 2003; 2014), circunscrevemos como *corpus* para análise e reflexão os procedimentos empreendidos pelos dois participantes para o ensino de uma dada categoria gramatical em duas turmas de 5º ano do EF, compreendendo, nesse processo metodológico, as orientações oralizadas, suas declarações e o próprio processo de (re)configuração da ação de planificação de atividades como eixos organizadores (MATENCIO, 1999) e norteadores do ensino como prática institucionalizada.

A escolha por este estabelecimento de ensino se deu devido a pesquisadora desempenhar suas funções pedagógicas na escola que atende a um público-alvo do interesse da investigação. Em vista disso, registrou-se a disponibilidade e aceitabilidade por parte dos dois professores das turmas de 5º ano, que aceitaram o convite enriquecendo o diálogo entre pesquisadora e participantes.

2.2.1 O perfil dos participantes

Os participantes desta pesquisa foram dois professores de duas turmas de 5º ano (A e B), anos iniciais do EF. Por se tratar de uma investigação no campo das Ciências Sociais, decidimos resguardar suas identidades e adotamos os codinomes P1 e P2, a fim de não infringir os princípios éticos das normas vigentes. Para isso, preservamos suas identidades.

No Quadro 3, descrevemos o perfil profissional de cada professor participante que foi traçado mediante informações por eles cedidas, sendo assim constituído:

QUADRO 3 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Professores participantes	Formação acadêmica	Contexto experiencial
P1	É graduado em Pedagogia, Especialista em Educação Básica e Especialista em Gestão Escolar.	Há 20 anos exerce a atividade docente na rede pública municipal de uma cidade na PB; possui experiência de 9 anos frente à gestão de uma escola de EF (anos iniciais e educação infantil).
P2	Possui formação inicial em História e Especialista em Educação Básica.	Atua como professor do ensino regular há 20 anos, possui experiência no EF (anos iniciais e finais) predominantemente lecionando a disciplina

		correspondente à formação inicial e foi coordenadora de Programa de Formação de Jovens e Adultos.
--	--	---

(Fonte: a autora, 2018)

Enfatizamos, portanto, que os professores são enquadrados no regime estatutário da rede pública municipal e possuem um vasto conhecimento experiencial, aspecto que contribui para compreendermos o perfil metodológico de ambos.

Os participantes contribuíram eficazmente para a realização desta pesquisa, abrindo as portas de suas salas para observação, gravação de aulas e o próprio compartilhamento de atividades, que nos serviram de suporte para análise das tendências paradigmáticas que guiam o fazer docente na escola campo de estudo – a primeira fase de investigação. Na fase seguinte, de construção da sequência de atividades, o envolvimento deles foi determinante, resultando, assim, num trabalho compartilhado que buscou promover a autorreflexão acerca dos instrumentos e procedimentos desencadeados.

Há uma importante consideração a ser feita com relação à formação dos professores. Cabe evidenciar que os participantes não possuem licenciatura na área de linguagem e ensino especificamente, mas mostraram-se comprometidos com uma formação linguística que contribua com o desenvolvimento das competências que os alunos já possuem.

Detalharemos a seguir como foi organizada a fase de coleta de dados, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos selecionados em cada etapa da investigação.

2.3 Procedimentos, técnicas e instrumentos selecionados à geração de dados

Por se tratar de uma pesquisa de cunho interpretativista de natureza qualitativa, foi possível explorar o contexto investigado fazendo uso de alguns instrumentos e técnicas para recolhimento dos dados que foram necessários para responder as questões norteadoras. Desse modo, os dados gerados foram sistematizados em conformidade com procedimentos de natureza observacional (observação de campo e gravação de áudio), exploratória (entrevista e relato reflexivo) e didática (elaboração de sequência de atividades).

Os principais instrumentos empregados foram: a observação de campo, gravação de áudio, entrevista e relato reflexivo, dos quais recortamos fragmentos que compõem o quadro analítico desta pesquisa.

Relativo aos procedimentos observacionais, estes compreendem a fase de observação dos encontros departamentais e execução das aulas. Inicialmente, organizamos o método para geração de dados e poderemos assim descrever:

I) Análise contextual: foi iniciada com observações nos encontros departamentais, um espaço incluído na carga horária dos professores da rede e reservado ao encontro com a coordenação pedagógica e/ou direção escolar (dois encontros mensais com cada segmento, alternados) para delineamento das ações pedagógicas. Os encontros eram organizados em ciclos, reunindo professores do 4º e 5º ano, respectivamente.

A observação contextual, como momentos destinados à produção de roteiros didáticos, se deu em cinco encontros. Destes, dois com a coordenação e três com a direção escolar. Descreveremos brevemente os encontros entre professores-coordenação e professores-gestão.

No que se refere aos planejamentos dirigidos pela coordenação pedagógica, percebemos a presença da dimensão pedagógica, porém, mais voltada para o caráter técnico, visando construir um roteiro que garantisse o tratamento temático. Pois as orientações se voltavam, predominantemente, à apresentação de sugestões de atividades (leitura e atividades de recreação) a serem desenvolvidas no período destinado às datas comemorativas.

No tangente aos encontros realizados entre escola-professores e coordenação-professores, resumidamente, poderíamos verticalizá-los em discussões democráticas em torno dos eventos promovidos pela escola. Tratava-se de encontros atravessados por muitos informes e destinados também ao planejamento de ações realizadas pela instituição. Isto posto, poderíamos caracterizar os encontros, do ponto de vista de Luckesi (2011), como planejamentos com características, predominantemente, de ordem técnica. Ainda acompanhamos a execução das aulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, não restritas às de gramática, e realizamos entrevista semiestruturada com os dois envolvidos.

Para melhor fidelidade aos dados, decidimos gravar a condução das aulas em áudio. As aulas observadas totalizaram 27 (vinte e sete) e o recorte pela categoria verbo se deu pelo fato de que a maior parte delas, 12 (doze), correspondiam ao ensino da categoria em foco. Foram gravados, aproximadamente, 1.000 minutos de áudio, dos quais, após transcritos, extraímos fragmentos para compor o corpo analítico deste estudo. Bortoni-Ricardo (2008) aponta o espaço da sala de aula como um universo profícuo para o professor refletir acerca de suas ações, do próprio processo de ensino e seus efeitos.

A observação é caracterizada como participante (MOREIRA; CALEFFE, 2008), por ser uma técnica que permite ao pesquisador testemunhar as ocorrências de forma ativa. Assim, as observações situadas na ocorrência das aulas nos possibilitaram acompanhar as escolhas

metodológicas tomadas pelos professores para ensino de *verbo*, ao tempo que propiciou identificar afinidades e distanciamentos entre o que foi declarado e praticado no primeiro bloco.

Retomando à situacionalidade dos dados gravados, podemos caracterizá-los segundo Bauer, Caskel e Allum (2002), como um meio para coleta de dados sociais produzidos através de situações comunicacionais. Os autores reconhecem, dentre outros meios, os materiais sonoros como forma de representação contextual. Com relação aos dados orais gravados, Dionísio (2004) alerta para alguns cuidados no tratamento desse material resultante do estabelecimento da interação entre sujeitos. A autora afirma que, antes da análise, faz-se necessária a transcrição e alerta à fidedignidade das declarações. Bauer e Aarts (2002) nomeiam os dados gravados de *corpus linguístico*.

Os procedimentos de caráter exploratório foram selecionados com a finalidade de estreitar relações entre o que pensam e realizam os professores. Assim, a entrevista semiestruturada foi selecionada, por ser um dos principais instrumentos de interação entre pesquisador-pesquisado, estabelecendo entre eles um clima de confiança (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Esta é uma técnica de coleta que combina questionamentos previamente elaborados, mas que oferece certa flexibilidade. Nesse sentido, dirigimos esta atividade em torno das concepções docentes acerca das perspectivas paradigmáticas que coordenam o fazer docente, indagamos os envolvidos sobre o papel das ferramentas empregadas no ensino de gramática constituindo, assim, a entrevista, como uma estratégia complementar ao olhar atento das ações observadas. De acordo com André (2005, p. 24), “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

A entrevista foi agendada previamente e realizada individualmente, tendo em vista atender às motivações dos objetivos que buscamos atingir. Elaboramos cinco questões por considerar que um número menor de indagações não daria conta de compreender os fenômenos presentes no processo didático da realidade investigada e assim chegar à conclusões imaturas. Elaboramos questões investigativas acerca do lugar da gramática no seu contexto de ensino de língua, da perspectiva teórica que orientava o fazer docente, dentre outros pontos.

A técnica nos possibilitou comprovar a veracidade da compreensão que tínhamos construído acerca das tendências paradigmáticas presentes nas práticas investigadas, como também conhecer a consciência ideológica que orienta a atividade de ensino gerenciada pelos participantes. Moreira e Caleffe (2008) asseguram que o procedimento de entrevista é um instrumento que permite um certo grau de liberdade ao entrevistador na escolha da sequenciação das questões e aos entrevistados possibilita a livre expressão. Escolhemos este

tipo de instrumento por acreditar na confiabilidade e eficácia desta ferramenta, decidindo gravá-las para maior segurança e transparência das informações.

A análise dos dados coletados na fase de observação sinaliza para a necessidade de repensarmos (pesquisadora e participantes) os procedimentos empreendidos, de modo que juntos encontrássemos estratégias didáticas que contribuíssem tanto para a aprendizagem da norma culta quanto para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos a partir das ferramentas que os professores já faziam uso. Decorrente desse entendimento, surge a segunda parte que corresponde à construção de uma sequência de atividades que consiste no planejamento de uma modulação de aulas, preservando a categoria *verbo* a ser ensinada, mas numa compreensão de verbo como um recurso marcador de temporalidade, pessoalidade e intencionalidade presente nas construções linguísticas, considerando a modalidade de ensino (cf. item 3.2.1). Para esta mediação, utilizamos os textos já trabalhados pelos professores no período da coleta de dados. Para garantirmos o conjunto dos textos trabalhados, recolhemos as atividades empreendidas no período observado.

No tocante às atividades, foram recolhidas 27 (vinte e sete) que asseguraram a comprovação do gênero como ferramenta. Este conjunto de atividades nos serviu também de base comparativa entre os dois blocos de atividades (observação e mediação). As atividades recolhidas foram selecionadas de diferentes fontes, não sendo elaboradas pelos professores.

Para melhor descrição das atividades, 14 foram coletadas de P1 e 13 atividades foram recolhidas no período observado, provenientes do trabalho desenvolvido por P2 e mediante afirmação oral confirmamos que as atividades e exercícios avaliativos foram extraídos das seguintes fontes: páginas da web, blogs e livros didáticos.

Para dar início à atividade de mediação, realizamos inicialmente um *Encontro Teórico* (ET) com os professores participantes, no qual fizemos uma contextualização da pesquisa em andamento, descrevemos amplamente a coleta (quantidade de aulas observadas, atividades coletadas, tempo de gravação e os documentos e informações importantes fornecidas) e apresentamos uma síntese acerca do conjunto de dados coletados.

Por se tratar de um encontro teórico, selecionamos recortes de materiais teóricos que pudessem dar conta das marcas manifestadas no período observado (*relação teoria-prática*). Para isso, apresentamos o conceito de ensino construído historicamente, as perspectivas de ensino de gramática e as características deste ensino nas perspectivas da GT e Funcional (LIBÂNEO, 2006; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011; NEVES, 1994, 1997; VIEIRA, 2018), e a partir do contato com as bases teóricas que fundamentam o fazer docente. Neste ponto, foi possível dialogar acerca dos desafios para promoção de um ensino significativo, bem como

acerca das limitações de um ensino reservado à categorização descontextualizada de palavras. Em dada situação, também estabelecemos o vínculo teórico entre algumas questões presentes nas atividades selecionadas e, por fim, propomos a construção de uma sequência de atividades como oportunidade para um novo direcionamento à abordagem gramatical, de modo que fossem contempladas questões tanto de ordem estrutural quanto de funcionamento das marcas linguísticas nos textos que recebemos.

A proposta foi acolhida pelos participantes com entusiasmo e, a partir dos encaminhamentos propostos, organizamos a construção da *sequência de atividades* (SA). Antes de iniciarmos a planificação, discutimos acerca do alargamento da perspectiva de abordagem para além da categorização das palavras, mas que nosso foco seria inicialmente um apanhado acerca dos saberes que os alunos do 5º ano já possuíam em sua experiência com uso da língua, de modo que, sequencialmente, deveríamos organizar as ocorrências de aprendizagem em sucessão dos acontecimentos até que fosse possível contemplar os aspectos trabalhados (temporalidade e pessoalidade, especificamente) e possibilitássemos, nesse decurso, sistematizar os conhecimentos. Para tanto, elaboramos conjuntamente seis atividades que se organizaram nessa linha de pensamento.

A construção das situações de ensino se deu em três encontros, os quais ocorreram na escola no contraturno da atividade docente dos participantes. O cuidado maior foi em voltar os olhares ao grupo de alunos e suas necessidades de aprendizagem sem perder de vista a essência teórica dos aspectos estudados.

Em razão da cultura do ensino da categoria verbo prever o ensino em determinado período do ano, conforme declararam os pesquisados, não foi possível acompanhar a consumação das atividades planejadas, mas ficou prevista a sua realização para o último bimestre do ano subsequente, podendo as atividades sofrer alterações como forma de atender o público a que se destinasse.

Em síntese, a escolha dos textos que melhor se adequassem a cada situação e aos objetivos pretendidos foi de decisão unânime dos professores. Na elaboração dessa sequência, acolhemos as concepções de funcionalidade presentes nas ferramentas que já faziam parte do repertório dos docentes e as adquiridas em nossa breve mediação teórica. Assim, nossa avaliação acerca da proposta de elaboração da sequência de atividades consiste em conhecer o que mudou na configuração de abordagem dos estudos linguísticos presentes na planificação de atividades destinadas à didatização da gramática da língua.

Considerando o quadro apresentado, servimo-nos do relato reflexivo como um meio para avaliar as contribuições metodológicas mobilizadas através da mediação. O gênero relato

reflexivo foi um instrumento selecionado pelo fato de promover a autorreflexão no tocante ao exercício da docência, objetivo geral desta investigação, onde os professores por meio deste instrumento avaliam sua prática de planificação e abordagem da língua.

A designação 'relato reflexivo' encapsula as duas principais funções que temos atribuído a relatos de experiências pessoais, portanto relato de cunho autobiográfico escritos por professores da escola pública em processo de formação em serviço, ou seja, em processo de interlocução orientada para atuação no ensino, com seus pares e com universitários responsáveis pelo programa de formação [...]. A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja enquanto agente de um campo de trabalho específico [...]. A segunda função é a de [...] criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução desse campo de trabalho (SIGNORINI, 2006, p. 53-54).

A citação acima situa o relato reflexivo como um instrumento de que se faz uso para promover a reflexão dos profissionais acerca de suas ações por meio do acompanhamento e da (re)avaliação de suas ações como um processo sempre em construção e, com isso, não fixo. Diante do apresentado, Signorini (2006, p. 69) reafirma as funções do gênero ao declarar que ele “favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes”.

Trata-se de uma concepção que se ajusta aos objetivos pretendidos nesta pesquisa, concernentes ao ensino de língua – a intersecção entre o que vai ser ensinado e a criação de condições para que o saber aprendido mantenha relação com as práticas sociais de uso da linguagem.

No que diz respeito à forma de organização do relato reflexivo, este assumiu caráter oral e escrito. Primeiro, orientamos para que, de forma escrita, os professores apontassem os aspectos mais relevantes no processo de mediação que resultou na sequência de atividades, mas o retorno da proposta não fornecia dados suficientes para o aprofundamento das questões orientadas. Então, decidimos rememorar a atividade de mediação também de forma oral. Estes procedimentos nos possibilitaram avaliar as contribuições decorrentes da mediação que nos propusemos.

E, por fim, com relação aos pontos considerados para autorreflexão, destacamos: as dificuldades encontradas, a visão dos participantes acerca dos dois grupos de atividades, as contribuições da mediação para a atividade de planificação e a possibilidade de alargamento da forma de abordagem a outros objetos de ensino de língua.

Nesse contexto, o *corpus* desta pesquisa é composto por: observações e anotações de campo, transcrições das gravações de áudio das aulas destinadas ao ensino de verbo, entrevistas semiestruturadas e relato reflexivo.

2.4 Sistematização dos dados e categorias de análise

Nesta subseção, apresentaremos a sistematização dos dados coletados e, na sequência, as duas categorias de análise que delineiam esta investigação.

Esta investigação se deu em dois momentos complementares. O primeiro, como já descrito, ocorreu em torno da necessidade de conhecer a perspectiva teórica que orientava a atividade de ensino. Para isso, fizemos uso de diversos instrumentos para coleta de dados (observação, entrevista, gravações e anotações de campo). Feito isso, recortamos das aulas de LP observadas as destinadas ao ensino da categoria verbo e realizamos uma leitura panorâmica do conjunto de dados de que dispúnhamos, para, a partir deles, compreender o contexto teórico-metodológico vigente. Neste ponto, percebemos que havia uma forte influência de uma tendência renovada, caracterizada pela inserção dos textos como ferramentas de ensino da gramática da língua, mas explorada numa perspectiva dos moldes teóricos da GT.

À luz da tradição gramatical, as palavras, isoladamente, são tomadas como unidade de análise e seu estudo é basicamente a classificação e reconhecimento morfológico desinteressado da influência contextual, por isso, possui um modelo de língua que obedece aos pressupostos do que denominamos GT (BORGES NETO, 2012). Já sob a ótica do funcionalismo linguístico, os olhares se voltam ao entendimento da língua e seu funcionamento a partir das variações, caminhando em direção ao modelo de padronização legitimado pela sociedade. Para dar conta da dimensão proposta pelo funcionalismo tem-se o texto como unidade de análise por ser o contexto de funcionamento da língua que mais se aproxima dos usos reais que fazemos dela (NEVES, 2002). Essas são indicações do que Vieira (2016) chama de virada pragmática, ou seja, um novo caminho para o tratamento linguístico que incidiu no ensino de língua que passou a dar maior relevo às práticas sociais de uso da língua.

Isso posto, buscamos construir uma sequência de atividades que tivesse como alicerce os textos/gêneros já selecionados pelos participantes, mantendo a categoria linguístico-gramatical *verbo* em evidência, mas numa perspectiva contextual do emprego da categoria.

Considerando esse quadro, sem perder de vista a realidade observada, decidimos mediar uma planificação tendo como ponto de partida a (re)orientação dos procedimentos adotados no ensino de gramática em que faziam uso de textos. Contudo, não seria esclarecedor sugerir um

replanejamento sem que os participantes conhecessem os princípios teóricos norteadores de suas ações. Em razão disso, marcamos um encontro, denominado *Encontro Teórico* (ET). Empregamos esta denominação porque, além de fazer uma síntese das observações, relacionamos as características apresentadas a pontos de vista teóricos e, a partir deles, apresentamos as motivações para que déssemos as mãos em prol desse impulso teórico-metodológico de (re)articulação entre o trabalho com gêneros, comumente ofertado, e o ensino da categoria em destaque. Com o entendimento e acordo dos envolvidos, marcamos três encontros, denominados *Encontros Práticos* (EP), que foram todos realizados na escola, no turno da noite (contraturno do horário de trabalho), e desses momentos resultou uma sequência composta por seis atividades que tiveram como eixo orientador a leitura de textos, por ser um fator de maior investimento pelos professores no período observado.

A sistematização dos dados foi feita considerando as questões norteadoras da pesquisa e em conformidade com os objetivos gerais e específicos que circunscrevem a investigação. Em decorrência dos instrumentos selecionados, e considerando o contexto apresentado, os dados foram tratados a partir de duas categorias de análise, a saber:

Categoria 1: As concepções de ensino de gramática na didatização

Nesta primeira categoria, identificamos as concepções paradigmáticas presentes no ensino de gramática, *categoria verbo*, a partir de elementos que envolvem a atividade de ensino nos anos iniciais do EF, isto é, nas práticas de ensino e no discurso dos investigados obtidos por meio de entrevista e gravação da condução das atividades de ensino.

Assim, as escolhas metodológicas materializadas na atividade didática configuram os paradigmas de ensino foco desta pesquisa. Nesse sentido, as contribuições teóricas de Antunes (2003; 2014), para quem qualquer atividade de ensino é norteada por princípios teóricos, nos serviram de base.

Inicialmente, realizamos uma leitura panorâmica dos dados com a finalidade de termos uma compreensão acerca desses princípios observados, considerando o conjunto de dados de que dispúnhamos. À vista disso, percebemos que havia evidências tanto da perspectiva teórica tradicional quanto da funcional. Ou seja, uma abordagem teórica heterogênea que, segundo Borges Neto (2012), trata-se de teorias linguísticas que convivem numa relação de continuidade entre os métodos de ensino tradicional e emergente. É preciso evidenciar que a perspectiva teórica funcionalista não é uma teoria inaugural acerca dos fenômenos linguísticos, pelo contrário, é um quadro teórico fundado a partir de resultados de outras teorias, já apresentados,

inclusive, pela GT. Este movimento de convivência permite que a abordagem das ocorrências linguísticas se dê também sob o olhar da objetividade, sem com isso eximir-se da natureza teórica da tradição grega quando o assunto é teorização da língua (BORGES NETO, 2004, 2012).

O autor faz uma importante colocação a respeito da natureza teórica da gramática, reconhecendo que os gramáticos tradicionais construíram na verdade uma teoria das línguas e que não há como falar em teorização sem o estabelecimento da relação entre as definições nocionais, classificações, funções e marcas inerentes aos termos e suas modificações (para o verbo, especificamente, consideremos as desinências modo-temporal e número-pessoal), nem nos estudos linguísticos contemporâneos.

Contudo, reconhecemos a necessidade de (re)articular a forma de planificação do trabalho pedagógico, buscando uma melhor convivência entre os campos morfológico, sintático e semântico. Para tanto, decidimos mediar a construção de uma sequência de atividades visando uma melhor articulação entre a gramática e a sistematização conceitual que lhe é própria.

Desse modo, respaldamo-nos na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999), que entende a língua na dimensão social, ou seja, os enunciados (orais/escritos) são a materialização dos falares das diversas comunidades e, por isso, não é legítimo pensar em línguas puras e norma regente. Assim sendo, movendo-nos da ótica da subjetividade, temos a objetividade linguística e as possibilidades de observar, refletir e sistematizar as regras de funcionamento. Para tanto, o gênero se apresenta como uma unidade que fortalece essas relações de língua enquanto multissistema (TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010; ANTUNES, 2014).

Na sequência, a fim de conhecermos as contribuições metodológicas refletidas pela atividade de planificação, apresentamos a segunda categoria de análise.

Categoria 2: A (re)configuração do trabalho planejado para ensino dos conhecimentos gramaticais

Nesta segunda categoria, considerando a descrição da categoria primária, ocupamo-nos em analisar as possíveis contribuições desencadeadas a partir da planificação de uma sequência de atividades didáticas – construção que assume uma abordagem reflexivo-sistemática dos conhecimentos linguístico-gramaticais. Nessa perspectiva, compreendemos que o planejamento, em seus diferentes níveis, é o instrumento organizador da atividade de ensino em face aos fins pretendidos e às técnicas empreendidas (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2011).

Assim, tomamos como pressuposto para análise as duas etapas que esta categoria compreende.

Em primeiro lugar, a planificação da Sequência de Atividades (SA), uma série de seis atividades didáticas elaboradas com a participação dos professores participantes, tomada como um conjunto de estratégias didáticas capaz de mediar o saber a ser ensinado aos níveis de aprendizagem, considerando essencialmente o desenvolvimento linguístico do aluno. Nessa sequência, as atividades se inscrevem como um instrumento organizador da aula (MATENCIO, 1999).

O relato reflexivo, segundo aspecto considerado, insere-se por ser um instrumento autorreflexivo, possibilitando, com base no dizer dos participantes, a verificação das possíveis contribuições metodológicas que foram integradas aos valores teórico-metodológicos que já faziam parte do fazer docente dos participantes.

A fase de observação revelou que os aspectos gramaticais eram tratados no texto, porém na concepção de reconhecimento e classificação morfológica das palavras. Portanto, o trabalho com gêneros textuais se insere nessa proposta com a finalidade de explorar metodologicamente possibilidades reflexivas de sistematização das noções conceituais que envolve a categoria *verbo* a partir das ferramentas já utilizadas pelos participantes. Essa propositura se materializou na SA e, através do relato reflexivo, foi possível conhecer os efeitos da ação de mediação.

Apoiados nesse contexto, assumimos os gêneros textuais como unidades de análise linguística, por se aproximarem dos usos reais que fazemos da língua e por serem empregados nas mais diferentes estruturas, em razão das funções comunicativas e contextos a que se destinam (BAKTHIN, 1997; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2011), além de serem produções linguísticas também sustentadas por uma estrutura compartilhada entre os falantes (ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009).

CAPÍTULO 03 – PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS: AÇÃO, REFLEXÃO E (RE)ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DA CATEGORIA *VERBO*

O presente capítulo busca apresentar a análise dos dados para responder as duas questões de pesquisa, a saber: *sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical verbo se apresenta na prática escolar de dois professores do ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba? E quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de uma mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática?*, de acordo com as duas categorias de análise (cf. as subseções 3.1 e 3.2 a seguir).

No intuito de atingir os objetivos pretendidos⁵, definimos duas categorias para melhor organização do *corpus* da pesquisa, descritas no capítulo anterior. Como já explicitado no capítulo 1, esta investigação está circunscrita nos pontos de vista teóricos da GT e da abordagem funcional em torno dos quais investigamos a natureza teórica da transposição da categoria *verbo* no EF. Desse modo, verificamos a(s) concepção(ões) teórica(s) que norteia(m) o fazer dos participantes, estabelecendo relação entre seus fazeres e dizeres, respectivamente.

Na primeira seção, *Tendências teóricas subjacentes aos elementos organizadores da atividade de ensino*, descrevemos os dados relacionados à primeira categoria, relativos à organização das aulas, aos procedimentos metodológicos, à narração dos encaminhamentos que conduziram as aulas, bem como às concepções dos professores. Através do entrecruzamento teórico-metodológico, mostramos como são corporificadas as tendências paradigmáticas na didatização da categoria gramatical *verbo*. Toda a descrição foi constituída tendo como fonte as observações e declarações prestadas pelos participantes (entrevista e comandos acionados na condução das aulas). A compreensão acerca do conjunto de dados revelou-nos uma certa pulverização no trabalho com os gêneros na sala de aula, mobilizando-nos à mediação didático-pedagógica.

Na segunda seção, *A sequência de atividades construída: (re)articulando o ensino com gêneros e verbo*, apresentamos a sequência de atividades planificada que teve como pressuposto os procedimentos de leitura priorizados pelos participantes.

⁵ O Objetivo geral é contribuir com a reflexão sobre o agir dos professores do EF no contexto de ensino de uma dada categoria gramatical, e mais especificamente: 1) Identificar as influências paradigmáticas, tradicional e/ou funcional, subjacentes à atividade pedagógica de ensino de gramática; 2) Mediar a construção de uma sequência de atividades organizada para ensino da categoria verbo numa abordagem reflexiva; e 3) Verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio do dizer dos professores.

Por fim, na seção três, *Avaliando as contribuições metodológicas empreendidas na planificação da sequência de atividades*, avaliamos os dois momentos da pesquisa, anterior e ulterior à mediação, por meio de relato oral e escrito. As duas últimas subseções são referentes à segunda categoria.

3.1 As concepções de ensino de gramática reveladas na didatização

Conforme apresentado no capítulo I, a atividade de ensino é atravessada por influências externas (sociais, científicas e políticas) que se tornam parte da ação de ensinar quando sistematizadas no planejamento de aulas, sendo este um conjunto de decisões pedagógicas em torno dos objetivos, conteúdos e procedimentos articulados entre si com destino à aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006).

Esta seção foi desenvolvida com a finalidade de alcançar nosso primeiro objetivo específico, que é *identificar as influências paradigmáticas, tradicional e/ou funcional, subjacentes à atividade de ensino de gramática*. Para alcançarmos esta dimensão, exploramos os discursos norteadores (comandos e entrevista) da atividade de ensino e os movimentos procedimentais e organizacionais empreendidos nas aulas de LP, especificamente, os destinados ao ensino da categoria *verbo* no EF I.

3.1.1 Tendências teóricas subjacentes aos elementos organizadores da atividade de ensino

Toda atividade docente é orientada por tendências teóricas (ANTUNES, 2003), materializadas nos discursos proferidos pelos professores, na estruturação do planejamento e na escolha dos procedimentos adotados para execução das aulas. Isso faz desse campo prático um universo profícuo para compreensão de tais princípios.

Nesse sentido, refletimos acerca das concepções docentes materializadas na organização do ensino e relativamente à execução das aulas destinadas ao ensino da categoria *verbo*, na sequência: a) entrevistas; b) organização dos eixos de ensino e categorias observadas; c) aspectos gerais das aulas observadas; e d) a configuração discursiva no processo de transposição didática.

- a) Entrevista: a representação ideológica oralizada

Iremos iniciar nossas análises dando voz aos docentes investigados, buscando compreender as concepções teórico-metodológicas expressas no dizer dos participantes e na clareza das compreensões a respeito dos caminhos percorridos. Os excertos que abrem essa seção analítica são fragmentos extraídos de entrevista realizada com os participantes e necessários à construção do perfil teórico-metodológico dos professores.

Questionamos os participantes no tocante à perspectiva que orienta a prática de ensino de gramática, considerando as perspectivas tradicional e a contextualizada. Neste ponto, verificamos que há um pensamento comum entre os participantes de que as situações de ensino de gramática promovidas por eles são de natureza contextualizada. As falas e comentários que seguem resumem tal asserção e marcam contradições e incertezas.

Excerto 1:

P1: ...é mais contextualizada ... Eles ((alunos)) já vêm exatamente nessa doutrina de trabalhar solto... vamos dizer assim ... quando você trabalha dentro de texto... quando você trabalha com vídeos... quando você trabalha com outras coisas o aluno adquire mais e... quando ele chegar numa próxima série mesmo que não seja aquele professor... mas ele já vai saber... mas infelizmente nós ainda somos trabalhados... principalmente gramática ... a questão tradicional (Entrevista oral).

P2: Eu faço contextualizada... é... eu acho que é mais contextualizada... porque eu tento trazer os conteúdos de outras disciplinas dentro da disciplina de: de gramática... eu procuro puxar alguma coisa... né? que tenha haver... textos... dos gêneros textuais... né? eu procuro sempre trazer e dar um... e dar uma mesclada com outros assuntos da disciplina de História... de Artes... Geografia... eu procuro fazer essa/essa contextualização... até por que não tem como você falar de gramática sem se referir a texto... a leitura... a livros... a histórias... não tem COMO ... né? (Entrevista oral).

Nestes recortes enunciativos, estamos diante de duas declarações que apresentam concepções teóricas comuns aos dois pesquisados. Contudo, em sua declaração, P1 revela a influência das técnicas tradicionais de ensino, sobretudo quando o objeto de ensino é a gramática da língua, e justifica que a razão para isso provém da ideia de fragmento trazida pelos alunos. Primeiramente, é preciso admitir que a noção que os alunos dos anos iniciais do EF têm acerca de ensino/aprendizagem foi construída em sua curta experiência educacional e que o trecho “Eles ((alunos)) já vêm exatamente nessa doutrina de trabalhar solto”, a nosso ver, não justifica que a tradição seja trazida por esse grupo. É importante destacar que os alunos conhecem a língua pelos usos que fazem dela. Logo, uma atividade dinâmica. Entretanto, na escola se deparam com outra natureza da língua, um conjunto de regras que em nada se assemelha ao instrumento de interação que usam o tempo inteiro. Com isso, queremos dizer que as situações de ensino são planejadas pelos professores e que nós, enquanto elaboradores e executores dos planos de aula/ensino, é que preservamos essa prática de transmissão de saberes,

inerente à abordagem tradicional (LIBÂNEO, 2006), bem como a padronização da língua. Em vista disso, Antunes (2006) afirma que o fazer docente é orientado pelas concepções que alimentamos.

No contexto narrado por P1, reconhecemos que há um esforço em produzir situações de aprendizagem significativas, exemplificado pela dimensão do trabalho com textos de distintas semioses como campos propícios à funcionalidade linguística, revelado nos trechos “quando você trabalha dentro de texto... quando você trabalha com vídeos... quando você trabalha com outras coisas o aluno adquire mais...” e “nós ainda somos trabalhados... principalmente gramática ... a questão tradicional”, que situam a predominância do modelo de análise instituído pela GT, em que prevalece o reconhecimento e categorização das palavras com relevo no ensino de gramática.

Há dois apontamentos importantes a serem feitos com relação à fala de P2, além de sua incerteza, marcada pelo termo “eu acho”. Inicialmente, o professor assume o termo “contextualizada” para referir-se à abordagem do ensino de língua e às situações de ensino-aprendizagem direcionadas por ela. No entanto, na continuidade de sua fala, percebe-se no trecho “eu procuro sempre trazer e dar u::ma::: e dar uma mesclada com outros assuntos da disciplina de História de Artes ... Geografia... eu procuro fazer essa/essa contextualização”, que o termo “contextualizada” passa a assumir outro conceito, o de interdisciplinaridade, ou seja, relacionar o que estabelece relação entre as diferentes disciplinas tornando-as comunicáveis entre si.

Já na afirmação “até por que não tem como você falar de gramática sem se referir a texto ... a leitura ... a livros ... a histórias ... não tem COmo”, trata-se de uma expressão que sinaliza a compreensão de gramática como elemento constituinte de qualquer produção linguística/textual, ou seja, a gramática está em tudo o que falamos, lemos e escrevemos. Faz-se referência aqui à gramática como “elemento constituinte das línguas”, como propõe Antunes (2014, p. 39), onde tudo o que é produzido, de forma oral ou escrita, ocorre numa situação de interação e sustentado pela gramática. Nesse sentido, com o método de AL, Geraldi (1991, 1996, 1997 *apud* LIMA, 2016) sugere aproximar as situações concretas de interação dos fenômenos padronizados de língua de modo refletido e integrado às produções dos alunos.

Aprofundando as indagações e restringindo o posicionamento dos professores à autorreflexão teórica, questionamos a respeito da orientação teórica que sustenta o fazer docente dos participantes.

Excerto 2:

P1: A gente não tem uma linha não... pode pegar ((influências de diferentes tendências)) é tanto que tem horas que eu trabalho o tradicional e tem horas que eu trabalho o/o:: globalizado que diz? sei que usa os dois só que:: é:: tem horas que eu trabalho mais a questão do tradicional ... por quê? Porque os alunos já vêm no tradicional e teve alguns professores que na hora que chegou o outro... né? o construtivismo ... eles não souberam o que era pra fazer ...misturaram:: e aí fez o que na cabecinha dos alunos? aquela:: bolinha de neve ... né? então a gente tem que ter cuidado com isso... é tanto eu às vezes eu até ria na sala... principalmente na hora dos trabalhos... porque eles foram trabalhados naquela questão de decorar... de ler lá na frente e eu não aceitava isso... então isso aí foi uma coisa que veio do tradicional... até por mim... eu digo por mim enquanto aluna eu nunca fui pra frente... nunca fui defender um trabalho ((pausa)) aí o que eu senti dificuldade em mim eu vou trabalhar no meu aluno ... então por isso que eu acho que a gente não tem aquela linha ... a única coisa que a gente segue são a questão assim de:: dos conteúdos... da grade curricular ... então a gente segue ... mas uma linha como Paulo Freire... como Emília Ferreiro... essas... não... a gente vai pegando um pouquinho do que a gente aprendeu de um e de outro pra ver se dá certo (Entrevista oral).

Existe todo um contexto sócio-histórico e pessoal-profissional-identitário que envolve o fazer docente e isso é bem evidenciado na declaração de P1. A fala acima revela algo muito particular da identidade docente expressado em todo o discurso, mas o trecho “tem horas que eu trabalho mais a questão do tradicional ... por quê? Porque os alunos já vêm no tradicional e teve alguns professores que na hora que chegou o outro ... né? o construtivismo ... eles não souberam o que era pra fazer ... misturaram” situa o ponto de vista teórico tradicional como predominante e é justificado pela dificuldade que os professores têm de abandonar totalmente suas convicções e acabam conciliando as tendências tradicional e renovada, respectivamente. Esta perspectiva conciliatória é uma das tendências apontados por Bezerra e Reinaldo (2013), na prática de AL. Rafael (2012), num estudo entre o “novo/velho”, permite-nos compreender que estamos imersos num contexto de ensino de LP orientado por “velhas” bases e “novas” terminologias. O trecho analisado também retoma um ponto já citado no *excerto 1*, a razão do uso do modelo tradicional, sobre o qual já situamos nosso entendimento.

Tal realidade de conciliação entre as perspectivas se justifica por termos como investigados dois professores que possuem um vasto conhecimento experiencial e que, no decurso profissional, receberam influências através de documentos parametrizadores, formações continuadas e das perspectivas e programas mais recentes que introduzem às velhas práticas novos modelos de abordagem e isso ocasiona essa combinação, ou como diz P1, “mesclagem” entre as influências teóricas. Como se pode notar, a professora, graduada em Pedagogia, cita “Paulo Freire e Emília Ferreiro”, situando o referencial teórico construtivista de sua formação inicial que, inclusive, é uma teoria que valoriza a experiência do aluno e pode contribuir significativamente para o tratamento da gramática numa perspectiva reflexiva.

Outro aspecto destacado é o curricular, que pode ser relacionado à metáfora da matrioska (boneca russa), em que a expressão “a única coisa que a gente segue são a questão assim de:: dos conteúdos ... da grade curricular...” situa bem o currículo como uma matriz que abriga uma série de elementos menores, encadeados de forma decrescente. Tal declaração remete à organização curricular dos conteúdos e da disposição das disciplinas dentro da estrutura organizacional da escola e isso inclui as escolhas teóricas e a trajetória de escolarização responsável pela definição de como ensinar e o quê.

No que tange ao papel exercido pela escola como um todo, questionamos o posicionamento do grupo frente à proposta de ensino reflexivo. Vejamos a compreensão dos entrevistados acerca desse contexto.

Excerto 3:

P1: Eu acredito que:: em partes ... porque a gente sabe que a educação é um processo ... um processo lento ... e a gente sabe que todo professor não segue a mesma/a mesma vamo supor ... LINGUAGEM ... então tem aqueles que:: exploram mais e aqueles que exploram mais eu acredito que é mais reflexivo (Entrevista oral).

P2: ... infelizmente a gente nota a:: a dificuldade ainda da fa::la ... de se expressar ... porque eu acho que deveria ter essa função também ... né? de ajudar você a como lidar em determinada situação e assim:: eu acho que precisa mais aprofundar esse lado ... né? dela realmente servir para o aluno ... o que aprender na escola levar pro seu dia a dia ... NÃO É ESSA A INTENÇÃO? De querer que o aluno ... o que ele aprenda ... ele leve pra o dia a dia ... então eu acho que ainda falta melhorar muita coisa ... mas se bem que a gente já ver que o aluno já tem muita liberdade com o professor de perguntar:: que antes não havia ... né? no ensino dito tradicional ... o aluno não tinha é/é essa abertura que tem hoje ... mas assim eu acho que ainda falta se trabalhar mais (Entrevista oral).

Como questionamos a respeito da escola como um grupo, a fala de P1 sinaliza que há diferenças nas perspectivas de ensino dentro da mesma ordem, onde ela reconhece que há os que investem mais do que outros na perspectiva reflexiva. A declaração faz menção à singularidade de cada professor como determinante para que a abordagem de uma proposta seja mais reflexiva ou não. Moreira e Candau (2007) ressaltam a relevância do professor na implementação de esforços pedagógicos. Já P2 aponta avanços, mas assinala que ainda precisam ser empreendidas ações para que o saber ensinado seja um saber útil. Em seus apontamentos, ambos apontam lacunas na forma de organização do ensino, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, indagamos acerca de estratégias que poderiam minimizar sob o ponto de vista dos professores, os problemas apresentados, e eles sugeriram:

Excerto 4:

P1: Eu acho que o que falta é exatamente isso... os professores/eles andassem... que falasse a mesma língua... por exemplo... tem a questão do PNAIC... então de primeiro a terceiro ano os professores falam a mesma língua... aí quando chega quarto e quinto já fica perdido que cada um fala sua própria língua... não tem aquele... linguajar ainda... eu acho que o que falta é isso... é tanto que a gente pega aluno/chega aluno de quinto ano com nível de terceiro (Entrevista oral).

P2: Um dos caminhos é a formação... né? dos professores... capacitar... dar mais possibilidades aos professores estudarem... quando a gente faz um curso... a nossa intenção é isso... que esse curso ele venha pra mudar nossa vi:da... eu acho que um dos meios pra se chegar a isso... pra ajudar os professores é através de formação... né? tá sempre se renovando... estudando... se capacitando... mais ajuda ao professor... como é que você vai dar o que você não tem? (Entrevista oral).

Não é tarefa fácil para os professores transitar entre convicções e incertezas que envolvem sua atividade de trabalho, principalmente por enfrentarem limitações em sua formação (inicial/ continuada), que acaba por não dar conta das mudanças ocorridas no contexto social e que implicam novas configurações ao exercício docente. Entretanto, há uma importantíssima observação a ser feita com relação à atividade docente e diz respeito à valorização do profissional *professor*. Enquanto os professores da educação pública não receberem condições adequadas para desempenhar seu ofício e não forem devidamente valorizados salarialmente continuaremos com resultados muito limitados.

Nesse contexto, os próprios professores buscam caminhos e criam estratégias distintas para enfrentamento dos desafios. Analisamos a seguir as proposições sugeridas pelos participantes. Primeiro, P1 aponta para o engajamento entre a forma de segmentar o primeiro ciclo ao segundo e sugere que esta estruturação garantiria certa estabilidade ao saber ensinado. A recomendação nos conduziu relacionar tal declaração com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017), um documento norteador da elaboração curricular da Educação Básica e que determina os saberes essenciais que devem ser ensinados em cada etapa, como sugere P1, e que já está em vigor. Já P2 pontua a formação profissional como sendo uma condição necessária para atender aos desafios deste tempo e alega que o saber docente é um saber renovável. Reiteramos que os saberes necessários para o exercício da profissão docente de 20 anos, se conservados, não darão conta da dinamicidade da língua/linguagem utilizada hoje na sociedade e, conseqüentemente, nas salas de aula. A sociedade de hoje não é a mesma de duas décadas, os parâmetros necessários à atividade docente requerem novas atitudes. Logo, o questionamento final de P2 (“como é que você vai dar o que você não tem?”) sumariza as assertivas apresentadas.

Esta investigação ocupou-se em observar, prioritariamente, as aulas práticas destinadas ao ensino de LP. Nelas, percebemos que os gêneros textuais eram a unidade de investigação

dos aspectos estruturais. Então, na busca por compreender a finalidade/utilidade dos gêneros, questionamos os professores a respeito da importância desta ferramenta de ensino e ouvimos os argumentos que seguem apresentados.

Excerto 5:

P1: pra o próprio aluno ficar globalizado... tanto na aula quanto exatamente na vida social... por quê? Quando eu trabalho uma fábula... toda fábula tem um ensinamento... tem uma moral no final... então ele já leva pra própria vida dele... quando eu trabalho um filme... eu não vou trabalhar um filme qualquer:: eu vou trabalhar um que tenha um objetivo então... ele já leva também... ele já faz a ligação é:: a gente trabalhou os clássicos... pra gente trabalhar os clássicos a gente teve que mostrar a eles que existe aquelas leituras que é verídica e que existe aquelas que é contos que são coisas que as crianças gostam de ouvir... que fazem bem... a questão dos textos que são instrucionais... então tudo isso ajuda... como a gente trabalhou ((diversidade de gêneros)) que muita coisa ele não sabia... a questão de bula de remédio... então tudo isso ajuda... não só na SAa na questão de leitura e escrita... como na vida deles futuramente (Entrevista oral).

P2: Acho que praticamente pra tudo... né? porque esse aluno vai desenvolver melhor a fala... ele vai melhor desenvolver a escrita... né? ele não só vai aprender a identificar os gêneros com o passar do tempo... mas ele vai passar a gostar de determinado gênero textual... eu acho que essa é mais ou menos a função de você trabalhar... de você aprender... de você identificar a questão dos gêneros... tem muito dessa ... né? dessa influência porque muitas vezes o aluno não gosta de ler... mas sempre tem alguma coisa que chama a atenção dele... né? Muitas vezes ele não gosta... a maioria deles rejeita a questão da leitura... né? Mas sempre tem alguma coisa que eles gostam... uma revista em quadri::nhos... um conto... um clássico... a gente acaba que atraindo esse público que não gostava de ler... que não gostava de nada... acho que tem um pouco dessa:: função também... né? eu creio... uma das funções dos gêneros textuais é essa... de chamar cada vez mais leitores... né? a atenção deles e fazer com que eles gostem de ler (Entrevista oral).

Em síntese, as declarações prestadas atestam que o papel exercido pelos gêneros, de modo geral, é o de compor informações importantes e úteis, geralmente exploradas pela prática de interpretação oral e escrita, com o objetivo de expandir habilidades de leitura e escrita. Havia um investimento no trabalho com gêneros, embora tenhamos percebido o pouco convívio dos participantes com a teoria de gêneros.

A declaração de P1 faz menção à utilidade do gênero para “o próprio aluno ficar globalizado ... tanto na aula quanto exatamente na vida social”. Aqui o gênero é assumido como um correspondente enunciativo encarregado de transportar, pelos diversos suportes, informações necessárias à vida do aluno (escolar e social). Percebe-se também que existe a preocupação desse saber ser útil, ao tempo que situa a relação estabelecida entre texto, leitor e contexto. Entretanto, esse trabalho com gêneros tem sido demonstrado apenas em parte, a julgar por não ser feita nenhuma referência à função comunicativa imanente aos gêneros.

Com relação à função comunicativa, o tratamento dado aos gêneros é determinante, pois resumi-los a atividades de tipificações e classificação de unidades isoladas acaba por tornar sem efeito a dinamicidade e funcionalidade que lhes são próprias (MIRANDA, 2015). Isto posto, P2 situa a função dos gêneros em sua atividade de ensino, afirmando: “eu acho que essa é mais ou menos a função de você trabalhar... de você aprender... de você identificar a questão dos gêneros”. Sabemos que, enquanto usuários da língua, fazemos usos constantes de diversificados gêneros para atuar socialmente em todas as instâncias sociais em que estamos envolvidos. Assim, cabe à escola, na condição de instituição formadora, potencializar os usos desse repertório, explorando tanto os aspectos linguísticos quanto os pragmáticos.

No excerto 6, discutimos o lugar da gramática (de modo particular, do *verbo*) na atividade de ensino de língua.

Excerto 6:

P2: melhorar a fala... a linguagem... principalmente a questão dos verbos... né? tão difícil... quando você encontra alguém pronunciando os verbos corretamente você chega... você chega a se assustar ((risos))... acho que é centro... ela é o centro da aula... a gramática (Entrevista oral).

A declaração final situa o lugar ocupado pelo ensino de gramática (de modo particular, do *verbo*) e revela sua centralidade no ensino de língua e, conseqüentemente, nos currículos. Neste recorte, P2 inicia aludindo aos objetivos de ensinar gramática da língua para os já falantes, segundo ela: “melhorar a fala... a linguagem... principalmente a questão dos verbos”. Diríamos que esses aspectos, dentre outros, poderiam compor os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, desenvolver a competência linguística proposta por Travaglia (2011) e Antunes (2014). Travaglia (2011) argumenta que o objetivo do ensino de Língua Materna é oferecer condições para que os usuários desenvolvam a capacidade de usar a língua a favor das mais diversificadas situações de interação e isto implica desenvolver a competência *gramatical* e *textual*. Para tanto, é preciso que sejam mobilizados procedimentos e condições para que a própria gramática da língua seja entendida como mecanismo linguístico que abriga muito da competência linguística e vice-versa.

No tangente ao objetivo de ensinar o padrão linguístico, poderíamos sumarizar dizendo que pensar num ensino produtivo de gramática implica implementar situações de ensino que contribuam para a ampliação do conhecimento linguístico que os alunos já possuem por serem proficientes em sua língua natural (ANTUNES, 2003; FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009), e aprender a normatividade da categoria *verbo* faz parte desse crescimento.

Como reconhecido, a gramática ocupa cadeira cativa no ensino de LP, “ela é o centro da aula...” (P2). Por essa consideração, não pretendemos ser entendidos como contrários à ideia de ensino do estruturado, longe disso, reconhecemos seu prestígio e assumimos a relevância da gramática em toda e qualquer produção enunciativa (ANTUNES, 2014), divergimos apenas no modelo unilateral de análise proposto pela GT que privilegia prioritariamente o reconhecimento e classificação morfológica das palavras à luz das noções conceituais dentro do seu quadro teórico, como bem situa Borges Neto (2012).

b) Organização dos eixos de ensino e categorias observadas

Nesta subseção, conforme apresentado no capítulo metodológico, apresentamos como os participantes organizam os eixos que norteiam a prática de ensino de LP.

A realidade pesquisada possui uma forma peculiar de organização e subdivisão das aulas de LP, o que nos interessa apresentar. No nosso primeiro contato relativo à pesquisa, conversamos a respeito da organização dos estudos linguísticos e, de acordo com a grade de distribuição da carga horária apresentada no Quadro 2, os professores subdividiram-na, respectivamente, em unidades linguísticas, conforme descrito no quadro abaixo.

QUADRO 4 - SUBDIVISÃO DOS EIXOS DE ENSINO⁶

Dia/Unidade	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Unidade para estudo de:	Leitura e interpretação	Gramática	Ortografia	Produção textual	Leitura e interpretação

(Fonte: A autora, 2018)

O Quadro 4 apresenta a organização pedagógica dos eixos que dividem e organizam o ensino de LP contemplados pelos dois participantes. Isto posto, passamos a considerar que esta seria uma forma de dar conta de todos os eixos orientadores do currículo da instituição para o ensino de língua. Antes de discutirmos sobre essa questão, discorreremos acerca da nomenclatura utilizada. O documento da BNCC (BRASIL, 2017) subdivide os eixos de ensino que correspondem às práticas de linguagem com a seguinte terminologia: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Contudo, o que percebemos é que não se trata de uma simples mudança terminológica, mas que as práticas de linguagem perdem em termos de aspectos importantes por considerarmos, por exemplo, que

⁶ Quadro construído com base em informações disponibilizadas pelos professores participantes.

a unidade de *Leitura e interpretação* não daria conta dos aspectos mais amplos do uso da língua/linguagem. Não nos aprofundaremos nessa discussão em razão do nosso *corpora* se limitar às aulas destinadas ao ensino da categoria *verbo*.

A princípio, percebemos que os eixos nomeados eram dispostos separadamente, sem que houvesse uma articulação entre si, um ciclo contínuo, não necessariamente fixo, no qual as semanas são iniciadas e finalizadas com atividades de leitura e interpretação com interrupções para estudos dos conhecimentos gramaticais, ortográficos e um momento reservado à produção textual. Essas características configuraram a disposição das aulas observadas (Ver Quadro 5).

QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DE AULAS OBSERVADAS

Caracterização: eixos categóricos das aulas		
Categorias observadas	Turma 1	Turma 2
Estudos ortográficos	04	03
Produção textual	01	04
Conhecimentos Gramaticais	09	06
Total de aulas: 27	14	13

(Fonte: A autora, 2018)

O quadro 5 revela que dentre as 27 aulas observadas e destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, 15 delas se destinaram ao ensino dos conhecimentos gramaticais, evidenciando que a predominância do ensino de LP nas aulas observadas nos anos iniciais do EF, considerando os três eixos observados, foi na gramática da língua. Destas últimas, 12 referem-se, exclusivamente, ao ensino da categoria verbo (sendo 8 de P1, e 4 de P2), as quais recortamos para este estudo e que seguem historiadas.

Como se pode notar, a unidade *leitura e interpretação*, apresentada no Quadro 4, não consta como eixo nas aulas divulgadas no Quadro 5. No entanto, em algumas atividades selecionadas a partir do estudo de gênero, foi percebido que havia questões direcionadas à compreensão dos textos.

- c) Aspectos gerais das observações: uma descrição da prática como representação paradigmática no ensino da categoria verbo

A disposição instrumental-metodológica apresentada no contexto das aulas observadas revela uma atividade de ensino com ideais reflexivos, mas que resgata procedimentos da tradição, isso significa uma convivência entre a abordagem tradicional e a emergente.

Antes de discutirmos esses pontos e apresentarmos a descrição das aulas, trazemos algumas considerações acerca dos planejamentos observados, sendo estes considerados

elementos organizacionais da atividade de ensino. Iniciamos a coleta de dados por meio da observação dos encontros departamentais. De início, nossa intenção seria participar desses encontros para acompanhar a elaboração dos planejamentos das aulas. No entanto, como descrevemos no capítulo metodológico, os encontros eram temáticos e não havia um olhar voltado ao planejamento das aulas de gramática. Aliás, esse assunto não foi abordado. Então, considerando o contexto descrito, delimitamos que o nosso foco seria extrair das aulas destinadas ao ensino de LP as marcas que revelassem as ideologias teórico-metodológicas subjacentes ao fazer docente. Quer dizer, conhecer como as escolhas didáticas, os procedimentos e os instrumentos utilizados na atividade de ensino materializavam o(s) paradigma(s) investigado(s).

Dada a dimensão material que temos decorrente do número expressivo de aulas observadas, decidimos recortar as aulas destinadas ao ensino da categoria verbo sem perder de vista as questões norteadoras e os objetivos vinculados a esta pesquisa. A seguir, descreveremos as aulas que tiveram como objeto de ensino a categoria *verbo*, atendendo à finalidade deste estudo. Esta é uma descrição feita com base nas observações e anotações de campo.

QUADRO 6- DESCRIÇÃO DAS AULAS PRÁTICAS - P1

Aula/nº	Conteúdo abordado	Introdução didática	Desenvolvimento	Observação
Aula 1	Verbo	A aula foi iniciada com exibição de vídeo abordando a categoria gramatical verbo como parte introdutória ao conteúdo, seguindo com orientações quanto à forma nominal dos verbos.	Exposição oral, esclarecendo que os verbos podem ser de 1ª, 2ª ou 3ª conjugação. Distribui a letra da música “Todos os verbos” de Zélia Duncan. Apresenta o gênero e sugere que os alunos acompanhem a música apoiados na letra. Segue com uma atividade escrita na lousa que resumidamente assim se apresenta: identificar os verbos na letra musical, agrupá-los em 1ª, 2ª e 3ª conjugação, completar frases com verbo destacado e produção de frase. Alerta sempre para o cuidado e atenção ao que se pede para evitar erros retomando sempre as designações conceituais do conteúdo trabalhado.	A professora retoma o conceito de verbo a partir dos exercícios propostos e organizados em torno do estudo de gênero que ganha contornos de estudo frasal.
Aula 2	Pessoas do verbo	Recuperação do conceito de verbo de forma oral, discussão a respeito das pessoas do verbo (singular e plural) e forma nominal dos verbos.	Distribuição de atividade impressa composta por três textos curtos (HQ, texto informativo e entrevista) com questões de interpretação e marca da presença da categoria verbo nos trechos destacados. Conclui com a correção coletiva.	A atividade foi uma proposta individual.
	Verbo	A aula é iniciada pela justificativa de que este estudo estava dirigido à revisão do conteúdo	Revisão do conteúdo trabalhado: verbo. A atividade se deu da seguinte forma: a professora selecionava um aluno, falava uma frase e pedia que este identificasse o verbo da frase, destacando que o objetivo é o seu	Os alunos, de modo geral, atingem o objetivo de identificar as

Aula 3		verbo, antecedendo avaliação escrita.	reconhecimento. Depois do exercício oral ela procede com atividade escrita retirada de um livro didático que a mesma faz uso. Inicia outra atividade com a conceituação escrita de verbo, sua estrutura, conjugações, solicita a conjugação do verbo cantar nos tempos: presente, pretérito. A proposta central é aprender as terminações como forma de garantir que os demais verbos possam ser conjugados. Entrega uma atividade impressa (HQ) para que os alunos leiam e respondam. A orientação é que quanto a conjugação, recorressem sempre aos exemplos dados.	categorias sugeridas. Quanto ao trabalho com o texto a orientação era que os mesmos recortassem os verbos.
Aula 4	Verbo	Realização de primeira avaliação do 4º bimestre de LP. A professora declara que será composta por quatro questões interpretativas e seis de gramática, especificamente, a categoria verbo.	A prova foi entregue aos alunos. No final, a prova foi devolvida à correção/ avaliação quantitativa pela professora.	A avaliação foi organizada em parte interpretativa e segue com o estudo gramatical, este, organizado em 33 frases para classificação à luz do enfoque dado.
Aula 5	Modos do verbo: subjuntivo e imperativo	Inicia justificando a atividade e introduz o estudo dos modos em destaque.	A professora escreve na lousa o conceito dos modos subjuntivo e imperativo e explana considerações oralmente. Entrega uma atividade impressa e orienta para que os alunos realizem. O exercício suscita diversas dúvidas, mas a professora empreende esforços no atendimento. A correção, como habitualmente, consiste em a professora ler as questões e motivar as respostas oralmente do grupo.	Esta atividade também está orientada pelo trabalho com gêneros.
Aula 6	Verbo	A atividade selecionada para esta aula foi extraída do LD.	P1 situa o conteúdo e prossegue com a condução de atividade: ler parte das questões e junto ao grupo de alunos as respostas são produzidas. Por meio do uso dos gêneros (música, anedota e tirinha) conduz questionamentos acerca do estudo do conteúdo temático e prossegue com atividade escrita: conceito, emprego correto do verbo no tempo pedido, escrita de frase e preenchimento de lacunas com os verbos destacados.	A situação de ensino foi presidida pelo uso do texto e dele foi ramificado o estudo da norma culta.
Aula 7	Verbo: conjugação	A atividade é direcionada à conjugação dos verbos indicados.	P1 inicia solicitando que os alunos conjuguem o verbo no pretérito-perfeito, mais-que-perfeito, e futuro do presente e do pretérito. Logo, inicia oralmente a correção da atividade seguindo as terminações já repassadas à turma.	A proposta traz o estudo interpretativo do texto como parte introdutória da atividade.
Aula 8	Verbo: conjugação	A aula do dia foi dividida em dois momentos. O primeiro, foi reservado à revisão do conteúdo	Oralmente, retoma ao conceito de verbo e revisa de forma geral: as conjugações, tempos do verbo, AM e AO (passado e futuro), exemplifica por meio de frases a identificação do tempo, mudança de tempo e forma nominal. Entrega a avaliação.	A avaliação é organizada em 46 frases divididas em: reescrita, classificação e

		estudado e o segundo momento é a realização de exercício avaliativo.		preenchimento de lacunas.
--	--	--	--	---------------------------

(Fonte: A autora, 2018)

QUADRO 7- DESCRIÇÃO DAS AULAS PRÁTICAS - P2

Aula/nº	Conteúdo abordado	Introdução didática	Desenvolvimento	Observação
Aula 1	Verbo	A aula é iniciada com a leitura de texto paradigmático pelo leitor do dia, seguida de discussão oral.	Para iniciar o estudo da categoria verbo, a professora faz uma explanação oral de que o conteúdo dar continuidade ao estudo dos advérbios e introduz o conteúdo com a exibição de três vídeos que apresentam: o conceito, as conjugações, número, pessoa e tempos do verbo. Propõe em seguida a realização de uma atividade impressa – caça-verbos.	As leituras diárias são de livre escolha dos leitores. Estes, se disponibilizam à leitura.
Aula 2	Verbo	Roda de leitura conduzida por uma aluna para turma convidada. Segue com revisão do estudo da categoria verbo.	Propõe uma atividade escrita composta por seis questões ordenadas para conjugação dos verbos nos tempos pedidos, destacar os verbos das frases, completar e produzir frases. A correção é feita pela condução oral da professora que ler a atividade proposta.	O estudo gramatical é organizado pela via da palavra e da frase.
Aula 3	Tempo do verbo	Leitura compartilhada realizada pela professora com exploração da semiose textual e biografia do autor.	Leitura de tirinha, atividade impressa que propunha: circular os verbos nas frases, empregar o verbo corretamente nas frases, preenchimento de cruzadinha com os verbos no tempo pedido, completar frase, conjugar de acordo com a terminação. A correção se deu individualmente.	Nesta atividade foi incluído o gênero como ferramenta.
Aula 4	Tempos do verbo	Leitura de material paradigmático realizada pela professora, explanação e explicação dos procedimentos diários.	Revisão das atividades desencadeadas acerca do conteúdo. Retomada oralmente dos conceitos apresentados, tempos verbais, pessoas, terminações e conjugações. Orienta à identificação das terminações e relação entre conjugação e radical. Por fim, entrega a avaliação.	Situação de ensino guiada pelo estudo frasal.

(Fonte: A autora, 2018)

Com relação aos quadros acima, vale reafirmar que este é um recorte do *corpus* integral de 27 aulas, das quais extraímos as destinadas ao ensino da categoria *verbo* que equivalem a 12

aulas, sendo que a turma coordenada por P1 ofereceu 8 situações de ensino e a turma orientada por P2, destinou 4 situações de ensino.

Os quadros demonstrativos 6 e 7, *Descrição das aulas práticas – P1 e P2*, evidenciam o panorama geral das escolhas metodológicas empregadas para o ensino da categoria gramatical *verbo*. Como podemos notar, a metodologia empregada para o ensino de dada categoria se assenta no que nomeamos, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 55), de perspectiva teórica conciliadora que reflete “influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical”. A análise feita pelas autoras se dá acerca do estudo em livros didáticos, mas as características gerais se assemelham à descrição das aulas. Em sentido amplo, reúne forças do que chamamos ensino tradicional de gramática, agregando ferramenta de natureza funcional. É preciso reconhecer que é impossível tratar gramática e não considerar a tradição.

Voltando à descrição, os procedimentos selecionados para o ensino da categoria *verbo* abrigam tanto características do ensino renovado, caracterizado pela presença dos gêneros que em geral se faziam presentes nas situações de ensino observadas, como apresentam, predominantemente, marcas da tradição, as quais se tornaram visíveis quando na mesma situação planejada, e com a finalidade de ensinar o mesmo objeto, a categorização das palavras ocupa o lugar de construção linguística capaz de dar conta do objeto ensinado. Pelas razões apresentadas, reiteramos que as denominações procedimentais observadas e descritas podem ser nomeadas de procedimentos biparadigmáticos. Isso quer dizer que associam técnicas e ferramentas das perspectivas teóricas tradicional e renovada, respectivamente. Além da predominância classificatório-morfológica em frases, percebemos que a função do texto/gênero, exceto à análise interpretativa, é servir de pretexto. Assim, [...] não se trata de estudar a construção [...] mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 54).

Retomando às realidades observadas, investigamos dois contextos, um ofereceu mais situações de ensino (oito) e o outro um pouco menos (quatro). Contudo, é possível afirmar que seguem as mesmas orientações teóricas de complementaridade entre as tendências orientadoras do fazer docente citadas acima. Diante disso, não faremos especificações por aula ou professor, pois não temos intenção de comparar as situações, mas fazer considerações mais abrangentes em torno da descrição. Em geral, há uma preocupação em desviar-se dos erros.

Seria imprudente de nossa parte, considerando todo universo pesquisado, polarizar os procedimentos e as ferramentas selecionados como puramente procedimentos de natureza tradicional ou não, pois não podemos ignorar as influências de um paradigma emergente conferido pela presença dos diferentes gêneros textuais, uma proposta introduzida pelos PCN

(BRASIL, 1998) e renovada pela BNCC (BRASIL, 2017), que sinaliza a perspectiva de ensino de língua/gramática em outras bases, ou seja, a partir do exercício constante de reflexão acerca das escolhas lexicais e suas intenções comunicativas. Contudo, o cuidado reside no fato de que o ensino de língua a partir de textos não seja resumida a uma perspectiva modal, em que aconteça a substituição de frases pelos gêneros diversos, sem que haja efetivamente o reconhecimento da língua/linguagem em funcionamento nesses gêneros estudados e acabe por não cumprir a função eminentemente comunicativa dos gêneros. Assim sendo, os textos seriam resumidos a uma unidade de substituição das palavras/frases, mas exerceriam as mesmas funções de servir para identificação de elementos descontextualizados. Neves (2002) afirma que o texto é em si uma construção linguística que possibilita o amplo funcionamento da língua e oferece situações aproximadas às atividades de interação, um campo produtivo para estudo da língua a partir dos usos que se faz dela.

Nos quadros acima, percebe-se claramente que há uma variedade de gêneros textuais e suportes (escrito, oral, audiovisual, sonoro) que, de qualquer forma, implicam mudanças na dimensão do que é lido, ouvido e compreendido. Entretanto, percebe-se que a integração dos gêneros possui um caráter puramente interpretativo e categorizador. Dito de outro modo, o gênero é entendido como um conjunto de unidades combinadas e que nos compete, enquanto ensinantes, conduzir o aluno a restringir seu olhar aos elementos isoladamente. Há, prioritariamente, a preocupação pela tipificação dos gêneros através do reconhecimento das características apresentadas e entendimento da mensagem emitida nessa combinação lexical, sem necessariamente considerar aspectos como os contextuais (produção e circulação) e finalidades comunicativas (convencer, ordenar, informar, requerer etc.).

Olhando o contexto metodológico apresentado à luz dos dois pontos de vista teóricos (GT e GF) que circunscrevem a presente investigação, é possível situarmos que os princípios metodológicos observados assumem quadros teóricos híbridos no que tange à abordagem de dada categoria. Isto posto, já é possível afirmar, pelas descrições e análises feitas até então, que há uma convivência entre ambos os paradigmas, de forma que inaugura um novo referencial que transita entre um modelo e outro, ou seja, concilia ações de caráter renovado, mas permeado por movimentos clássicos do ensino de gramática (TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010; ANTUNES, 2014; BORGES NETO, 2012).

Assumindo uma natureza tradicional, reconhecemos procedimentos como: identificação e classificação do *verbo* no contexto palavra-frase, preenchimento de lacunas, caracterização mediante reconhecimento conceitual, entre outros. Em síntese, uma fragmentação da compreensão da gramática como conjunto de unidades identificáveis separadamente (BORGES

NETO, 2012; ANTUNES, 2014). Esses aspectos de linearidade e fragmentação, segundo Freire e Leffa (2013), reduzem a totalidade em partes mensuráveis e identificáveis segundo determinações nocionais, que do ponto de vista da funcionalidade falham na correspondência entre seus usos e noções conceituais estabelecidas. O mesmo contexto, como descrito, estabelece relações com a perspectiva de funcionalidade marcada pela presença dos gêneros. É preciso considerar, segundo Costa Val (2002), que os gêneros, por si sós, não garantem essa funcionalidade, mas como descreveremos nas configurações seguintes, alguns aspectos semânticos eram analisados.

Tendo este cenário “mesclado” como pano de fundo, insere-se o papel do trabalho com textos em sala de aula. Os gêneros são manifestações de sentidos (MARCUSCHI, 2002), isto é, todas as formas de expressão por meio da língua assumem estruturas específicas, admitindo configurações inerentes a determinados fins e contextos sociais de funcionamento. Contudo, o trabalho com gêneros detalhado acima assumiu certa artificialidade no papel conferido ao ensino de LP, por desconsiderar o que Antunes (2014) sinaliza com relação à gramática, quer dizer, contextualizada às construções textuais.

Compreender a gramática do ponto de vista de funcionalistas é reconhecê-la como parte constitutiva de qualquer enunciado. Se pensada no molde da GT, supervaloriza a fragmentação e a diluição da língua, desprezando a influência social sobre seus usos/funções. Logo, o tratamento didático dos gêneros nessa perspectiva está sujeito ao apagamento dos aspectos pragmáticos.

Por fim, apresentaremos na sequência a configuração do plano narrativo de condução das situações de ensino que envolvem a categoria *verbo*.

d) A configuração discursiva no processo de transposição didática

Conforme declaramos no capítulo teórico desta investigação, toda ação docente está atrelada a um conceito teórico que exerce influência nas escolhas que guiarão o processo de transposição didática dos saberes a serem ensinados (ANTUNES, 2003). Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca das orientações oralizadas que foram produzidas para conduzir as ações pedagógicas e que nos permitirão reconhecer a propensão paradigmática presente nelas.

Para Rafael (2001), a transposição didática se caracteriza como um processo de transformação por que um saber científico passa para se adequar, do ponto de vista do ensinante, a um conhecimento escolar capaz de ser compreendido pelo grupo de alunos. Esse é um procedimento que acontece em qualquer segmento de ensino e através dessa adaptação são

selecionadas técnicas e procedimentos para a didatização desses saberes, de forma que, para o autor, “o saber mobilizado pela transmissão didática difere do saber mobilizado na exposição científica, e do saber que é inventado/criado ou o que é realizado (RAFAEL, 2001, p. 113). Como se pode perceber, há, na verdade, um processo contínuo de conversão dos saberes até que se torne conhecimento aprendido pelo aluno.

Considerando esse encadeamento transformativo, reconhecendo que a didatização em si também manifesta concepções teóricas resultantes das escolhas feitas, apresentamos a seguir fragmentos de comandos orais acionados na direção das aulas descritas acima. A análise das manifestações orais dos investigados aponta-nos para orientações tanto de natureza reflexiva como, em certas situações, de natureza mais expositiva e clássica. Estas últimas, presentes no estudo fragmentado de unidades seguido de avaliações periódicas como forma de validação do saber ensinado e apreendido.

Os excertos que seguem referem-se aos procedimentos metodológicos expressos oralmente por P1 na condução do ensino da categoria verbo.

Excerto 7:

Quando eu digo:: cor::re... Qual o nome do verbo? Correr:: certo... isso a gente viu tudo com a questão dos vídeo... eu vou dizer uma frase... certo? Vocês vão dizer qual é o infinitivo... ou seja... qual é o verbo... Eu vô tá notando no quadro... Cada um vai me dizer uma frase que tenha um verbo ((segue)) só nessa atividade a gente viu que os verbos pode está em estado... fenômeno da natureza ou representa uma ação... Aprendemos também que ela pode tá na primeira... segunda... ou terceira... conjugação... certo? Então a gente tem que considerar essas coisas... Quando forem analisar alguma frase que pergunte qual é o verbo... primeiro olhem se aquela palavra indica uma ação... um estado... e se realmente ela se conjuga... porque se ela não conjugar ela não é... verbo... certo?((segue)) A gente vai trabalhar uma música e o título da música é “Todos os verbos”... certo? ... Depois nós vamos fazer a atividade relacionada com a música ((exibe áudio)) O que acharam da música? Qual o gênero textual? ... O título é “Todos os verbos” e qual é o tema? ... Então a gente tem que tá observando essas coisa que tá por trás de um texto ... por trás de uma música ... fora o título que vocês veem ... vocês têm que olhar qual é a essência do texto ... o que o texto traz ... certo? Mas aí ... voltando pra nosso assunto de hoje que é:: verbo... No texto ele diz um monte de verbos ... certo? a gente vai tentar identificar em cada verso qual é o verbo que está contido na música ... ok? ... No primeiro verso quando ele diz... Errar é útil ... qual é o verbo? ... Errar já está no infinitivo? ... Sofrer... segunda conjugação ... Chorar é triste ... qual a conjugação? ... primeira:: no terceiro verso ... no quarto verso... sorrir... terceira conjugação... Não ver é fácil... Ver... segunda conjugação... Então nós vimos só nessa música a imensidão de verbos e vimos também quais são as conjugações deles se está na primeira... segunda e terceira... Todos os verbos que terminam em AR são da primeira conjugação... todos os verbos que terminam em ER são da segunda conjugação e todos os verbos terminados em IR é da terceira... Só isso (Aula 1, P1).

As orientações apresentadas sucederam a exibição de um vídeo à turma, uma espécie de videoaula introdutória do conteúdo. Em dada situação, o professor conduz um estudo frasal na

qual o objetivo é a identificação da forma nominal dos verbos (infinito impessoal) em frases construídas pelos alunos. A atividade segue com a propositura de estudo de um gênero musical.

O excerto apresenta alguns aspectos que poderiam ser explorados, a exemplo da relação professor-aluno/recursos/atividade, mas restringiremos nossas observações à questões conceituais que envolvem a categoria em foco e ao modelo de análise empreendido.

É intrínseco do *verbo*, como de outras categorias, o pertencimento de marcas conceituais que lhes são próprias e que, de certa forma, as diferenciam das demais. Nesse sentido, os trechos “Cada um vai me dizer uma frase que tenha um verbo... a gente viu que os verbos pode está em estado... fenômeno da natureza ou representa uma ação... Aprendemos também que ela pode tá na primeira... segunda... ou terceira... conjugação... certo?” apontam que há um direcionamento mais incisivo nos aspectos conceituais que envolvem o *verbo* (próprios da GT).

O problema desse modelo de tratamento da categoria se revela quando a descrição linguística se dá amparada nos limites conceituais postos pela GT que delimita fronteiras bem pontuais quanto às concepções e caracterizações da categoria *verbo* (de modo particular), pois pode assumir função gramatical distinta da de ação, estado e fenômeno, como preconizado pela GT. Com isso, amparados em autores como Freitas e Sousa (2014), Ferrarezi Junior (2014) e Azeredo (2015), queremos dizer que tais noções se apresentam insuficientes quando considerados os usos que se fazem e, por isso, não podem ser tomados como norma absoluta (cf. itens 1.4 e 1.4.1).

Dando continuidade, o professor apresenta um gênero e, a partir dele, desenvolve outras situações de estudo. A primeira parte corresponde a uma tarefa interpretativa organizada de forma oral. As expressões “o título é” “Todos os verbos” e “qual é o tema?” excedem as tradicionais questões de interpretação, a exemplo de “quem é o autor?” e “qual o título do texto?”, e passa a requerer do aluno uma compreensão maior, uma relação mais aproximada entre leitor ↔ texto e leitura ↔ compreensão, na direção *de* leitura *para* compreensão e vice-versa, um entendimento que segue ratificado pela fala de P1: “Então a gente tem que tá observando essas coisa que tá por trás de um texto ... por trás de uma música ... fora o título que vocês veem ... vocês têm que olhar qual é a essência do texto”.

Tal declaração motiva uma percepção maior acerca do conteúdo. No entanto, o fragmento “Mas aí, voltando pra nosso assunto de hoje que é:: verbo” configura uma quebra entre o verbo – unidade ensinada – e o texto. Como asseguram Neves (2002) e Travaglia (2011), a gramática não pode ser vista como um sistema regulador somente, mas corresponde aos recursos linguísticos articulados entre si e empregados a favor da significação em que os aspectos pragmáticos, textuais e discursivos da língua devem ser considerados. No contexto

observado, o texto permanece com a incumbência de servir de material linguístico no qual se observam os fatos e se identificam as unidades, como podemos comprovar no excerto acima e no recorte que segue: “No texto ele diz um monte de verbos... a gente vai tentar identificar em cada verso qual é o verbo que está contido na música, ok?”.

Há, no entanto, um destaque a ser feito com relação à categorização dos procedimentos observados. Como percebemos, a atividade é pensada colocando o aluno na condição de sujeito participante, ou melhor, a atividade só funcionaria com a participação do aluno, o que coincide com os preceitos de uma abordagem dialógica. No entanto, como se pode perceber, a categoria *verbo* é admitida como uma classe de palavras identificável e onde o conhecimento do aluno é avaliado pela capacidade dessa certificação que tem como dimensão o reconhecimento de palavras com as noções indicadas, garantindo sua formalização.

Na aula seguinte, o professor inicia retomando o conteúdo estudado.

Excerto 8:

O que é um verbo? Como é que a gente sabe o que ele indica?... Se eu utilizo as três pessoas do plural... então... automaticamente meu verbo tem que tá no:: plural... quais são as três pessoas que formam o singular? Ó, vocês sabem que as minhas atividades a maioria são em:: textos... Não gosto de trabalhar solto... Primeiro eu tenho que aprender as terminações... pra primeiro eu entender se ele tá no Pretérito-perfeito... no Pretérito-mais-que-perfeito... que quando a gente começar a ver mesmo a questão da conjugação... então vocês vão entender a minha preocupação... certo? uma palavra só é verbo quando ela se:: conjuga... Se eu aprendi isso... eu não vou errar nunca mais o que é um verbo... Eu cantei ... tu cantaste... ele cantou... nós cantamos... vós cantastes... eles cantaram... Aí... bati... Eu bati ((continua)) Tão entendendo? E a questão é só a terminação... Ó aqui é passado e aqui já é futuro ((apontando para as terminações escritas na lousa)) (Aula2, P1).

Na retomada oral feita por P1, podemos perceber a importância atribuída à codificação das terminações como requisito para aprender a conjugar os verbos corretamente. Os fragmentos “uma palavra só é verbo quando ela se:: conjuga... Se eu aprendi isso... eu não vou errar nunca mais o que é um verbo... E a questão é só a terminação” reproduzem concepções valorizadas pela GT que estão centradas, basicamente, no modelo de análise morfológica das palavras, conforme Borges Neto (2012), bem como no modelo que Travaglia (2009) nomeia de *ensino prescritivo*, caracterizado pela valorização da norma culta da língua e que está ligado ao tipo de *gramática normativa*, ou seja de norma pelo conceito. Portanto, há maior investimento nos aspectos conceituais e flexionais das formas verbais. Já o trecho “vocês sabem que as minhas atividades a maioria são em... textos... Não gosto de trabalhar solto” reitera o contexto metodológico de inserção dos gêneros, porém tal inserção não conseguiu estreitar as relações

entre os gêneros, finalidade comunicativa e lugar onde forma e função exercem complementaridade, como propõe a GF (NEVES, 2003).

Em síntese, a situação observada reafirma a manutenção do modelo de análise morfológica palavra-paradigma oriundo da GT (BORGES NETO, 2012), mesmo sendo o texto a unidade de investigação. Dele, as palavras são extraídas e categorizadas mediante as noções conceituais apresentadas.

Para reiterar as observações, apresentamos as verbalizações explicativas que seguem.

Excerto 9:

[...] eu trouxe hoje um verbo conjugado pra que a gente tente... né? aprender porquê e como é ((se referindo a tempos e modos)) Por isso que vocês têm que aprender as terminações pra vocês saberem qual o tempo que tá o verbo... certo? ... a gente vai se ligar somente nessa parte porque é o que vai cair na avaliação de amanhã... Então... a gente tem que ter noção basicamente disso... mas o principal que eu queria que vocês aprendessem vocês já sabem... numa frase... identificar o verbo ((exemplifica)) Lia contará a história... Qual o verbo?... Só é você lembrar de tirar a terminação que o início do verbo é o mesmo... A gente já viu que verbo é uma palavra que indica ação... estado... fenômeno da natureza... vimos que o verbo ele se conjuga... a estrutura do verbo ela tem duas parte... que é o comezinho que é o radical que é a primeira parte do verbo... por exemplo... cantar... todas as partes que vocês for conjugar até a letra T vai tá do mesmo jeito... só tem alguns verbos que mudam... certo? Que aí vocês vão aprendendo no decorrer... Quando eu coloquei aquele verbo... CANTO... verbo cantar... No presente é eu:... Então o que muda é a terminação... Tá aqui ó ((se referindo ao exemplo entregue))... Aí olha o que eu disse... se você aprender as terminações você faz qualquer verbo... Então aqui vocês já têm todas as terminações é só estudar... Aí vocês têm três textos... é:: tem duas questões... de cada texto que é de interpretar... certo?... são três textos... todos eles têm atividades relacionada a verbos (Aula 3, P1).

Este fragmento reflete os posicionamentos teóricos que atravessam a atividade de ensino observada. Ora, aponta à tradição, caracterizada pela delimitação da palavra como unidade análise, considerando a fala de P1: “o principal que eu queria que vocês aprendessem vocês já sabem... numa frase... identificar o verbo”. Como já dito, a palavra sozinha é a unidade de análise da GT que, segundo Borges Neto (2012), é uma teoria centrada na classificação das unidades que compõem a frase ou a sentença e essa classificação obedece rigorosamente aos conceitos antepostos. Ora, assume os textos como objeto de investigação. Essa unidade de análise, por ser a dimensão que mais se aproxima dos instrumentos que fazemos uso para nos comunicar, oferece inúmeras possibilidades para que a língua seja entendida em seus aspectos funcionais e normativos, permitindo-nos adequar o grau de formalidade à variação utilizada.

Há outro reducionismo, além do modelo de análise a que nos referimos acima, que diz respeito à inexistência da função da categoria “Só é você lembrar de tirar a terminação que o início do verbo é o mesmo”, ou seja, a recomendação sugere conservar o radical e mudar a terminação seguindo o modelo, desconsiderando-se assim o estatuto enunciativo marcador de

acontecimentos situados num tempo em relação a algo/alguém (BAGNO, 2011). No que diz respeito à tendência renovada, é notória a presença dos gêneros como característica dessa influência; entretanto, há uma separação entre a gramática em função na construção do gêneros.

Nesse sentido, o trecho “Aí vocês têm três textos... é:: tem duas questões... de cada texto que é de interpretar... certo?... são três textos, todos eles têm atividades relacionada a verbos” situa os textos com finalidades interpretativas e as questões de gramática ligadas a eles assumem caráter puramente morfológico.

Os excertos que seguem referem-se aos procedimentos oralizados por P2 na condução do ensino da categoria verbo.

Excerto 10:

E hoje gente... nosso assunto de gramática vai ser sobre os verbos... né? e o que são os verbos? Eles nos ajudam a que os verbos? A falar de forma correta... né? eles indicam o que? Ação... ele tem também a questão do tempo... Quando eu vou me expressar... quando eu vou falar eu preciso da ajuda dos verbos porque se eu for contar uma coisa que aconteceu ontem então... é o que? É o meu passado... né? se eu for contar uma coisa que aconteceu hoje é o que? É o meu presente... Então eu tenho que colocar de forma correta... Uma coisa que aconteceu comigo... ainda vai acontecer comigo... que ainda vou realizar então eu tenho que usar o que? O verbo no... futuro... Os verbos indicam o que? Uma ação... se eu pulo... se eu como... se eu corro... né? então tudo isso aí são o que? Ações do meu verbo (Aula 1, P2).

O trecho transcrito nos permite compreender o *verbo* além dos aspectos morfológicos e reconhecermos a categoria pelas marcas impressas, ou seja, o *verbo* se mostra um recurso linguístico marcador de temporalidade e pessoalidade. A declaração que segue confirma o que foi dito: “Quando eu vou me expressar... quando eu vou falar eu preciso da ajuda dos verbos porque se eu for contar uma coisa que aconteceu ontem então... é o que? É o meu passado... né? se eu for contar uma coisa que aconteceu hoje é o que? É o meu presente”.

Bagno (2011, p. 512) acrescenta que “os verbos são o núcleo de todo e qualquer enunciado significativo”. E como podemos perceber, o *verbo* marca “o que está acontecendo e como está acontecendo”, o que se torna um recurso essencial na construção de enunciados significativos. Assim, para compreendermos essa natureza é preciso relacioná-los às situações usuais nas quais o recurso é empregado. Ainda em relação ao excerto, a declaração “nosso assunto de gramática vai ser sobre os verbos” merece atenção, pois mesmo que discursivamente a categoria seja reconhecida como um marcador linguístico, também é vista como uma classe de palavras com traços definidores próprios.

Excerto 11:

[...] a gramática...vamo lá? aí nós temos o que? a tirinha do Garfield ... né? o Garfield que é um gato super famoso ... né? das histórias em quadrinhos... vamo interpretar a tirinha gente? pega o gato... pega o gato... quem tá pensando é quem? o cachorro...né? ele tá correndo atrás de quem? do gato...né? do Garfield... aí Garfield pensa o que? ‘Ei ... isso não é o seu rabo?’ ... Aí o cachorro faz o que? os cachorros têm aquela...né? aquela mania de correr...né? ficar correndo atrás do próprio ... rabo ... A palavra pegar indica o que gente? indica uma... ação...né? essa palavra se chama o que?... então toda palavra que indica uma ação ela é chamada de ... quem me dá um exemplo? ((atividade escrita)). Primeira questão...conjugue os verbos abaixo no tempo presente... vocês vão só colocar a conjugação aqui na frente ... vocês têm o exemplo aí ... eu já entreguei a vocês... certo? ... o exemplo da palavra negar... tem aqui ((se referindo ao modelo entregue))... na questão dois... vocês vão somente sublinhar os verbos das frases abaixo... na terceira questão...’Complete as frases com o verbo no presente’ ... última questão ‘Crie frases com o verbo abaixo’ (Aula 2, P2).

Inicialmente, reconhecemos que a situação de ensino descrita seleciona o gênero tirinha como ferramenta e ponto de partida para o estudo linguístico-gramatical. No contexto explicitado, a turma é convidada a participar ativamente do processo de compreensão dos sentidos do texto estudado, explorando tanto os recursos verbais quanto os não verbais.

O questionamento “quem me dá um exemplo?” presume, dentre outras situações observadas, que o aluno dispõe de espaço para proclamar sua voz ativando seus conhecimentos de mundo, sendo colocado como sujeito ativo na construção do seu próprio saber.

Entretanto, deparamo-nos com marcas de uma abordagem tradicional comprovada pela natureza das questões orientadoras da tarefa. Na primeira questão, competia aos alunos conjugarem verbos seguindo o modelo já apresentado. A segunda situação sugeria que fossem sublinhados os verbos das frases apresentadas, seguindo com orientações para preenchimento de lacunas e, por fim, produzir frases com um verbo designado. Nos comandos apresentados, o propósito é conduzir os alunos ao domínio da norma culta e metalinguagem de forma fragmentada, desconsiderando os critérios de funcionalidade do recurso linguístico evidenciado.

Situação semelhante pode ser vista no fragmento abaixo.

Excerto 12:

[...] dentro do balãozinho do Garfield... do gato e do ratinho Ó::... vamo lá:: primeiro verbo... Aconteceu... circula... no segundo balãozinho... Botou... então... os verbos que aparecem no passado na tirinha...quais são?... Acontecer... botar e comer...né? estão todos três no:: passado... tá aqui o modelo... a mesma coisa vocês vão fazer com os outros verbos... Tirou... qual é o verbo?... Pegou... qual é o verbo?... Acordou... qual é o verbo?... Vocês vão fazer isso na segunda questão... certo? Vocês vão colocar qual é o nome do verbo... certo?... Agora... com o verbo subir... terceira conjugação... complete as frases... Agora é com o verbo subir... vamo lá? ‘Eu:: ... até as nuvens’...’Nós::: ... até as nuvens...’ ... como é que vai ficar? ... Nós subimos até as nuvens... ‘Vós::: ... até as nuvens’ ... vocês vão completar somente com a conjugação do verbo... qualquer dúvida recorre lá na folhinha o::lha ... tá explicando a conjugação como é feita... só é vocês recorrerem a::... a primeira parte aqui ó:: ... onde tá

explicando sobre o tempo do verbo no passado ... 'Procure no diagrama os verbos no tempo passado e complete as frases abaixo com a conjugação certa...' então vocês vão lá no diagrama ... certo? Vão circular ... depois que circular ... vocês vão procurar ... né? o que a gente chama de caça-palavra ... né? vocês vão procurar o verbo que já tá no tempo correto no diagrama e vão colocar na frase... Aí:: ... Nós... o verbo é ler... Vamo lá procurar? (Aula 3, P2).

O excerto acima apresenta uma situação de ensino, em que o gênero *tirinha* é posto como uma construção linguística que abriga unidades identificáveis e classificáveis, acompanhadas de um banco de questões de natureza tradicional e imperativa caracterizadas pelos verbos procure, circule, complete etc. A observação que fazemos não está relacionada ao ensino dos aspectos normativos, pois é inegável conhecer seus usos tendo em vista que atuamos em diferentes comunidades, cada qual com sua variação, dentre elas, as que requerem a linguagem formal. Por isso, nosso olhar se volta à forma de abordagem produtiva desses conhecimentos. Pensando nessa dimensão, as teorias linguísticas funcionais orientam que essa compreensão se dê por meio dos usos. Para avançar nesse sentido, a proposta metodológica de AL seria muito útil, pois ela busca empreender esforços para compreensão do funcionamento desses recursos nos textos que os alunos leem e produzem para que, a partir dessa experiência de observação e escolhas lexicais, os alunos construam concepções mais gerais até a sistematização desses saberes às regras elaboradas (COSTA VAL, 2002).

Para tanto, seria necessário distanciar-se das noções conceituais e resultados da GT e pensarmos nos termos usuais de referenciação, por exemplo, nas pessoas do discurso. Assim, antes de introduzir o aluno no universo da língua padronizada, é preciso encurtar as distâncias entre a língua falada e a idealizada (*variação e norma-padrão*). Isso implica saber, por exemplo, que nos falares do PB a forma usual é a substituição do *Tu* por *Você*, *Nós* por *A gente* e *Vós* por *Vocês* e não uma relação de pessoas (EU/Tu/Ele(a)/Nós/Vós/Eles(as)) como uma regra que se sobrepõe aos usos. O importante é que as formas usuais sejam tomadas como ponto de partida para conhecimento de outras formas possíveis, bem como a adequação desses usos às situações de monitoração (FERRAREZI JUNIOR, 2014; FRETAS; SOUSA, 2014).

Em síntese, as verbalizações apresentadas são complementares ao que já foi descrito no percurso das aulas e endossam a centralidade que há nos aspectos morfológicos e conceituais como norteadores do ensino de língua, caracterizados pela autoridade conferida à definição, classificação e identificação de elementos. Assim, o que foi mostrado corrobora a presença da ferramenta *gênero* que segue acompanhada de procedimentos metodológicos cristalizados que ocupam o centro do ensino de gramática da língua. O contexto apresentado sinaliza que há a necessidade de uma (re)articulação do planejamento das atividades que empregam a ferramenta

gênero para ensino da categoria *verbo*, de forma que os textos trabalhados melhor se adequem aos aspectos ensinados e que, através da leitura desses textos, seja possível compreender a função exercida pela categoria *verbo*, pois, como afirma Costa Val (2002), apenas a inserção do gênero não significa que a perspectiva de ensino seja considerada funcional se o foco reside nas unidades menores, palavras e frases *descontextualizadas*.

3.2 A (re)configuração do trabalho planejado para ensino dos conhecimentos linguísticos

Consideramos esta parte da pesquisa como sendo a de maior relevância. Uma vez que todas as atividades realizadas no período observado foram retiradas de diferentes fontes, esta subseção consiste em apresentar o processo de mediação empreendido que resultou na planificação de uma sequência de atividades didáticas dirigidas ao ensino da categoria *verbo*. Esta força-tarefa possibilitou aos envolvidos o reconhecimento da importância de se pensar em situações de ensino para grupos e objetivos específicos.

O encadeamento da pesquisa à construção da sequência de atividades se deu em decorrência da necessidade que sentimos em (re)articular o trabalho que vinha sendo desenvolvido com a diversidade de gêneros textuais e o ensino da *categoria verbo*, de forma que pensássemos em criar situações de aprendizagem onde os alunos compreendessem a categoria *verbo* nos anos iniciais do EF, especificamente, como um marcador de acontecimentos referido a algo/alguém (BAGNO, 2011; NEVES, 2011) através do processo de transposição didática.

Diante disso, reconhecemos a premência de um planejamento de situações de ensino de gramática que oferecessem condições para que os professores, a partir da incorporação dessa perspectiva, pudessem planejar outras situações sistematizadas de ensino de gramática. Para tanto, decidimos fazer uma nova abordagem dos gêneros utilizados pelos professores nas aulas observadas e fazer com que percebessem que dispunham de condições para promover situações produtivas de ensino.

Nesse sentido, foi projetada a sequência de atividades descrita a seguir.

3.2.1 A sequência de atividades construída: (re)articulando o ensino com gêneros textuais e verbo

A sequência de atividades que segue é resultante da mediação pedagógica realizada com os dois professores participantes. Ela está organizada em seis atividades por acreditarmos que

este número daria conta dos aspectos explorados pelos professores no período da coleta de dados e atenderia ao currículo destinado ao segundo ciclo do EF I.

O direcionamento para elaboração da sequência foi a articulação entre o trabalho com gêneros e o ensino da categoria *verbo* e suas marcas referenciais de temporalidade e pessoalidade. As atividades estão fundamentadas no eixo da leitura em razão de no período observado ter prevalecido este aspecto nas atividades desencadeadas. Isso se justifica pelo fato de serem empreendidos muitos esforços para desenvolver a leitura e a escrita neste segmento.

Atividade I

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Explorar os aspectos linguísticos do texto a partir da leitura/análise reflexiva; 2) Acionar os conhecimentos que já possuem através da prática de inferências; e 3) Promover, por meio da comparação entre as versões, o reconhecimento das marcas linguísticas de temporalidade e pessoalidade.

Procedimentos: Os professores devem dispor de três versões (presente, pretérito e futuro - indicativo) do texto “O pulo”, de Francisco Marques. A versão original marca acontecimentos já ocorridos. Assim, as versões presente e futuro não constam na descrição, mas foram adaptadas pelos professores a partir do texto base que segue apresentado.

O PULO

(Francisco Marques)

A onça encontrou com o gato e pediu: – amigo gato, você me ensina a pular? O gato ficou muito desconfiado, mas concordou. Nas últimas aulas a onça pulava com rapidez e agilidade – parecia um gato gigante. – Você é um professor maravilhoso, amigo gato! – dizia a onça, agradando. Uma tarde depois da aula, foram juntos beber água no riacho. E a onça fez uma aposta: – Vamos ver quem pula naquela pedra? – Vamos lá! – Então, você pula primeiro – ordenou a onça. O gato – zuuum – pulou em cima da pedra. E a onça – procotó – deu um pulo traiçoeiro em cima do gato. Mas o gato pulou de lado e escapuliu tão rápido como a ventania. A onça ficou vermelha de raiva: – É assim? Esta parte você não ensinou pra mim! E o gato respondeu cantando: – O pulo de lado é o segredo do gato!

– Apresentar a situação aos alunos, organizar a sala em grupos e distribuir as três versões, sendo duas a cada grupo. Será encaminhada, após a leitura, uma atividade comparativa entre as versões para identificar as mudanças e o que de diferente isso provoca na construção. Um trabalho de análise das marcas linguísticas. Segue com debate coletivo conduzindo os alunos à reflexão e exposição das mudanças elencadas pelo grupo, levando-os a perceber que essas marcas linguísticas auxiliam na demarcação da temporalidade (fato acontecido, acontecendo ou

que acontecerá) e personalidade (as pessoas referidas no discurso), através da análise das formas empregadas. Este é um espaço em que os alunos socializam suas conclusões.

– Na atividade escrita, os alunos devem analisar os trechos “foram juntos beber água no riacho” e “Vamos ver quem pula naquela pedra?” e responder o que se pede:

a) Os termos FORAM e VAMOS, no texto, se referem a algum personagem. Releia-o e indique a quem poderíamos referir os termos destacados? Explique a referência.

b) Estes mesmos termos situam acontecimentos. Poderíamos, analisando os dois termos, afirmar se se trata de acontecimentos já ocorridos, que estão ocorrendo ou que ainda acontecerão? Justifique.

– Exploração oral conduzida pelo professor orientada pelas questões: Qual o lugar da ocorrência dos acontecimentos? É possível assegurar a ocorrência exata dos acontecimentos? Que palavras/marcas no texto indicam isso? O título nos conduz aos acontecimentos do texto? Que outra sugestão de título poderia ser dada? Ao que podemos associar a expressão *zuum* presente no texto? Que situação destaca a esperteza do gato? Quem representa os papéis na história? Por quem os acontecimentos foram vistos? No que se diferencia este, de outros textos conhecidos de vocês – características? Uma das características desse gênero é a moral da história, este, intencionalmente, não contém. Que possível moral para o final da narração poderíamos sugerir? Discutir coletivamente sobre a finalidade e recursos presentes no texto.

– Gênero selecionado: fábula: “O pulo” de Francisco Marques. Fonte: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=3qZIQdENBE2kxXjjdOT21iul2UYg6YBEvq3eFWeOtNhURTVBSVRUTDhZNkk5Tk5DRUwzOERTT1M4NC4u>

De modo geral, para a elaboração das atividades, cuidamos para que fosse privilegiado o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos acerca da categoria *verbo*. A escolha dos textos ficou a cargo dos participantes, ao tempo que foram acolhidos os procedimentos de exploração oral já praticados pelos professores. As questões para o estudo de exploração temática, contexto de circulação e estrutural foram elaboradas pelas professoras e mediadora, incluindo os objetivos, procedimentos selecionados e a sucessão das atividades. Também tivemos o cuidado de reorientar as atividades centradas na identificação e classificação das palavras, através da seleção de procedimentos que possibilitassem ao aluno realizar situações de intertextualidade, inferências em direção à sistematização das regularidades.

De forma específica, esta atividade introdutória tem por objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do verbo e apresentá-la como parte integrante dos enunciados significativos, manifestados através de marcas linguísticas que, em dada

situação, situam pessoal-temporalmente os acontecimentos. Pretendemos, por meio dela, introduzir os alunos numa perspectiva de estudo gramatical contextualizado, uma tese defendida por Antunes (2014, p. 39), para quem “ nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação”.

Nesta atividade, objetivamos criar situações que favorecessem explorar os sentidos do texto através do conhecimento que o aluno já possui, entusiasmar as inferências acerca da interpretação de sentidos e, por meio da atividade comparativa entre as versões, conduzir o aluno a perceber a categoria em foco como recurso empregado para exprimir sentido. O desafio do aluno consiste em perceber e elencar marcas linguísticas de temporalidade e pessoalidade, ou seja, reconhecer diferentes marcas para diferentes sentidos. Pensando em culminar este levantamento, após a leitura e releitura dos textos, elaboramos duas situações envolvendo a reflexão em torno da relação de pessoalidade e, por fim, a exploração oral oferece suporte para a compreensão global do gênero.

Atividade II

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Analisar as características do contexto narrativo; 2) Completar o sentido do texto a partir do método indutivo para construção de sentidos tácitos; e 3) Justificar as escolhas lexicais partindo do princípio orientador.

Procedimentos: Explicação de atividade, organização das duplas, apresentação oral de texto narrativo (fábula/slide), leitura do gênero (SEM VERBOS) pelo professor e lançamento do desafio que segue, ou seja, entrega de atividade com lacunas a serem preenchidas com palavras que melhor completem seu sentido considerando ser uma narração. Após o preenchimento, leitura expositiva para a turma. Segue proposta:



Fonte: <http://www.photovideobank.com/produto/burros-amarrados/>

Um lavrador tinha dois burros. Para que não fugissem, resolveu amarrá-los em uma só corda, cada um em uma extremidade. Depois de algum tempo, os dois começaram a sentir fome. A comida estava perto. Grandes montes de feno estavam ao alcance de sua visão. Os dois tentaram chegar até eles. A corda era muito curta e, puxando cada qual para o seu lado, nenhum dos dois conseguia alcançar o seu monte de

feno. Então compreenderam que o melhor era sentar e dialogar. Talvez juntos conseguissem encontrar uma solução. Assim o fizeram. Durante um bom tempo, estiveram a dar voltas ao assunto, sem conseguir encontrar um jeito de chegar ao feno. Por fim, disse um deles: Vamos ver! Nós dois estamos com fome. A corda que nos une é muito curta e não poderemos ir cada um para o seu lado. Por que não vamos juntos para o primeiro monte de feno? Assim, ambos poderíamos comer dele e depois provar o segundo. Dessa forma, comeríamos a quantidade habitual.⁷

– Questões orientadoras da discussão: De acordo com as leituras realizadas é possível afirmar que os fatos foram contados por alguém. Quem? Que parte do texto marca a esperteza dos burros? É possível compreender os acontecimentos sem as palavras que completaram a narração? O que marcam as palavras empregadas por você? Encontrem exemplos no texto produzido que apontem marcas de temporalidade? A imagem contribuiu? Qual a maior dificuldade encontrada? A dupla conseguiu completar o sentido do texto?

– Após discussão, entrega de produção original aos alunos para que eles possam comparar as escolhas lexicais e os efeitos de sentido produzidos e socialização. Como sugestão de encadeamento das ideias é indicado aos alunos realizarem uma pesquisa de textos que trazem marcas de diferentes situações temporais para a próxima aula.

– Gênero selecionado: fábula: “Os burros espertos”, retirada de atividade interpretativa. Fonte: Blog do Prof. Warles.

A segunda atividade foi elaborada com base no enunciado “Complete as frases com os verbos” e suas variantes. Como já dito, as atividades selecionadas, de modo geral, faziam uso de gêneros diversos como ferramenta para o ensino de gramática, mas negligenciavam na articulação entre os aspectos linguísticos e seu funcionamento nos gêneros, ou seja, elidia a prática de reflexão sobre a língua e linguagem preconizada pela proposta de AL, também defendida por Mendonça (2006). Distância que buscamos encurtar com a elaboração de proposições de levantamento e soluções.

Esta situação de ensino consiste em oferecer, gradativamente, situações para que os alunos participem ativamente na produção de sentidos impressos em textos lidos/produzidos. Os objetivos pretendem conduzir os alunos a fazerem escolhas lexicais que possam completar o sentido do texto, considerando ser uma construção linguística narrada.

Trata-se de uma atividade de cunho procedimental que requer que os alunos coloquem em prática competências que já possuem – o conhecimento da língua. Na continuidade, trazemos questões norteadoras que conduzem os alunos a refletirem sobre as marcas

⁷ Os espaços se encontram preenchidos para que o leitor tenha uma completude do texto, mas o objetivo é que o aluno encontre esse sentido e seja capaz de comunicá-lo através do conhecimento linguístico que possui.

linguísticas, seus efeitos de sentido e as intenções pretendidas. A atividade culmina sugerindo que os alunos façam uma pesquisa e selecionem textos de diferentes gêneros que expressem ideias de fatos já ocorridos, que descrevam acontecimentos presentes e acontecimentos futuros.

Atividade III

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Reconhecer as marcas de temporalidade em textos lidos; 2) Refletir acerca da relação intertextual estabelecida entre textos; e 3) Relacionar o pronome pessoal ao termo referente.

Procedimentos: Na aula II, foi proposta uma pesquisa de textos que apresentassem marcas linguísticas de temporalidade. Para dar continuidade ao estudo das marcas de temporalidade pesquisadas, o professor organiza para o início da aula um momento para a socialização da pesquisa de forma expositiva. Após esta discussão, o professor apresenta o texto de José Paulo Paes, em slide, faz a leitura, discute junto a turma sobre os vestígios de temporalidade presentes no poema e sua importância para situar um acontecimento.

QUESTÃO DE ORDEM

“Ri melhor quem ri primeiro”,
Disse a Alice o Chapeleiro,

“Por último”, contradisse
Imediatamente Alice.

“Só se de trás para diante”,
Berrou ele triunfante.

E você, leitor ordeiro,
será o último ou o primeiro?

PAES, José Paulo. Ri melhor quem ri primeiro. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998.

– Após a leitura, promover discussão com os alunos acerca da relação de intertextualidade do poema lido com o provérbio “Quem ri por último, ri melhor” (inicialmente não apresenta o provérbio, mas suscita o seu aparecimento na situação).

– O professor sugere que cada aluno/dupla selecione um texto pesquisado que apresente marcas temporais semelhantes à do poema trabalhado. Socialização.

– Atividade escrita:

Releiam o texto e pense: Por que o autor atribuiu o título “Questão de ordem”? Justifique.

Retorne ao texto e analise:

- Os elementos linguísticos *disse*, *contradisse*, *berrou* e *será* marcam temporalmente acontecimentos já ocorridos, que acontecem neste tempo, ou fatos que ainda acontecerão? Justifique.
- O termo *ele* no verso 6 corresponde à qual pessoa no discurso?
- Reescreva o verso 4, substituindo o nome Alice por outro termo sem perder seu valor de pessoalidade. Socialização.

– Gênero selecionado: Poema de José Paulo Paes, retirado de atividade interpretativa. Fonte: <https://pt.slideshare.net/ladyacp/reviso-de-portugus-com-gabarito>

A terceira atividade foi elaborada a partir da necessidade de reorientar a elaboração de questões que se limitavam a identificar verbos nas estruturas apresentadas. O gênero selecionado possibilita tanto uma compreensão da integralidade da ideia contida quanto uma análise de termos específicos, sem perder de vista o contexto situacional.

No tocante às abordagens metalinguística e epilinguística é necessário reconhecer que não apenas através de textos é que se pode compreender os usos e a estrutura, mas também há espaço para análise, comparação, observação e construção do entendimento estrutural do sistema linguístico por meio de frases. É preciso assegurar aqui que a sistematização é essencial para o conhecimento sobre a língua e assim sendo, é tão importante conhecer os usos possíveis quanto os paradigmas teóricos circunscritos pela teoria linguística, e isso diz respeito às nomenclaturas, classes e subclasses categoriais.

Esta foi uma situação de ensino planejada para envolver os alunos como sujeitos ativos na construção do próprio saber. Nesse sentido, a pesquisa solicitada na aula anterior favorece o amadurecimento da ideia até então introduzida e estimula a participação do aluno, conduzindo-o a expor suas compreensões em torno dos quesitos solicitados e as razões para tanto. Também requer um certo contato dos alunos leitores com gêneros de diferentes tipologias e com finalidades comunicativas distintas, o que possibilita aos alunos compreenderem como a categoria verbo se apresenta em cada situação.

A aula foi planejada tendo a categoria *verbo* como objeto de ensino. Bagno (2011) afirma que estudar a categoria *verbo* implica investigar as pessoas do discurso (isso inclui uma discussão acerca das formas usuais e as possíveis). Por isso, pensamos em criar um cenário em que a pessoalidade estivesse imbricada ao verbo enquanto recurso linguístico empregado para situar acontecimentos cronologicamente e falar de algo/alguém (BAGNO, 2011), de forma que buscamos interseccionar o texto a outros textos – intertextualidade, e aos conhecimentos que o

alunos já possuem. Ao término desta aula, o professor sugere que os alunos pesquisem e conheçam a música *Todos os verbos*, de Zélia Duncan.

Atividade IV

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Discutir a respeito do contexto de produção, circulação, tema, características estruturais e finalidade; 2) Reconhecer que a forma nominal (infinitivo impessoal) não estabelece relação pessoal; e 3) Justificar as compreensões em torno da forma nominal, temporalidade e pessoalidade.

Procedimentos: Roda de conversa, exibição de áudio musical, entrega de gêneros selecionado.

Todos os verbos (Zélia Duncan)	
Errar é útil Sofrer é chato Chorar é triste Sorrir é rápido Não ver é fácil Trair é tático Olhar é móvel Falar é mágico Calar é tático Desfazer é árduo Esperar é sábio Refazer é ótimo Amar é profundo E nele sempre cabem de vez	Todos os verbos do mundo E nele sempre cabem de vez Abraçar é quente Beijar é chama Pensar é ser humano Fantasiar também Nascer é dar partida Viver é ser alguém Saudade é despedida Morrer um dia vem Mas amar é profundo E nele sempre cabem de vez Todos os verbos do mundo E nele sempre cabem de vez

– Após exibição de áudio, conversa dirigida à exploração dos aspectos: conteúdo temático, contexto de produção, recepção e suporte, finalidade do gênero e formato.

– Atividade escrita:

Leia o fragmento:

Errar é útil
 Sofrer é chato
 Chorar é triste
 Sorrir é rápido
 Não ver é fácil

- Pesquise no dicionário o significado de: errei, sofri, chorei, sorri e vi. Encontrou? Vocês perceberam algo curioso? Exponha.
- Entre as afirmativas: i) *Sofrer é chato e Eles sofreram*; ii) *Beijar é chama e Tu beijas*, e; iii) *Abraçar é quente e Eu abracei*, há alguma situação que se refere a alguém? Qual(is)?

- c) O que: errar, sofrer, chorar, ver, sorrir, trair, olhar, falar, calar, desfazer, nascer, viver, morrer, esperar e refazer apresentam de semelhante na sua forma?
- d) No verso destacado “Não *ver* é fácil”, reescreva o fragmento substituindo o termo *ver* por outra palavra sem perder o sentido de visibilidade. Pesquise e apresente as razões de sua escolha.
- e) *ERRO* e *SOFRO* se referem a:
- () quem fala
 - () de quem se fala
 - () com quem se fala

– Gênero selecionado: Música. Fonte: <http://armazemdetexto.blogspot.com/2018/03/musica-todos-os-verbos-zelia-duncan-com.html>

Esta aula consiste no (re)planejamento de atividades em que o gênero serviu de justificativa para extrair de sua composição unidades linguísticas isoladas, a exemplo de retirar as palavras terminadas em *ar*, *er* e *ir* e classificar em 1ª, 2ª ou 3ª conjugação, como se observou em atividade com o mesmo gênero. Nesta atividade, o gênero surge como oportunidade para exploração temática, dos contextos de produção e circulação, finalidade, dentre outros aspectos a serem discutidos, visando, por meio do eixo norteador leitura, contribuir com a formação de uma educação linguística. Prosseguimos com a análise musical. Nela, a proposta foi examinar como os verbos, em dada situação, se apresentam focando na construção de argumentos que possam explicar a forma nominal e a suas variações.

O objetivo da atividade não é reduzido a identificar e/ou categorizar os verbos, mas criar condições didáticas de uso da língua para que o aluno do 5º ano compreenda que a forma nominal – infinitivo impessoal – não estabelece relação de pessoalidade, que perceba a forma de disposição dos verbos no dicionário (*ar*, *er* e *ir*), que estabeleça a relação pessoal entre quem fala, de quem se fala e com quem se fala. Repetimos que o nosso foco não reside na nomenclatura, mas nos aspectos introdutórios de uso da categoria, ponto em que nos limitamos por se tratar de turmas do 5º ano do EF e por partilharmos da ideia apresentada por Bagno (2011), de que as crianças nesta fase ainda estão aprendendo habilidades de leitura e escrita e que, por isso, torna-se secundária a abstração conceitual. Por esse ângulo, nossa proposta também explora o funcionamento da categoria sem sobrepor terminologias, mas buscando, através do método indutivo, propiciar condições para que os aprendentes construam seus próprios entendimentos, dispensando, assim, a decoreba de conceitos.

Para confirmar esta perspectiva, pensamos em criar situações em que os alunos experimentassem suas hipóteses e, por meio da experimentação, comprovassem seus próprios juízos de valor.

Atividade V

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Identificar a finalidade do gênero instrucional e os aspectos inerentes a ele; 2) Reconhecer no texto as marcas de ordem/desejo – modo imperativo; e 3) Discutir as semelhanças entre os textos selecionados de natureza instrutiva.

Procedimentos: Leitura de infográfico (entrega material impresso aos alunos, leitura silenciosa-aluno, oral-professor).



– Exploração do conteúdo temático, o contexto de produção/circulação e finalidade do gênero: Suscitar a participação dos alunos para que compreendam o tema, a finalidade e suas características: linguagem formal, fácil compreensão, linguagem clara e considerando o público a que se destina.

⁸ Segundo Ana Elisa Ribeiro, em “Textos multimodais: leitura e produção”, 2016, o infográfico é um texto multimodal que faz uso reduzido de palavras e investe mais nos recursos de visualização, buscando assim, fazer a seleção de aspectos mais relevantes e por meio dessa combinação multimodal facilitar a compreensão do conteúdo pelo leitor. A autora, explicita o contexto de produção e circulação do gênero.

- Para exploração do recurso linguístico (verbo), levar os alunos a perceberem que o verbo se apresenta de modo a imprimir nestes gêneros ordem ou desejo (jogue, use, encha, regue, utilize). O professor, neste ponto, retoma a forma nominal para mostrar que nessas situações o verbo flexionado está ligado a alguém com quem se fala. Feito isso, o professor apresenta as dicas em slides, uma a uma, e analisa junto aos alunos o modo em que o recurso estudado exprime recomendações de forma afirmativa ou negativa.
- Exploração das marcas linguísticas do gênero: i) identificar que o infográfico possui uma natureza instrutiva; ii) fazer um levantamento descritivo das características linguísticas do infográfico (formal/informal/vocabulário); iii) perceber que os verbos se encontram, predominantemente, no modo imperativo; iiiii) considerar que este modo é mais empregado em textos do domínio de instruir/orientar; e iiiiii) destacar que se trata de períodos curtos para facilitar a compreensão do leitor.
- Disponibilizar para os alunos outros textos instrucionais (regras de jogo, receita, bula de medicamento, manual de instruções de montagem) para leitura estratégica e o acesso à diversidade de textos onde predominam verbos de natureza procedimental, destacando as características comuns entre os textos e por fim desta, construir cartazes com dicas (negociar com a turma o tema) e expor.
- Gênero selecionado: Infográfico. Fonte: Livro – Coleção de Ensino Sucesso.

Houve o cuidado de orientar para que as atividades, quando aplicadas, acontecessem em forma de retomadas aos aspectos estudados anteriormente, para situar as distintas finalidades da categoria em foco. Outro ponto importante que destacamos é o modo de sistematização das regularidades que começa a tomar forma a partir da observação entre as formas linguísticas. Escolhemos esse caminho inicial por se tratar dos anos iniciais do EF, mas na progressão das atividades se faz necessário abordar a nomenclatura dos termos, assim como levá-los ao conhecimento da normatividade a partir das formas usuais, a fim de torná-los competentes para o uso social da linguagem.

No decorrer das aulas observadas, foi destinado um momento para o estudo do modo imperativo. O gênero infográfico, selecionado para esta atividade, já havia sido trabalhado no contexto investigado, mas somente numa direção interpretativa. Então, para esta situação, achamos oportuno e adequado selecionar este gênero por conter em sua organização estrutural o caráter de ordem/recomendação marcado pelo verbo, o que se adequa ao investimento que fazemos aqui na relação de interdependência entre gramática e sentidos pretendidos.

Como já dito, as aulas destinadas ao ensino de LP eram organizadas sequencialmente em leitura e interpretação/gramática/ortografia/produção/leitura e interpretação separadamente, nossa pretensão foi anunciar o texto como abrigo simultâneo de todas essas camadas e mostrar que nelas o verbo assume lugar de representatividade, graças às marcas linguísticas que assume. Além disso, dispomos de elementos semióticos que contribuem duplamente (escrita e imagens) à construção de significados. Nesta situação planejada, a intenção foi viabilizar a análise e reflexão sobre marcas linguísticas de textos instrucionais em que predominam o uso de verbos em situação de ordem, uma marca encontrada neste gênero que possui finalidades comunicativas específicas de instruir.

O nosso objetivo mais geral, em toda a sequência de atividades, foi conduzir o aluno a construir suas próprias concepções em torno da categoria verbo e perceber que os elementos linguísticos estabelecem entre si uma relação de complementariedade, para, por fim, sistematizarmos tais conceitos, conforme demonstramos na atividade seguinte.

Atividade VI

Conteúdo: Verbo

Objetivos: 1) Sistematizar os conceitos construídos em torno das marcas de temporalidade e pessoalidade impressas nos gêneros; 2) Identificar nas proposições as ações praticadas e relacioná-las a quem se referem; 3) Compreender que o modo do verbo é marcador de dúvida, certeza ou ordem; e 4) Discutir acerca das finalidades comunicativas e as características assumidas pelos gêneros.

Procedimentos: Retomada oral das situações anteriormente estudadas e explicação da atividade diária. Entrega dos textos que seguem – tirinha e piada.

Texto 1



Texto 2

O MAU PRESENTIMENTO

Um grande empresário precisava ir para São Paulo. Chegou para seu guarda-noturno e pediu:
 - Por favor, preciso acordar amanhã às 6 horas. Exatamente às 6 horas da manhã, o guarda-noturno o acordou dizendo:- Patrão, estou com um mau pressentimento. Sonhei esta noite que o senhor terá um acidente de avião e morrerá. O empresário não deu ouvidos e seguiu seu caminho. Sem incidentes chegou a São Paulo e, por telefone, mandou demitir o guarda-noturno. Por quê? Guardas noturnos não devem dormir em serviço.

– Leitura individual, roda de conversa dirigida pelo professor. Relacionar os textos e responder oralmente:

- Os textos lidos apresentam as mesmas finalidades? Vamos analisar!
- Os temas abordados no que diferem?
- As imagens contribuem para que o leitor compreenda o sentido dos textos? A que conclusão podemos chegar no texto 1? por quê?
- Podemos perceber que a finalidade do texto é determinante para que ele assuma certas formas. O texto 2 possui alguma similaridade com outro texto trabalhado? Qual?

– Atividade escrita:

1) Os textos apresentam situações de diálogo. No segundo quadrinho do texto 2, a expressão “HUMM ... REALMENTE PARECE QUE ESTÁ TUDO CERTO”, pode ser caracterizada como certeza ou dúvida? Justifique com uma palavra presente na expressão.

2) Reescreva o trecho de modo que a declaração prestada na questão 1 expresse o sentido contrário ao apresentado.

3) Leia os fragmentos e com auxílio dos textos base responda:

- a) [...] *mandou* demitir o guarda-noturno.
- b) [...] *preciso* acordar.
- c) [...] não *podemos* resolver o problema.

i) No que se diferenciam as expressões apresentadas? Relacione-as e responda.

ii) A quem podemos nos referir em cada expressão?

4) Os marcadores estudados chamamos de verbos. Se alguém lhe perguntasse: o que é um verbo? O que você responderia com base nas marcas linguísticas estudadas?

Por fim, discutir e relacionar as formas usuais no PB das pessoas da discurso com as possíveis: Eu/Tu-Você/Ele(a)/Nós-A gente/Vós-Vocês/Eles(as), bem como socializar a noção do grupo acerca da categoria verbo.

– Gênero(s) selecionado(s): tirinha. Fonte: atividade avaliativa, extraído de: http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/05/SAERJitens9EFLP_2.pdf. Piada. Fonte: atividade diária, extraída de: www.saladeatividades.com.br.

Esta última atividade foi elaborada tendo como base reorientar as situações de ensino que tinham como pressuposto os seguintes enunciados: escreva o conceito, identifique ou classifique os verbos. Como observado e descrito, tratava-se de atividades introdutórias, mas para esta ocasião, frente aos objetivos pretendidos e a perspectiva metodológica que nos norteia, reservamos à sistematização do objeto estudado, quer dizer, um momento do aprendente explicitar os conceitos construídos e os valores atribuídos a dada categoria.

Espera-se que esta atividade culmine com a compreensão de que o verbo representa o núcleo das construções linguísticas, ou seja, uma unidade central na produção de enunciados significativos (BAGNO, 2011), e no que diz respeito ao uso dos gêneros textuais (orais e/ou escritos) empregamo-los como ferramentas para o ensino-aprendizagem da estrutura linguística. Nessa lógica, ficamos na expectativa de que esse recurso seja entendido como um lugar de materialização da língua e em sua dimensão comunicativa, ou seja, *modelos comunicativos* (MARCUSCHI, 2002).

Nesse sentido, empreendemos esforços para que os professores, na condição de agentes criadores das situações de ensino, possam pensar o planejamento das aulas de LP como um espaço de construção e como lugar que abriga diversos saberes, inclusive, os que os alunos já possuem, sendo estes, orientadores do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, reavivamos a necessidade, não apenas de seleção de atividades, mas da construção de situações pensadas para fins específicos, ou seja, criar condições para que os alunos como leitores e produtores de textos percebam que os sentidos fazem parte da capacidade de inferir e na apropriação do objeto linguístico. Diante disso, os textos se apresentam como a dimensão que mais se avizinha ao usos da língua em situação real de comunicação e que assumem diferentes formas dependendo de sua finalidade.

A essência da proposta de planificação é a elaboração de situações de ensino em que os conceitos acerca da categoria *verbo* sejam construídos no domínio da língua em situação de uso pelos alunos dos anos iniciais do EF. Nesse sentido, de que língua estamos falando? Da língua que fazemos uso nas mais diversas situações de comunicação que estamos envolvidos e que, por isso, precisa ser entendida também na dimensão culta para atender aos requisitos de produção enunciativa em que somos expostos em situação de monitoração.

Com isso, nossa proposta não visa privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas mostrar que não há uma neutralidade entre os usos da língua e sua gramática, por isso, Antunes (2003, p. 85) afirma que “[...] não existe língua sem gramática”. Nesse quadro, o objetivo é compreender a função das estruturas a partir dos usos sociais da língua.

No âmbito dessa discussão, o que difere as aulas observadas da sequência elaborada é justamente o modo de abordagem das regularidades da língua que foi pensada numa perspectiva reflexiva e numa inversão da tríade observada conceito-exemplos-exercícios à reflexão-compreensão-sistematização. Em outras palavras, trata-se de um contexto que tinha por base a exploração gramatical a partir das noções conceituais instituídas pela GT, acompanhada de uma série de exemplos que antecederiam os exercícios para reconhecimento das palavras, mas que experienciaram planejar situações de ensino que visam ensinar a norma-padrão através das formas usuais em direção às prestigiadas, reconhecendo as variações como adequações contextuais num processo refletido de construção das noções ideacionais.

Em síntese, buscamos preservar, nesta sequência de atividades, o mesmo objeto de ensino explorado pelos pesquisados no período de coleta de dados, mas sob estratégias procedimentais menos transmissivas e com foco na função em detrimento da forma. Como ação inerente à atividade de ensino, a avaliação das atividades planejadas se configura como uma ação contínua em torno de sua efetivação, considerando assim certa flexibilidade quanto ao que foi planejado e à própria progressão dos alunos.

3.2.2 Avaliando as contribuições metodológicas empreendidas na planificação da sequência de atividades

No intuito de analisarmos as possíveis contribuições metodológicas decorrentes da planificação da sequência de atividades, decidimos promover um relato reflexivo por ser o gênero textual que nos proporcionaria um retorno acerca do empreendimento da ação mediada. Nesse sentido, após o processo de planificação, percebemos que seria imprescindível ter clareza das dimensões alcançadas com a mediação. Logo, pensamos que seria produtivo se os professores rememorassem e refletissem sobre os dois momentos da investigação, anterior e posterior à mediação, e analisassem o papel assumido pela gramática nessa forma de abordagem dos conhecimentos linguísticos.

Como já situado no capítulo metodológico, as atividades realizadas no período de observação foram extraídas de livros didáticos e páginas da *web*. Por não serem elaboradas pelos participantes, não fazem parte do *corpus* analítico desta dissertação, porém decidimos que

elas nos serviriam de ponto de partida para a planificação da SA proposta, que se ocupou de construir, junto aos professores, situações de ensino-aprendizagem específicas para o grupo.

A mediação permitiu que os participantes construíssem situações de ensino de forma sequenciada e ligadas entre si, permitindo o encadeamento das aulas e a progressão do saber ensinado. Assim, percebemos inicialmente que a mediação trouxe contribuições significativas para o processo de organização do ensino, pois cada atividade é resultado do investimento dos participantes de buscarem, a partir de sua realidade contextual, oferecer uma educação linguística mais produtiva, de sanar dificuldades que os alunos do 5º ano possuem e principalmente, avançar em direção a uma abordagem mais funcional de ensino do estruturado fundamentado num trabalho com gêneros como um lugar da língua em uso.

Na sequência, apresentaremos, detalhadamente, alguns efeitos decorrentes dessa mediação, que foi organizada tendo por base os aspectos gerais trabalhados pelos participantes no período de observação. Os efeitos apresentados são decorrentes da realização do relato reflexivo realizado após a elaboração das atividades, no intuito de avaliarmos os impactos metodológicos mobilizados e, por não termos acompanhado a execução das atividades planejadas, este momento conclui as investigações acerca desse estudo.

Para tanto, o relato reflexivo foi organizado em dois momentos: primeiro, nos encontramos individualmente com os participantes, explicamos como seria organizada a seção reflexiva e encaminhamos dois pontos norteadores para esta atividade: i) as dificuldades encontradas e ii) as contribuições que poderiam ser elencadas considerando a perspectiva reflexiva para ensino do estruturado. Por essas reflexões terem sido muito sucintas, decidimos conversar noutra momento com os participantes, a fim de aprofundarmos os pontos centrais em torno das possíveis contribuições.

Em primeira instância, optamos por levá-los a confrontar as construções metodológicas nas duas fases, anterior e posterior, da mediação. Primeiro, de forma escrita, sugerimos que eles elencassem as dificuldades encontradas na elaboração da sequência de atividades, caso tivessem detectado. Então nos foram repassados os seguintes registros:

Fragmento 1:

Não senti muitas dificuldade pois a linha de pensamento era parecido com o meu. Só acrescentei algumas coisas que achei interessante ao meu plano (Relato escrito, P1).

A principal dificuldade foi utilizar apenas os textos, sem a definição de conteúdos. Porque essa metodologia é a mais utilizada no nosso sistema de ensino-aprendizagem. Mas, enfim as atividades foram criadas para atender a objetivos, enquanto que as já realizadas eram encontradas prontas (Relato escrito, P2).

As vozes de P1 e P2 manifestam as impressões da atividade de mediação. Na fala de P1, de forma restrita, temos os trechos “Não senti muitas dificuldade pois a linha de pensamento era parecido com o meu”, em referência à elaboração. Tal assertiva corrobora a proposta de mediação, pois revela as marcas valorativas do contexto observado e o trecho “só acrescentei algumas coisas” representa todo o cuidado que tivemos em fazer uso do maior número possível dos recursos e ferramentas que os professores já utilizavam, buscando encurtar distâncias entre as concepções metodológicas que orientam o fazer docente e a pretendida com a mediação, sem com isso, perder de vista o propósito de articular o ensino de gramática à ferramenta gênero. Ambos, o ensino de gramática e o uso do gênero, já faziam parte do cenário observado e o acréscimo a que o participante se refere faz referência à forma de abordagem dos elementos presentes na atividade de ensino.

P2 afirma que “A principal dificuldade foi utilizar apenas os textos, sem a definição de conteúdos”. No nosso entender, a palavra *conteúdos* foi empregada para se referir aos conceitos. Consideramos ser esta uma colocação bem pertinente, tendo em vista que a introdução dos conteúdos observados teve como ponto de partida a conceptualização dos mesmos e se confirma no trecho “Porque essa metodologia é a mais utilizada no nosso sistema de ensino-aprendizagem”. Por fim, outra observação de tamanha importância apresentada na declaração consiste em situar os dois blocos de atividades, ou seja, as atividades que foram selecionadas pelos participantes antes da mediação e o conjunto de atividades construída por intermédio dessa ação. P2 informa que a dificuldade encontrada foi a de construir atividades específicas para atingir propósitos específicos e para um grupo específico, enquanto que no primeiro bloco as atividades eram retiradas prontas de livros e páginas da *web* que se ajustavam aos interesses, mas não foram construídas e sim selecionadas. E, dentre os pontos alcançados, este último, a nosso ver, é um dos mais relevantes para a atividade de ensino por ser considerada uma ação planejada com fins específicos (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2011).

Como explicitado acima, o relato escrito não nos forneceu reflexão suficiente para uma análise sobre os efeitos mais apurados, por essa razão, decidimos aprofundar a reflexão em forma de relato oral. Apenas no fragmento que segue, apresentamos declarações prestadas tanto de forma oral quanto escrita, respectivamente, em virtude de serem complementares entre si. As declarações evidenciam as contribuições decorrentes da proposta de planificação. Dito isso, os professores se posicionaram nos termos que seguem:

Fragmento 2:

Primeiro acredito que o trabalho com a leitura faz com que o aluno se familiarize mais com o mundo letrado. E o texto proporciona isso, sem falar, que o aluno aprende dentro de um contexto e não solto. E assim é mais fácil ele entender e conseguir de forma mais segura usar a gramática em suas atividades com mais facilidade. Ex: quando trabalhamos separação silábica, o aluno tenta só as sílabas, mas se está num contexto ele aprende que é necessário se fazer a separação de maneira correta a partir de sua escrita (Relato escrito, P1).

[...] Eu acredito que a principal ((contribuição)) é:: a questão de não partir do conceito... mas sim dar primeiro a ele ((aluno)) as possibilidades dele entender... dele compreender os determinados conteúdos... independente de qualquer que seja... pra depois ele chegar até o conceito daquilo que a gente tá estudando ... por exemplo ... é o verbo... Então é bem mais fácil mesmo que seja mais demorado... né? porque vai até ele chegar a entender o conceito é mais trabalhoso ... mas que vale mais a pena (Relato oral, P1).

Com essa forma de planejamento de ensino de gramática o aluno dispõe de um conjunto de informações que ele será capaz de participar da construção de definições de verbo, substantivo, adjetivo, pronome e assim sucessivamente. Essa proposta trouxe contribuição na forma de pensar a relação de ensino-aprendizagem, conduzindo o aluno a construir suas próprias opiniões e definições, sabendo que aprender a língua faz parte desse desenvolvimento (Relato escrito, P2).

Ela ((intervenção)) contribui de diversas formas... né? porque ao aplicar... né? essa nova forma de ver a questão dos conteúdos... de fazer o aluno entender esses conteúdos... ela contribui bastante porque vai:: o aluno vai ser/ele vai participar da construção... ele vai ser o aluno que vai:: conceituar... saber:: identificar:: saber analisar os conteúdos... os textos de uma forma que ele esteja realmente identificando o conceito daquele conteúdo aprimorando cada vez mais os seus conhecimentos através dessa leitura... Dizendo de outra forma ... essa proposta ... ela trouxe contribuições na forma de pensar o ensino onde o aluno construa suas próprias compreensões... compreensões do que foi ensinado que isso depende da forma como o professor vai conduzir esse ensino... Olhar para o aluno pensando no seu desenvolvimento integral e aprender a língua faz parte desse desenvolvimento (Relato oral, P2).

Neste ponto, os professores avaliam as contribuições decorrentes da experiência da planificação da proposta articulada a partir de princípios funcionais de língua/linguagem e apontam as principais contribuições metodológicas.

De modo geral, percebemos que a mediação logrou êxito, pois o que pretendíamos em princípio era mostrar aos professores as limitações de um ensino centrado na prescrição e categorização de elementos e argumentar a favor de uma (re)articulação que posicionaria os gêneros textuais na condição de estruturas flexíveis à intencionalidade comunicativa, o que se torna evidente no trecho narrado por P1:“Eu acredito que a principal ((contribuição)) é:: a questão de não partir do conceito... mas sim dar primeiro a ele ((aluno)) as possibilidades dele entender... dele compreender os determinados conteúdos”. Nesse ponto, o participante aborda uma mudança não apenas metodológica, mas também teórica, inaugurada por uma concepção de abordagem do ensino de língua orientada pelos objetivos que se pretendem alcançar

(ANTUNES, 2003; LIBÂNEO, 2006), e planejada, considerando aspectos mais amplos. Os exemplos dados demonstram a importância da experiência com os usos linguísticos.

Travaglia (2009) nomeia de *produtivo* o ensino que almeja ampliar o conhecimento linguístico que o aluno já possui. Para tanto, compreender o texto como o contexto de funcionamento da língua é condição necessária ao alcance desse objetivo mais amplo. A fala “o aluno aprende dentro de um contexto e não solto” sinaliza a necessidade dos aspectos linguísticos serem compreendidos num contexto mais abrangente que a frase e situa o texto como campo favorável a essa compreensão. Nesse sentido, conhecer a gramática na qualidade de recurso presente em toda construção linguística no EF é um requisito essencial para ampliação das habilidades linguísticas do falante. A expressão “de forma mais segura usar a gramática” denota a necessidade de se experienciar a língua/gramática em situações reais.

O participante sinaliza que esta perspectiva não é uma tarefa simples, “entender o conceito é mais trabalhoso ... mas que vale mais a pena”, contudo, os resultados desses esforços serão mais efetivos em termos de validação do saber linguístico construído, haja vista que o sujeito é construído sócio-historicamente mediado pela linguagem (BAKHTIN, 1997).

P2 narra a influência que esta mediação exerceu sobre seu fazer, suas perspectivas metodológicas e os aspectos que (re)considera em outras bases. Dito isso, o planejamento se mostra como o caminho para a articulação de situações produtivas de ensino que reserva ao aluno a construção de seus próprios entendimentos por meio da experiência com a língua em funcionamento, deslocando-se assim da posição de receptor somente. Em outras palavras, “Essa proposta trouxe contribuição na forma de pensar a relação de ensino-aprendizagem... na forma de pensar o ensino” (P2).

Acreditamos que a (re)articulação metodológica entre a gramática e os textos pode ser considerada produtiva, pois os textos, em suas diferentes formas, passaram a ser compreendidos como unidade ampla de funcionamento da língua (NEVES, 2002; COSTA VAL, 2002).

Aprofundando a reflexão acerca dos dois blocos de atividades descritos, e considerando que as atividades são elementos organizadores das aulas (MATENCIO, 1999), os professores foram suscitados a descrever como veem os dois grupos de atividades. Deste ponto em diante, o relato assume somente a natureza de gênero oral.

Fragmento 3:

Bom ... com relação às primeiras atividades a gente trabalha começando com a questão dos conceitos ... mas que realmente é muito viável e até melhor de se trabalhar a questão:: do texto ... né? a questão da disciplina dentro do texto que aí você engloba não só verbo ... mas bastante coisas em relação ao que você tá querendo daquela

atividade e:: é mais viável a gente trabalhar até porque o aluno primeiro ele se:: adapta pra depois ele entender que ele realmente tava trabalhando aquele conteúdo ... por exemplo ... o verbo que é o nosso estudo ... A primeira você trabalha solto ... que é a questão de frase ... de palavras ... de um verbo em si ... e quando você trabalha a questão dentro do texto ... a contextualização ... você trabalha uma gama de conceitos dentro daquele texto e:: pode ser trabalhado vários tempos ... vários modos ... então é bem mais fácil (Relato oral, P1).

Então:: dentro das atividades que foram elaboradas a gente buscou o tempo inteiro é através dos textos fazer com que a gramática fosse inserida dentro do texto e com isso facilitar com que o aluno ... fosse de forma gradativa vendo ... percebendo o que é o verbo ... Antes nós tínhamos o conceito e tínhamos as atividades ... com o texto não ... o aluno ... vai ser aquela pessoa que vai interagir com o texto ... eu não vou precisar usar as definições como vinha fazendo nas atividades anteriores ... Nas atividades anteriores tinha mais frases ... é:: ele ((o aluno)) conjugava de acordo com o modelo ... os textos era ... leitura e discussão e agora não ... com as atividades eles dispõem de um conjunto de informações onde ele mesmo pode participar das construções ... Com relação aos textos era tudo muito separado ... Tinha ... né? a gramática ... ortografia ... produção de textos ... ela veio ((esta proposta)) pra unificar ... agora que tendo sempre esse cuidado ... né? de fazer uma amarração no final ... porque se você deixar muito à vontade ... muito solto ... o aluno não vai conseguir ... né? alcançar o seu objetivo ... construir uma definição pra os conteúdos ... tem que se fazer essa amarração no final ... e ele por si só vai perceber os tempos sem o professor ficar ... essa tá no presente ... os tempos ... a pessoa ... né? tá na terceira ... tá na segunda ... não ... ele por si só vai identificando isso aí (Relato oral, P2).

A intervenção começa a apontar suas primeiras marcas no que tange ao trabalho com o gênero como unidade de materialização da língua (MARCUSCHI, 2002; 2011), uma construção linguística que comporta marcas e sentidos.

P1 e P2 pontuam aspectos bem específicos dos procedimentos empregados e suas impressões mais recentes. P1 refaz o percurso das etapas que testemunhamos. Primeiro, perpassa pela forma de organização das atividades de ensino destinadas ao ensino da categoria verbo, “começando com a questão dos conceitos”, e que foi se encaminhando ao reconhecimento de que o texto é uma construção linguística de amplo alcance, abrigando em sua construção a combinação das diferentes unidades (NEVES, 2002). Na sequência, faz uma analogia entre os dois momentos: “a primeira você trabalha solto... que é a questão de frase... de palavras... de um verbo em si... e quando você trabalha a questão dentro do texto... a contextualização... você trabalha uma gama de conceitos dentro daquele texto”. Tal assertiva corrobora a ideia central da proposta e sinaliza que se inicia uma abordagem gramatical que amplia as possibilidades de compreensão da norma e complementa as ações já empreendidas.

P2 também visita os dois polos, afirmando que: “Antes nós tínhamos o conceito e tínhamos as atividades... com o texto não... o aluno... vai ser aquela pessoa que vai interagir com o texto... eu não vou precisar usar as definições como vinha fazendo nas atividades anteriores”. Podemos considerar, tendo como pressuposto a dualidade comparativa que se reconhece a partir dessa mediação, uma nova possibilidade de abordar os conhecimentos

linguísticos, tendo os textos/gêneros como universo de funcionamento da língua, invertendo o ciclo de conceito-atividade que comumente se articulava. “Nas atividades anteriores tinha mais frases... é:: ele ((o aluno)) conjugava de acordo com o modelo... os textos era... leitura e discussão e agora não”. Já fizemos observação a respeito desse quadro, mas reiteramos a perspectiva de estudo dos conhecimentos linguísticos numa abordagem menos transmissiva, ou seja, não basta apenas identificar unidades isoladamente nesses textos, mas compreender as razões de determinadas escolhas em detrimento de outras.

Vale ressaltar que as estratégias planejadas foram pensadas tendo como pressuposto desenvolver a competência linguística dos falantes a partir de atividades de observação, elaboração de hipóteses, pesquisa, comparação, reflexão e sistematização aliadas aos gêneros textuais, considerando os falares do PB. Bagno (2011) e Freitas e Sousa (2014) defendem que, por se tratar de uma modalidade de ensino cujos alunos ainda estão em fase de alfabetização e letramento, o trabalho do professor consiste em ampliar os saberes linguísticos que as crianças possuem (*experiência linguística*) e, a partir dos usos sociais da língua, orientar as adequações da fala conforme os níveis contextuais, bem como a própria escrita prestigiada sem foco na terminologia.

Diante do exposto, a mediação vem contribuir para a reconfiguração do quadro prescritivo e fragmentado do ensino de gramática da língua, como segue confirmado: “Com relação aos textos era tudo muito separado... Tinha ... né? a gramática ... ortografia ... produção de textos ... ela veio ((esta proposta)) pra unificar”. Nesse sentido, não se cultivava uma separação entre gramática, ortografia e produção de textos, como bem pontuou o participante, mas buscava-se estabelecer uma relação de interdependência entre os eixos de ensino, de forma que, para o participante, as produções linguísticas (orais/escritas) comportem o todo linguístico que faz parte dos saberes que os alunos (falantes/ouvintes/escritores/leitores) possuem e que necessariamente precisam ser entendidos a partir de sua funcionalidade (TRAVAGLIA, 2009; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011).

Consideramos uma feliz colocação o destaque dado à sistematização dos conteúdos ensinados, anunciada pela expressão “*amarração*”, um trabalho que exige do professor um planejamento organizado em torno de objetivos claros e que conduz gradativamente o aluno a esta compreensão significativa das escolhas e marcas linguísticas (COSTA VAL, 2002).

Para finalizar, buscamos sintetizar as discussões trazendo considerações em torno da possibilidade de ramificação dessa metodologia de abordagem a outros objetos de ensino de Língua Portuguesa. Nesse caso, os participantes declararam:

Fragmento 4:

P1: Acredito que sim... principalmente em alguns conceitos como por exemplo... quando você trabalha um texto que você vai fazer a pontuação então... assim como o verbo que você pode trabalhar em determinados tempos... então é bem mais fácil você trabalhar assim porque a gente procura de uma forma ou de outra interagir com as diversas habilidades que o aluno tem e que diversas vezes eles ((os alunos)) são esquecidos ... (Relato oral, P1).

P2: É possível sim ... trabalhar outros tipos de conteúdos seguindo essa mesma linha utilizando os textos ... agora que sempre ... como eu digo ... né? sempre dando alguma pista ... alguma forma do aluno perceber ... do aluno construir os conceitos ... dentro dessa forma de trabalhar com textos ele construir os conceitos ... o professor tem que instigar o aluno a criar ... se for um professor que não se identifique muito com a questão da leitura ... ele vai acabar voltando pra forma ... pra velha forma ... né? vai recorrer à forma antiga pra poder ensinar ao aluno... se realmente ele tiver esse intuito também de que o aluno saia aprendendo não só é:: é:: a identificar o que é um verbo ... o que é um adjetivo ... o que é um substantivo ... o que é um pronome dentro de um texto ... Então ... só pra complementar ... o texto atende todas essas necessidades do aluno e que também é obrigação do professor ... né? o texto comporta tudo isso aí porque o texto vem com vários assuntos de gramática ... vem com todos os assuntos já dentro dele ... já dentro do próprio texto ... né? (Relato oral, P2).

A declaração de P1 sinaliza a perspectiva de funcionalidade (CASTILHO, 2010), representada pelo emprego da ferramenta texto compreendida como universo onde a língua é materializada, isto é, onde estrutura e função se combinam a favor dos sentidos. Exemplifica, além da categoria *verbo*, que os sinais de pontuação poderão ser melhor entendidos se os alunos experienciarem esses recursos dentro do texto ao invés dos tradicionais exercícios. Esta declaração reforça os avanços metodológicos no trabalho com gêneros e gramática, respectivamente. P2 reafirma que há a possibilidade de alargar a perspectiva reflexiva a partir do trabalho com textos, por ser uma unidade de ampla dimensão de funcionamento da língua. Também atesta que depende de condições criadas pelo professor que acredite e invista nessa direção, destacando a importância da verdadeira reconfiguração metodológica, a fim de que não se corra o risco de retomar os velhos fazeres. Um outro ponto destacado, “o professor tem que instigar o aluno a criar ... a refletir”, remeteu-nos ao termo “criatividade” (FRANCHI, 2006), que faz menção à capacidade de expressão do pensamento através dos usos da linguagem como instrumento de interação. Em síntese, o texto é colocado como uma construção complexa que abrange os diversificados recursos linguísticos organizados em torno da combinação das unidades menores (NEVES, 2002), ou seja, estrutura e função se interseccionam a favor das intenções comunicativas.

Para verticalizar tais contribuições, mediante o que foi apontado, verificamos que gramática da língua pode se fundar como um saber efetivamente construído pelo aluno, dependendo da elaboração de estratégias de ensino planejadas para esse fim. Nessa direção, o trabalho com gêneros textuais pode contribuir significativamente, considerando serem

construções linguísticas que assumem múltiplas tipologias a fim de atender aos propósitos comunicativos (BAKHTIN, 1997).

Podemos assim, mediante as narrativas apresentadas, considerar frutífera a intervenção, pois conseguimos difundir essa visão e natureza de língua e linguagem como formas de expressão do pensamento, permeadas de sentidos e materializadas em textos. Logo, não resumidas a estruturas estáticas, como supõe a Gramática Tradicional. Tal entendimento reporta-nos à concepção de língua enquanto instrumento de interação (BAKHTIN, 1997; CASTILHO, 2010), uma concepção difundida entre os gramáticos contemporâneos e, seguramente, a principal característica a ser considerada quando a língua é situada como objeto de estudo. Para tanto, o texto, em substituição à palavra/frase, é considerado uma unidade indispensável para o estudo da língua (PCN/BRASIL, 1997; BNCC/BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a perspectiva metodológica empreendida pretendeu (re)articular os procedimentos metodológicos em torno do trabalho com os gêneros e ensino da gramática da língua. Melhor dizendo, buscamos direcionar os participantes a reconhecerem que a gramática é parte constitutiva dos enunciados que produzimos e recebemos e, por isso, como objeto a ser ensinado, deve ser pensado em sua dimensão pragmática. Assim, cabe à escola ampliar a capacidade de uso dos recursos que os falantes dispõem como condição necessária para enfrentamento das mais diversas situações dialógicas e que estão envolvidos nas práticas sociais mediadas pelo uso da língua/linguagem (TRAVAGLIA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de ensino como prática institucionalizada se organiza em torno de escolhas metodológicas em vista dos objetivos que se pretende alcançar. De modo abrangente, Libâneo (2006) assegura que a atividade de ensino realizada nas escolas é caracterizada por ações intencionais, circunscritas pelos objetivos e seleção de procedimentos didáticos, norteadas pelo contexto social. Cabe-nos reiterar que esta operação, além de uma ação consciente, é também orientada por concepções teóricas que norteiam as práticas docentes.

À luz dessa perspectiva, Antunes (2003) assegura que há duas grandes tendências que fundamentam a prática docente para ensino da língua/linguagem. A primeira orientação está circunscrita ao entendimento de língua enquanto estrutura, não merecendo atenção as circunstâncias de sua realização. A segunda parte do princípio de que a língua é vista como instrumento de interação onde os recursos linguísticos são empregados a favor da ideia que pretende comunicar. Nesse contexto, a perspectiva funcional, como o próprio nome evidencia, busca compreender o funcionamento da estrutura. Isso quer dizer que o ponto central deixa de ser a descrição da língua na qualidade de sistema autônomo, descontextualizado e centrado na sistematicidade, mas privilegia a compreensão desses fenômenos a partir dos usos sociais (que, inclusive, podem sofrer influência temporal) em direção às formas possíveis e prestigiadas.

Nesse sentido, inscrita no campo da LA, esta pesquisa se propôs a responder às seguintes questões: *sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical verbo se apresenta na prática escolar de dois professores do ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba? E quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática?* Para tanto, delineamos duas perspectivas teóricas orientadoras do ensino de gramática e que serviram de referência à análise do *corpora* investigado, são elas: *a Gramática Tradicional* e *a Gramática Funcional* (NEVES, 1997; 2003; BORGES NETO, 2012).

Para atender a dimensão proposta, delineamos como objetivo geral *contribuir com a reflexão sobre o agir dos professores do EF no contexto de ensino de uma dada categoria gramatical*. Para alcançar este objetivo, foi necessário adentrar à atividade de ensino dos docentes para conhecer os procedimentos metodológicos e as ferramentas selecionadas para o ensino de dada categoria gramatical, como também analisar os relatos transcritos da condução das aulas, entrevista e relato reflexivo realizados com os professores participantes.

A direção para responder às questões supracitadas e o objetivo geral referido foram traçados considerando os seguintes objetivos específicos: (1) *Identificar as influências paradigmáticas, tradicional e/ou funcional, subjacentes à atividade pedagógica de ensino de gramática;* (2) *Mediar a construção de uma sequência de atividades organizada para ensino da categoria verbo numa abordagem reflexiva;* e (3) *Verificar as contribuições metodológicas mobilizadas, via mediação, por meio do dizer dos professores.*

No tocante ao primeiro objetivo específico, buscamos conhecer a organização e materialização da atividade de ensino de gramática – da categoria *verbo* e realizar uma leitura panorâmica dos dados coletados. Isto nos possibilitou reconhecer, a partir dessa análise inaugural, que havia a necessidade de uma (re)articulação dos procedimentos adotados em torno do trabalho com os gêneros e a gramática, respectivamente. Esta constatação foi determinante para o rumo que a pesquisa tomaria a partir de então. Para detalhar os caminhos tomados até este entendimento, adentramos ao contexto de sala de aula e conhecemos o que pensavam os professores a respeito da atividade de ensino de gramática conduzida por eles. Para tanto, acompanhamos diversas aulas, nas quais pudemos conhecer como se materializavam as concepções paradigmáticas que permeavam o fazer docente através das escolhas metodológicas e ferramentas selecionadas. Finalmente, por meio de entrevista, confirmamos que há uma aproximação entre o que falam e o que fazem os professores. Nesses termos, nos referimos à conciliação entre as escolhas teórico-metodológicas adotadas e narradas pelos participantes.

No intuito de melhor articular as ferramentas utilizadas aos objetos ensinados, decidimos, já com relação ao segundo objetivo específico, mediar a construção de uma sequência de atividades que tinha como princípio norteador mudar o enfoque dado aos gêneros, de modo que a gramática fosse explorada na própria dimensão textual (TRAVAGLIA, 2009). Nesse sentido, nos reunimos com os participantes, apresentamos uma visão geral do quadro metodológico observado e correlacionamos o fazer docente às concepções teóricas que circunscrevem a presente investigação, no que denominamos de *Encontro Teórico (ET)*. Sugerimos, em dado momento, a construção de uma sequência de atividades que foi acolhida com bom ânimo. Foram marcados três *Encontros Práticos (EP)* destinados à elaboração das atividades propostas. Isto feito, era hora de avaliarmos as contribuições da ação de planificação por meio da reflexão dos participantes, nosso último objetivo específico.

A respeito das orientações para a construção da sequência de atividades, não a projetamos como um modelo ou como um produto com fim em si mesmo, mas como um prelúdio ao encadeamento de outras situações de ensino que tenham como pressuposto a reflexão em torno dos fenômenos gramaticais e suas marcas. Cada atividade planejada seguiu

no caminho do que os professores do 5º ano esperam que seus alunos aprendam sobre a categoria em evidência, incorporada às habilidades de leitura, por se tratar dos anos iniciais do EF, fase de aquisição e ampliação dos sistema escrito de representação da língua. Em cada atividade, buscamos situar a gramática da língua como o lugar de chegada, não de partida.

Em resposta à primeira questão, *sob que perspectiva paradigmática o ensino da categoria linguístico-gramatical verbo se apresenta na prática escolar de dois professores do ensino fundamental (anos iniciais) de uma escola pública do Estado da Paraíba?*, constatamos que o ensino de gramática está fundamentado no que Borges Neto (2012) nomeia de movimentos de continuidade e descontinuidade do curso da epistemologia linguística, em que convivem práticas tradicionais e contemporâneas concomitantemente.

No tocante à última questão, *quais contribuições metodológicas podem ser verificadas a partir de uma mediação para planificação de uma sequência de atividades elaborada na perspectiva de ensino reflexivo de língua/gramática?*, avaliamos as contribuições metodológicas mobilizadas pela construção da sequência de atividades. Pudemos verificar que foi possível, por intermédio da mediação didática, introduzir uma perspectiva de abordagem dos conhecimentos linguísticos a partir de práticas de uso da língua, na qual o gênero é assumido como unidade de funcionamento dos recursos linguísticos, um campo profícuo para desenvolver habilidades que os alunos já possuem – os conhecimentos linguísticos (FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009).

Em síntese, relacionando os momentos anterior e posterior à mediação, e situando-os frente aos quadros teóricos que circunscrevem esta investigação, podemos afirmar que, no primeiro momento observado, havia uma convivência entre a abordagem tradicional de gramática e traços constitutivos da perspectiva de funcionalidade. O primeiro, caracterizado pela ênfase dada à caracterização das unidades linguísticas de forma descontextualizada e pela busca do ideário de língua (BORGES NETO, 2012), associada a uma ruptura inicial representada pela presença dos textos e pela iniciativa reflexiva em torno dos aspectos ideacionais. Na segunda fase da pesquisa, em virtude da orientação teórica e da experiência decorrente da construção da sequência de atividades, os participantes se mostraram dispostos a repensar suas convicções, estando abertos à alternativas pragmáticas de abordagem do ensino de gramática. Por isso, é possível afirmar que houve avanços em direção ao tratamento didático do *verbo*, tomando como eixo norteador os recursos mobilizados pelos alunos em direção à forma normatizada e à adequação desses usos aos contextos (FREITAS; SOUSA, 2014), fortalecendo-se a concepção dos *usos* orientada pelos documentos parametrizadores nacionais para o ensino de LP.

Sabemos que não é tarefa simples elaborar estratégias de ensino em que a gramática seja tratada também em seus aspectos funcionais, visto que somos enraizados no modelo de análise da GT. Porém, o desafio é oferecer uma educação linguística pautada nos princípios da pluralidade (reconhecendo as variações linguísticas de cada comunidade) e, assim sendo, não há como pensar que as noções conceituais antepostas e a artificialidade das classificações morfológicas deem conta da complexidade dos usos da língua. Logo, não há como conceber falares únicos, regras puras, tampouco língua sem estrutura. Em se tratando de ensino de LP nos anos iniciais do EF, faz-se necessário dispor de condições para que o aluno amplie sua competência comunicativa, e isso implica conhecer a norma a partir da própria atividade linguística, visto que, enquanto falantes/leitores/ouvintes/produtores, estamos envolvidos em situações de monitoração que requerem o uso da língua culta (FREITAS; SOUSA, 2014).

Com as conclusões apresentadas, não queremos dizer que a realidade investigada assume, a partir da mediação, um perfil teórico-metodológico contemporâneo e que se refez todo o conjunto de saberes profissionais adquiridos e praticados durante vinte anos de profissão, mas que contribuiu reflexivamente para que os professores ampliassem sua noção de língua para uma prática social e reconhecessem que, nesses termos, será mais produtivo se os elementos linguísticos forem estudados e entendidos como marcas presentes no textos lidos e produzidos (COSTA VAL, 2002), pois, como afirma Bakhtin (1997), agimos no mundo social mediado pelos enunciados que produzimos (orais/escritos) e que se materializam nos mais diversificados gêneros discursivos que são construções linguísticas intencionais e estruturais. Logo, planejar um ensino produtivo de língua implica pensá-la como propõe Castilho (2010), um *multissistema*. Isso requer uma abordagem dos fenômenos linguísticos que exceda o *status* de unidade identificável na sequência de palavras. Diante disso, Borges Neto (2012) sugere que as noções teóricas instituídas pela GT devem ser encaradas como “constructos teóricos” dentro dessa teoria e não como uma medida absoluta que atravessou os séculos. Novos pontos de vista teóricos sobre a língua foram observados, visando contemplar os usos sociais para, a partir deles, desempenharmos, com propriedade, a atividade discursiva em diferentes esferas.

Por fim, acreditamos ter alcançado os objetivos supracitados e concluímos que a abordagem dos conhecimentos linguísticos tanto numa perspectiva reflexiva e/ou tradicional depende de uma orientação pedagógica mais sólida. No contexto investigado, esta foi uma ação inaugural acerca da planificação de atividades na perspectiva de ensino de gramática enquanto elemento constituinte dos enunciados produzidos (ANTUNES, 2014). No mais, caberá ao professor disseminar esta abordagem a outras situações de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In*: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. cap. 2.

ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de Português. *In*: ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. cap.3.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZEREDO, J. C. O tempo do verbo e a lição dos velhos gramáticos. *In*: André C. Valente. **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap. 13.

BAGNO, Marcos. No princípio era o verbo. *In*: BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. cap. 12.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, C. Nicholas. Qualidade, quantidade, interesses do conhecimento - Evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, C. Nicholas. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 1.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados. *In*: BAUER, Martin; W, GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 39-63.

BECHARA, Evanildo. Verbo. *In*: BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. cap.6.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, R. C.; BILKEN, K. S. Estudos de caso. *In*: BOGDAN, R. C.; BILKEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os autores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.79-98.

BORGES NETO, J. De que trata a linguística afinal? *In*: BORGES NETO, J. **Ensaio de filologia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 31- 49.

BORGES NETO, J. Formalismo x funcionalismo nos estudos linguísticos. *In*: BORGES NETO, J. **Ensaio de filologia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 83- 94.

BORGES NETO, J. **Gramática tradicional e linguística contemporânea**: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras*, vol.14, n.1, 2012. São Paulo: Mackenzie, p. 87-98.

BORGES NETO, J. A manutenção da perspectiva clássica sobre a linguagem como empecilho para os estudos morfológicos. *Studia Iberystyczne - Kracóvia*, v. 13, p. 273-284, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris [*et al.*]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC,1997.

BRONCKART, Jean Paul. Quadro e questionamento epistemológico. *In*: BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagens, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. O que se entende por língua e gramática. *In*: CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. cap.1.

CASTILHO, Ataliba T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. **Revista Alfa**, vol. 38: 75-95, 1994.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

COSTA VAL, Maria das Graças da. A gramática do texto no texto. **Revista de estudos da linguagem**, vol. 10, n. 2, 2002.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico metodológico para estudo da linguagem. *In*: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Verbo. *In*: CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Breve Gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Joao Sa de Costa, 2006[1984]. cap. 13.

Disponível em: https://kupdf.net/download/celso-cunha-breve-gramatica-do-portugues-contemporaneo_598db28fdc0d60157e300d1b_pdf.

DE PIETRI, É. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**. vol. 2. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-100.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap.4.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 2-5.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. (Orgs.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: NEGRÃO, E.V.; MÜLLER, A. L. (Orgs.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-33.

FREIRE, Maximina, M. LEFFA, Vilson, J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013, p.59-78.

FREITAS, V. A de L. SOUSA, M. A. F. de. Verbos impessoais: variação no uso de *haver*, *ter* e *fazer*. *In*: Stella M. Bortoni-Ricardo [*et al.*]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 6.

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p. 143-156.

GIL, A. C. Como delinear um estudo de caso? *In*: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 12.

GONÇALVES, A. V., FERRAZ, M. R. R. Sequência Didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discente. *In*: BARROS, E. M. D. de, RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2014, p.69-96.

Kuhn, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013[1962].

LEAL, Telma Vaz. SANTANA, J.S. de. Reflexões sobre documentos curriculares brasileiros acerca do trabalho com gêneros discursivos. **Revista brasileira de educação**, vol. 1, n.1, p. 204-226, jan./jun., 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/sheil/Dropbox/LIVROS/Didatica-Libaneo.pdf.

LIMA. M. M. R. **Análise Linguística na escola**: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental. 2016. 379f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo, Cortez, 2011. cap.6.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p.17-31.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. 1999. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da linguagem, Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

MENDONÇA, Márcia R. de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MIRANDA, Florencia. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. *In*: LEURQUIN, E., COUTINHO, M.A., MIRANDA, F. (Orgs.). **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campina, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 217-240.

MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma Educacional Emergente. *In*: MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional Emergente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. cap.5.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. *In*: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. cap.3.

NEVES, Maria Helena da Moura. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. **ALFA Revista de Linguística**, vol. 38, 1994. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3957/363> 2.

NEVES, Maria Helena da Moura. **Uma visão geral da gramática funcional**. ALFA Revista de Linguística, vol.38, 1994. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959>.

NEVES, Maria Helena da Moura. O funcionalismo em linguística. *In*: NEVES, Maria Helena da Moura. **A gramática funcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap.2.

NEVES, Maria Helena da Moura. As duas grandes correntes do pensamento linguístico: funcionalismo e formalismo. *In*: NEVES, Maria Helena da Moura. **A gramática funcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap.3.

NEVES, Maria Helena da Moura. Fundamentos gregos da organização gramatical tradicional: da universalidade à particularidade. *In*: NEVES, Maria Helena da Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. Parte I.

NEVES, Maria Helena da Moura. Funcionalismo e linguística do texto. **Revista do GEL**, São Paulo, v 1, n. 1. p. 71-89, 2003. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/viewFile/292/196>.

NEVES, Maria Helena da Moura. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. **Alfa**, São Paulo, 55 (2): 641-664, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v55n2/13.pdf>.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da linguística à sala de aula**. 2001. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Refletindo sobre a relação novo/velho no ensino de português. *In*: MILREU, I., RODRIGUES, M.C. **Ensino de Língua e Literatura Políticas, Práticas e Projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 131-144.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. cap. 1.

SEIDEL, V.F. Um olhar filológico sobre a fragilidade da vida humana, de Francisco de Vasconcelos. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 419-427, 2011.

SIGNORINE, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. *In*: SIGNORINE, Inês. **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. cap. 3.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua materna – gramática e texto: alguma diferença? *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap.3.

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

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? *In*: LAGARES, X.C., *et al.* FARACO, C. A., VIEIRA, F. E (Orgs.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional**: história crítica. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2018.

VITRAL, Lorenzo. Ensino de gramática na contemporaneidade. **Work. Pap. Linguíst.** 18(2) 239-257, Florianópolis, ago./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p239>.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Porto: Edições ASA, 2003.

ANEXO - AMOSTRA DE ATIVIDADES SELECIONADAS POR P1 E P2

De acordo com esse texto a personagem queria:

a construir um castelo.
 b voar de asa delta.
 c escrever um livro.
 d a atenção da família.

Os verbos destacados no texto acima, estão:

a no futuro do presente
 b pretérito perfeito.
 c futuro do pretérito.
 d pretérito imperfeito.

Na frase: "...se eles pelo menos prestassem atenção em mim". O verbo destacado indica:

a uma certeza.
 b uma ordem.
 c um conselho.
 d uma dúvida ou incerteza.

Coloque nos quadradinhos: A, E, F, conforme os verbos exprimem o estado ou fenômeno da natureza.

Ontem choveu demais em Minas Gerais.
 O aluno está feliz com o resultado da sua avaliação.
 As crianças correm na calçada.
 O dia amanheceu maravilhoso!
 Ventou muito ontem à tarde.
 A diretora ficou furiosa com o roubo na escola.
 A cozinheira preparou o almoço.
 Luis viajou para o Maranhão.

Complete as frases de acordo com os verbos entre parênteses e os tempos pedidos.

a) Preciso passar no vestibular, por isso _____ muito.
 (estudar - futuro do presente.)

b) _____ boas lembranças da minha infância. (ter - presente do indicativo).

c) Marcela e Bruna _____ ao cinema ontem. (ir - pretérito perfeito)

d) Minha mãe sempre dizia que se eu _____ meu comportamento tudo melhoraria. (mudar - pretérito imperfeito do subjuntivo).

e) Nesta vida _____ o que plantamos. (colher - presente do indicativo)

f) Pedro _____ futebol muito bem se tivesse oportunidade. (jogar futuro do pretérito do indicativo)

g) Dona Irena disse para a neta: _____ (mais mental! O seu futuro depende disso. (estudar - imperativo afirmativo) _____)

Encontre os verbos no caça-palavras ao lado e classifique-os no quadro.

1ª conjugação - AR	2ª conjugação - ER	3ª conjugação - IR

(Atividade 5- P1)

(Fonte: <http://www.leloca.com.br/2013/03/11/atividades-com-tirinhas-verbo-sem-motivacao/>; <https://brainly.com.br/tarefa/3261163>; <https://brainly.com.br/tarefa/204276>)

Trabalhando Sucesso!

1 Observe a tirinha abaixo:

Agora, circule os três verbos no tempo passado que aparecem na tirinha.

2 Observe o exemplo e responda ao que se pede:

criou = verbo criar acordou = _____
 castigou = _____ roubou = _____
 tirou = _____ correu = _____
 pegou = _____ roçou = _____

3 Agora, com o verbo **subir** (3ª conjugação), também no pretérito perfeito, complete as frases:

a) Eu _____ até as nuvens.
 b) Tu _____ até as nuvens.
 c) Ele/Ela _____ até as nuvens.
 d) Nós _____ até as nuvens.
 e) Vós _____ até as nuvens.
 f) Eles/Elas _____ até as nuvens.

4 Complete as frases com os verbos que estão nos parênteses, conjugando-os no pretérito perfeito:

a) Você _____ água gelada? (tomar)
 b) Nós _____ até o dia: não andar. (ir)
 c) Carlos _____ sobre o assunto. (falar)
 d) Os alunos _____ os comandos. (entender)
 e) Todos _____ com as piadas. (sorrir)
 f) Vós _____ os sacos de bombom. (dividir)

5 Preencha a cruzadinha com os verbos no pretérito perfeito:

a)	_____	b)	_____	c)	_____	d)	_____
e)	_____	f)	_____	g)	_____	h)	_____
i)	_____	j)	_____	k)	_____	l)	_____
m)	_____	n)	_____	o)	_____	p)	_____
q)	_____	r)	_____	s)	_____	t)	_____
u)	_____	v)	_____	w)	_____	x)	_____
y)	_____	z)	_____	aa)	_____	ab)	_____

a) Eu (estudar)
 b) Tu (cantar)
 c) Ele/Ela (comer)
 d) Nós (ler)
 e) Vós (escrever)
 f) Eles/Elas (reparar)

6 Conjugue o verbo "sair" no tempo passado, ligando-o corretamente.

Eu	sa	iram
Tu	sa	imos
Ele/Ela	sa	iste
Nós	sa	tu
Vós	sa	is
Eles/elas	sa	istos

(Atividade 3 – P2)
 (Fonte: Livro Coleção de ensino Sucesso - Integrado)