



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA - LIBRAS-**  
**LÍNGUA INGLESA**

**MANUELA SOLANGE SANTOS DE JESUS**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO DE VERBOS EM CLASSES DO 7º ANO**  
**DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AMARGOSA-BA**

**Amargosa**

**2017**

**MANUELA SOLANGE SANTOS DE JESUS**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO DE VERBOS EM CLASSES DO 7º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AMARGOSA-BA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras: Língua Portuguesa – Língua Inglesa no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Maria Almeida dos Santos

Amargosa

2017

**MANUELA SOLANGE SANTOS DE JESUS**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO DE VERBOS EM CLASSES DO 7º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AMARGOSA-BA**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Licenciada em Letras:  
Língua Portuguesa – Língua Inglesa no Centro de  
Formação de Professores, da Universidade Federal  
do Recôncavo da Bahia.

Aprovação em: Amargosa-BA 18 de abril de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Profª. Drª. Fernanda Maria Almeida dos Santos (orientadora)

Adielson Ramos de Cristo

Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo

Jaqueline Barreto Lé

Profª. Drª. Jaqueline Barreto Lé

À minha família, que caminha comigo na busca da  
felicidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que iluminou esta longa caminhada, dando-me força, coragem e disposição para enfrentar as realidades e seguir em busca do mundo de conquistas e novas possibilidades.

Aos meus pais, Valda e Manoel, que com simplicidade, força e cuidado me ensinaram a atravessar barreiras e seguir adiante nas intempéries da vida. Devo a eles todo o meu amor e a minha alegria enquanto ser humano. Tenham certeza, meus pais, esta filha única nunca abandonará seus ensinamentos!

Aos meus padrinhos, Marizete e José Borges, pelas palavras de incentivo na busca do sucesso.

Aos amigos, que mesmo próximos ou mais distantes, com carinho sempre acreditaram no meu potencial. Margarida, Fábio, D. Aurinha, Dinélia e Helivan, Francisca Lopes, Jéssica, Mariane, vocês sempre estarão no meu coração.

A Rosana e Filipe, que trilhamos comigo esta longa caminhada da Graduação. Durante quatro anos formamos um “trio gigante”. Dividimos alegrias, tristezas, dores e acima de tudo coragem. O símbolo da compreensão continuará entre nós.

A Simone, Eliene, Neila, Laura Juliana e Reginalda, que chegaram de mansinho e conquistaram minha amizade. Vocês são sinônimos de felicidade.

Aos informantes, por toda disponibilidade em compartilhar suas vivências no exercício da docência. Ao Colégio Estadual Santa Bernadete agradeço por receber-me de volta, não mais como aluna, mas sim como pesquisadora, sempre em busca de conhecimento.

Aos professores, que com toda bagagem de conhecimento, contribuíram na minha formação acadêmica e profissional. Aqui, abro espaço para agradecer não só os da academia, mas os que marcaram significativamente minha educação básica.

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Maria Almeida dos Santos, que como estrela, apresentou em mim o brilho para tal trabalho. Sua forma de ensinar me contagiou desde o

início, não foi à toa que escolhi tal temática. Aprendi com você não só conteúdos, mas também a continuar lutando pelos meus ideais. Agradeço imensamente pelo carinho nas orientações, pelas dicas e incentivo. Tenha certeza que este trabalho é nosso!

JESUS, Manuela Solange Santos de. *Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA*. 103 f. 2017. Monografia (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma investigação de dados históricos sobre o ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA. Com base no entendimento de que a língua portuguesa, e, sobretudo sua gramática, é parte integrante do conhecimento linguístico do usuário dessa língua, entende-se que ele é capaz de utilizar as regras de uso do português, mesmo sem conhecê-las sistematicamente ou pensar cientificamente sobre elas. Historicamente, o ensino de gramática vem sendo regido pela apreensão de regras prescritivas ou normativas de uso da língua. Mas, a partir de comparações das metodologias empregadas por professores de língua portuguesa, bem como dos processos de formação aos quais os docentes foram submetidos, pode-se entender como ocorreu (ocorre) o ensino de morfologia verbal em classes do 7º ano, no município amargosense, mais especificamente em uma escola atualmente administrada pela rede estadual de ensino. O método que mais se adequa à pesquisa é o histórico-comparativo, já que se busca compreender a realidade de determinados fenômenos por meio da história ou seu passado, aliada a comparações entre sujeitos, grupos, e/ou locais diferentes. O trabalho realiza a junção de análises bibliográficas sobre as concepções de língua, a exemplos de Koch (2003), Marcuschi (2008) e Bagno (2012); ensino de língua portuguesa e gramática, com pressupostos de Clare (2003), Antunes (2003), Travaglia (2009), Neves (2014); e morfologia verbal e seu ensino, discutidos por Basílio (2007), Castilho e Elias (2012), Neves (2011), Camara Jr. (2013) e Vargas (2010; 2011). Tais análises aliadas à pesquisa de campo – esta última baseada em aplicação de questionários e observações do tipo *não-participante* a aulas de língua portuguesa – fazem jus ao caráter descritivo da pesquisa, buscando conhecer o contexto educacional amargosense. Observa-se, por meio de tal trabalho, que os professores de língua portuguesa, do município de Amargosa-BA, expunham (expõem) em suas aulas, o esquema de classificação e a mera análise sintática dos verbos, apesar de compreenderem que as mudanças linguísticas (acompanhadas de novos métodos de abordagem) favorecem a ampliação das condições do aluno no domínio da língua e da linguagem.

**Palavras-chave:** Ensino. Gramática. Verbo.

JESUS, Manuela Solange Santos de. *A historical analysis of verb teaching in 7th grade classes in Amargosa-BA*. 103 pp. 2017. Monografia (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

### ABSTRACT

This work proposes an investigation of historical data on verb teaching in 7th grade classes in the city of Amargosa, Bahia. It is based on the understanding that the Portuguese language - and especially its grammar - is an integral part of the linguistic background of native speakers, meaning that they are able to use grammar rules without even learning them systematically or thinking scientifically about them. Historically, the teaching of grammar has been governed by prescriptive or normative rules of language use. But, by comparing the teaching methodologies employed by school teachers as well as the education they have received, this work shows how the teaching of verbal morphology to 7th graders has occurred in Amargosa, more specifically in a school currently administered by the State. The comparative-historical method has been used in this research since it helps understand the nature of certain phenomena through its history and past. Such method has also enabled comparisons between persons, groups, and/or different locations. This work proceeds on a bibliographical analysis of the conceptions of language by resorting to the findings by Koch (2003), Marcuschi (2008) and Bagno (2012); of Portuguese and grammar teaching through the works by Clare (2003), Antunes (2003), Travaglia (2009), Neves (2014); and of verbal morphology and teacher education based on the works by Basílio (2007), Castilho and Elias (2012), Neves (2011), Camara Jr. (2013) and Vargas (2010; 2011). Such allied to field research analysis – the latter based on questionnaires and observations of non-participants in the Portuguese language classes – does justice to the descriptive character of the research, seeking to meet the *amargosense* educational context. It is observed, through such work, that teachers of Portuguese from Amargosa-BA have used in their classes the classification scheme and the simple syntactic analysis of verbs although they understand that linguistic changes (accompanied by new teaching methods) do improve the conditions for the students to domain and advance in the field of language and language usage.

**Keywords:** Teaching. Grammar. Verb.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Articulação para os conteúdos de Língua Portuguesa.....	22
Quadro 2 Morfemas gramaticais.....	34
Quadro 3 Classificação dos vocábulos formais.....	37
Quadro 4 Ordem dos elementos verbais.....	40
Quadro 5 Perfil das docentes.....	59
Quadro 6 Prática pedagógica de sujeito da pesquisa: Prof <sup>a</sup> . 1C.....	75
Quadro 7 Prática pedagógica de sujeito da pesquisa: Prof <sup>a</sup> . 2C.....	76

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>2. LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: DA TEORIA A PRÁTICA</b> .....	15
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO.....	15
2.2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	19
2.3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
<b>3. A MORFOLOGIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	28
3.1 OS ESTUDOS DE MORFOLOGIA: BREVE RESGATE HISTÓRICO.....	28
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
3.3 A MORFOLOGIA DOS VERBOS NO PORTUGUÊS.....	38
3.4 ENSINO DE VERBOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS, ENTRAVES E DESAFIOS.....	48
<b>4. OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	53
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	53
4.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	54
<b>4.2.1 A cidade de Amargosa-BA</b> .....	54
<b>4.2.2 A Escola-campo</b> .....	56
4.3 OS SUJEITOS ESCOLHIDOS.....	58
4.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	60
4.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	61
4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....	62
<b>5. O ENSINO DE MORFOLOGIA VERBAL EM AMARGOSA-BA – UMA ANÁLISE HISTÓRICA</b> .....	64
5.1 O ENSINO DE VERBOS EM AMARGOSA-BA – DE 1970 A 1989.....	64

5.2 O ENSINO DE VERBOS EM AMARGOSA-BA – DE 1990 A 2009.....	69
5.3 O ENSINO DE VERBOS EM AMARGOSA-BA – DE 2010 A 2016.....	72
5.4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MORFOLOGIA VERBAL NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA.....	77
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>86</b>
APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO.....	87
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	88
APÊNDICE C –MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	89
APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	90
APÊNDICE E – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA).....	91
APÊNDICE F – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LINGUA PORTUGUESA).....	92
APÊNDICE G – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS.....	93
APÊNDICE H – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS.....	94
APÊNDICE I – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA).....	95
APÊNDICE J – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA).....	96
APÊNDICE K – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA).....	97
APÊNDICE L – MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	98
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>
ANEXO A – TERMO DE ACEITE DO ORIENTADO.....	102

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA ORIENTADORA.....	103
--	-----

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O entendimento acerca da língua portuguesa, e mais especificamente de sua gramática, é parte integrante do conhecimento linguístico do usuário dessa língua. Ele é capaz de utilizar as regras de uso do português, mesmo sem conhecê-las sistematicamente ou pensar cientificamente sobre elas.

No que tange ao ensino, observamos que a competência que se almeja do sujeito, muitas vezes, é a de que possa *identificar* as regras de uso da gramática normativa. Daí, “a questão que se coloca para o professor de português não é, portanto, ‘ensinar ou não ensinar regras de gramática’. A questão maior é: que regras ensinar e em que perspectiva ensinar” (ANTUNES, 2003, p. 93).

De fato historicamente, o ensino de gramática, vem sendo regido pela apreensão de regras prescritivas ou normativas de uso da língua, em situações consideradas significativas, a exemplo do domínio da escrita perante produções textuais, como o estudo das nomenclaturas e das classificações gramaticais. Um exemplo claro dessa perspectiva de ensino de gramática, como molde de desempenho, diz respeito ao estudo dos verbos. Considerado um tormento para grande parte dos alunos da educação básica, justamente pela complexa morfologia de nosso sistema verbal, a insistência no ensino de todos os aspectos envolvidos na conjugação e no uso de tal classe de palavras, com foco na apreensão das regras gramaticais, não dialoga com o avanço das pesquisas linguísticas, compostas de novas visões e da apresentação da gramática como parte da formação científica dos alunos.

Muitos alunos apresentam dificuldades para a aprendizagem dos verbos no contexto escolar. Isso ocorre desde o entendimento do “o que é um verbo?” bem como a identificação e distribuição de sua estrutura interna, com radicais, desinências e seus tempos verbais, até mesmo a apreensão da sua funcionalidade, e por que não distinção, em relação às outras classes gramaticais. A noção de que fazemos uso constante de tal classe de palavra em nosso cotidiano, muitas vezes se distancia do que é apresentado pelas gramáticas, principalmente aquelas de cunho normativo. Situações como não conseguir relacionar o que as gramáticas normativas dizem que *deveria ser* a conjugação de determinado verbo de aquilo que se pratica no cotidiano dos falantes, ou então o porquê do uso de certo modo verbal em um contexto específico, também são exemplos de dificuldades dos alunos em relação a tal conteúdo.

Mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange tal aprendizagem, levantou-se a seguinte problemática: *Como professores amargosenses ministravam/ministram aulas sobre a morfologia verbal da língua portuguesa, possibilitando ou não que os alunos*

*compreendessem/compreendam a funcionalidade de tal conteúdo?* Considerando tal questionamento, por meio do qual é possível discutir a realização de práticas pedagógicas, busca-se – neste trabalho acadêmico – investigar dados históricos sobre o ensino da gramática da língua portuguesa, atentando-se para práticas pedagógicas relativas ao ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental no município de Amargosa-BA. É válido destacar que tais dados serão correspondentes às seguintes divisões temporais: 1970 a 1989, 1990 a 2009 e 2010 a 2016.

Para além do objetivo geral, pretende-se ainda comparar as possíveis mudanças ocorridas no que concerne às explicações de fenômenos gramaticais relacionados ao sistema verbal e analisar como os diferentes processos de formação dos professores de língua portuguesa do município podem ter contribuído nas metodologias empregadas por tais docentes.

O interesse por esse estudo surgiu quando, ao cursar componentes curriculares específicos da área de gramática e conseqüentemente a análise dos verbos, no curso de Letras: Língua Portuguesa – Libras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a pesquisadora deparou-se com a apresentação de visões renovadas a que a gramática tradicional foi submetida ao longo dos anos, como por exemplo, a de que esta “ não se trata de um simples manual mas sim de uma obra de leitura para a compreensão dos mecanismos da língua” (MATEUS, 2013 apud NEVES, 2014, p. 42).

Além disso, a preocupação em compreender a adequada morfologia verbal nas diversas produções textuais a qual foi exposta, não só no período acadêmico, mas desde a escola básica, despertou o desejo de investigar como o ensino de verbos, classe de palavras cercada de detalhes gramaticais, se deu historicamente no município de Amargosa-BA.

De maneira geral, o estudo embasa-se nas discussões teóricas de Antunes (2003), Bagno (2012), Basílio (2007), Camara Jr. (2013), Castilho e Elias (2012), Clare (2003), Koch (2003), Monteiro (2002), Neves (2011a), Travaglia (2009), Vargas (2010; 2011), entre outros.

A fim de fazer jus aos objetivos propostos, o trabalho fundamenta-se na junção de análises bibliográficas, por meio do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, sobre as concepções de língua, ensino de gramática e morfologia verbal, e de pesquisa de campo. Quanto à pesquisa de campo, aplicaram-se questionários com seis professoras de língua portuguesa do município de Amargosa-BA que atuaram nos anos escolhidos para análise, bem como observaram-se, de

forma *não-participante*<sup>1</sup>, algumas aulas de língua portuguesa ministradas no ano de 2016 numa escola da rede pública estadual em Amargosa-BA.

No intuito de apresentar reflexões sobre a língua e seu ensino no referido município, mais especificamente sobre o sistema verbal do português, tal estudo acadêmico oferece bases e contribuições importantes para o âmbito acadêmico e também a área educacional, cada vez mais complexa e desafiadora.

Esse estudo, ao mostrar evidências do contexto educacional por meio da organização de dados teóricos e práticos, enfatiza o quanto é necessário a busca constante, por parte de professores e demais envolvidos no processo educativo, por novos saberes. “A pesquisa, portanto, torna-se uma ferramenta sistematizada e fundamental na produção do conhecimento” (NETO, 2011).

Sendo assim, para além desta primeira seção, contendo considerações iniciais sobre o trabalho, este está estruturado em mais seis seções. A segunda seção conta com discussões teóricas/reflexões acerca das concepções de língua, bem como o ensino de língua portuguesa. Já a terceira seção será dedicada a uma apresentação teórica sobre a constituição da morfologia da língua portuguesa, da morfologia verbal e de seu ensino na educação básica. Na quarta seção, estarão contidos os percursos metodológicos da pesquisa. E, na quinta seção, a análise histórica do ensino de verbos no município de Amargosa-BA. Posteriormente, serão apresentadas as considerações finais, seguidas das referências e dos apêndices.

Por meio da realização de tal pesquisa, almeja-se colaborar com a diminuição da escassez de trabalhos acadêmicos que se debruçam especificamente nesse tipo de análise. Outra contribuição bastante oportuna é de que o trabalho poderá auxiliar professores de língua portuguesa e futuros profissionais da área a refletirem sobre sua formação científica bem como as metodologias utilizadas para o ensino de verbos, sejam elas condizentes ou não com o contexto ou função de uso. Tais reflexões, digam-se de passagem, atuarão como suportes para a prática efetiva da aula de português em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA e em outros municípios brasileiros. Por fim, é válido destacar que este trabalho acadêmico também será um registro da educação em Amargosa-BA.

---

<sup>1</sup> Melhor detalhamento deste tipo de observação constará no capítulo metodológico desta pesquisa acadêmica, mais especificamente na seção 4.5, intitulada *Instrumentos da pesquisa*.

## 2. LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: DA TEORIA À PRÁTICA

Nesta seção pretende-se expor considerações sobre as concepções de língua e suas relações com o ensino de língua de portuguesa no Brasil. Para tanto, retomar-se-ão algumas ideias sobre a construção do objeto dos estudos linguísticos no século XX. Além disso, de maneira breve, será abordado o histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil e apresentadas reflexões sobre o ensino de gramática da língua portuguesa.

Para tanto, faz-se uso de referências como Lyons (2011), com sua discussão em torno de língua, linguística e estudo da linguagem; e de Benveniste (2006), sobre a relação entre sociedade e linguagem. No que concerne a visão sociointeracionista da linguagem, apresentam-se discussões com base em Koch (2003) e suas três concepções de língua, Antunes (2003), Marcuschi (2008) e Bagno (2012). Prossegue-se com a linhagem do ensino de língua portuguesa, mais especificamente de gramática, fundamentada nos estudos de Clare (2003), Silva e Cyranka (2009) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, além dos pressupostos de Antunes (2003; 2007), Travaglia (2009), e Neves (2014).

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO

A língua perpassa cada uma de nossas atividades e experiências, sejam individuais ou coletivas, verbais ou não-verbais. No entanto, a ideia de que a língua atua apenas como transmissora de mensagens ainda perdura no processo de ensino-aprendizagem escolar. Na verdade, a língua não pode ser vista meramente como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, pois por estar em constante transformação, é muito mais que um instrumento de comunicação.

A língua é [...] nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade. Vivemos mergulhados na linguagem, não conseguimos nos imaginar fora dela – estamos mais imersos na língua do que os peixes na água (BAGNO, 2012, p. 75).

Ao pensar nas visões atribuídas a língua, é necessário entender como alguns teóricos apresentaram, ao longo do tempo, noções relativas a descrição e explicação dos mecanismos linguísticos, realçando as peculiaridades e riquezas existentes.



No século XIX, os neogramáticos e os comparatistas já buscavam leis na tentativa de explicar as similaridades a todas as línguas. Essas “descobertas” contribuíram significativamente para as discussões teóricas apresentadas pelo suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913).

Marcuschi (2008, p. 27) salienta que, com os estudos saussurianos, “[...] surgiu a linguística como ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura, áreas nas quais se achava integrado o estudo das línguas”. É justamente no final do século XIX que a discussão sobre os fundamentos da investigação científica bem como do objeto científico se intensificam. Saussure, nesse quadro investigativo, insere-se como sujeito fundamental.

Ao traçar suas dicotomias, criando as bases da escola teórica estruturalista, Saussure propõe um conceito de língua, contrário ao de fala (*parole*), que seria composto pelas seguintes características: sistema abstrato, homogêneo, formado por unidades que se opõem entre si, compartilhado por todos os falantes de um grupo social, além de invariável, pois não pode ser alterado por nenhum falante individualmente. Ele afirma:

Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 2012, p. 46).

Outro máximo representante dos estudos sobre língua é Noam Chomsky, fundador da gramática *gerativa* ou *transformacional*. Segundo ele, a língua é um sistema de princípios radicados na mente humana. Essa concepção acabou relacionando a aquisição linguística a denominações como competência e desempenho. Apesar de considerar a língua como fenômeno da comunicação, Chomsky observa a maneira como um indivíduo é capaz de reproduzir frases, não só reforçando o caráter estrutural da língua, mas também o próprio potencial inato do sujeito para a aquisição linguística e de suas regras estruturais. Ao contrário de Saussure, ele traz a língua não como um sistema de signos, mas como “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (CHOMSKY 1957, apud LYONS, 2011, p. 20).

Aqui, cabe uma importante consideração a respeito desses importantes teóricos já citados: “nem Saussure nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e

histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico” (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Já Émile Benveniste (1902-1976), linguista francês conhecido pela expansão da linguística saussuriana, ao trazer diversas contribuições nos estudos da teoria da enunciação, destaca que a língua, via enunciação, é transformada em discurso. Dessa maneira, a língua é concebida no instante em que é colocada em prática pelos seus usuários. E, no seio da sociedade e da cultura, coloca o indivíduo no meio da discussão, pois “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 97).

Outras vertentes que ganharam destaque ao longo do século XX foram as perspectivas funcionalistas. Ao descrever a língua, principalmente, como um instrumento de interação social, essas correntes surgem a partir de questões discursivas. Como afirma Marcuschi (2008, p. 33),

[...] representados particularmente pela *Escola de Praga* com Nikolai Trubetzkoy (1890-1938); Roman Jakobson (1896-1982), este conhecido particularmente pela sua teoria das funções da linguagem, de grande influência; a *Escola de Copenhague* com Louis Hjelmslev (1899-1965) bem como a *Escola de Londres* com John Firth (1890-1960), a quem se deve a sistematização da noção de *contexto de situação* cunhada por Malinowski. Todos estes e vários outros linguistas europeus dessa época levaram adiante projetos e estudos linguísticos que não foram estritamente formais e estruturais no sentido saussuriano, tendo grande atenção para os aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou comunicacionais no uso da língua, não se concentrando apenas no sistema. Deram origem às várias vertentes da linguística de texto e dos diversos funcionalismos (MARCUSCHI, 2008, p. 33, grifo do autor).

Com base nesses diferentes conceitos criados historicamente, muitos estudos foram realizados posteriormente, principalmente no que tange à relação entre concepção de língua, representação do sujeito e ensino. Koch (2003) apresenta três concepções de língua, capazes de sofrer variação à medida que se conhece o sujeito da linguagem. São elas: *língua como representação do pensamento; língua como instrumento da comunicação; língua como lugar de interação.*

Com relação à primeira concepção, esta “[...] corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que essa seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2003, p. 14, grifo do autora). Aqui, o sujeito, dono de suas vontades e ações, traduz a construção mental não levando em

consideração os demais interlocutores e o contexto de produção comunicacional. Pode-se dizer que, pela organização lógica do pensamento, há também normas do bem falar e escrever.

Na segunda concepção, a língua é tida como um código capaz de sujeitar o indivíduo à explicação sistemática da linguagem. Todos os envolvidos no processo da comunicação devem dominar a estrutura da língua. “Uma característica importante desta concepção é que se acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem” (KOCH, 2003, p. 14).

Essa noção de língua desvincula o aspecto cognitivo do social. Marcuschi (2008, p. 62, grifo do autor) cita essa posição sobre o conceito de língua quando traz o “[...] estudo do *código*, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua. Tratava-se do que podemos chamar de uma linguística do significante”. É válido ressaltar que ele, em seus estudos, não ignora o sistema, pois a atividade linguística reflete o lugar da gramática no trabalho com a língua materna. Marcuschi (2008, p. 56) diz que “se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua”.

Na última concepção, é sabido que o sujeito é social, o que contrapõe as visões conservadoras da língua. Para Koch (2003, p. 15, grifo da autora), “a concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos”. Nela, os efeitos de sentido, os contextos expostos e determinados, o texto e a interlocução entre sujeitos são sinais da interação comunicativa e, conseqüentemente, da concepção interacionista da linguagem. Dessa maneira, é perceptível que as concepções de língua, assim como as de sujeito, texto, sentido, contexto e gêneros discursivos se mantenham entrelaçadas, tornando difícil conceituá-las isoladamente.

Uma vez demonstrados os modos de se conceber a língua, nota-se que esses são perpassados para a prática docente, determinando assim as metodologias de ensino e, por conseguinte, interferindo tanto na aprendizagem dos alunos quanto em outros aspectos relacionados ao ensino como: evasão escolar, reprovações e relação professor-aluno.

A professora e pesquisadora Irandé Antunes, com sua concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, mostra em seus textos o quanto é importante a prática pedagógica inteiramente vinculada ao contexto comunicativo.

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias

do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40-41).

Em consonância com a autora, acredita-se que a adoção de uma perspectiva funcional e discursiva no ensino de línguas não só dialoga com um ensino mais adequado às exigências do mundo contemporâneo, mas também com a possibilidade de interação, reciprocidade e disposição colaborativa para o exercício consciente da cidadania pelo indivíduo.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

No início do século XVI, durante o período das Grandes Navegações, os portugueses chegam ao Brasil e encontram diferentes terras, povos, línguas e outras visões de mundo. “Somente com o processo de colonização, por volta de 1532, a Língua Portuguesa vai sendo transportada para esse país” (BARROS, 2008, p. 2).

À luz dos estudos de Silva e Cyranka (2009, p. 273), pode-se afirmar que “até o século XVIII não tínhamos uma “língua definida”, pois o português, trazido pelos portugueses, ainda não era a língua dominante”. Existia aqui numerosas línguas indígenas que tinha como língua geral o tupi, e ainda o latim, provido das tarefas e fundamentos dos jesuítas da Companhia de Jesus.

Não sendo o português a língua principal, até porque não existia o currículo escolar efetivo, mas apenas as ações jesuíticas como educadoras do país, durante o referido século, a língua portuguesa se interligava a língua geral, falada pelos indivíduos que já aqui viviam. “Assim, no século XVIII, pode-se mesmo dizer que houve um período de bilinguismo no Brasil e o idioma luso, já transplantado, começava a receber os primeiros adstratos em solo americano” (CLARE, 2003, p. 7).

Na década de 1750, com o Marquês de Pombal, a Língua Portuguesa se constitui como disciplina escolar, e torna-se obrigatório o seu ensino no país. Sem dúvida, essa era uma maneira de abolir a língua geral e impor o português de Portugal. Contudo, vale destacar que o ensino, nessa época, era destinado a uma pequena parcela da população, composta pelos “herdeiros da elite” da sociedade brasileira. Confirmando esses fatos, Ilari e Basso descrevem:

[...] em 1757, um decreto do Marquês de Pombal proibiu seu uso em contexto escolar e impôs o português como língua do ensino na colônia. Esse decreto não visava propriamente os indígenas, e sim os jesuítas: foi uma das

tantas medidas políticas de que o ministro de D. José I lançou mão para solapar o poder dos jesuítas no Brasil, numa escalada que culminou com a expulsão da Companhia de Jesus em 1760 (ILARI; BASSO, 2012, p. 64).

No que diz respeito ao século XIX, com a linhagem de pensamento historicista, em que o presente linguístico era explicado pelo passado, o ensino era entendido no sentido de seguir modelos já existentes. Com uma preocupação fundamentada na historicização é que originaram as primeiras gramáticas escritas por brasileiros.

Só em fins do século XIX, com o país já independente, os ensinamentos de Gramática, Retórica e Poética cedem lugar à disciplina Língua Portuguesa, que se baseava no estudo da gramática da língua e leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses (e alguns brasileiros que mais se destacavam pela imitação dos clássicos), passando todos a formar o paradigma do “bem escrever” que os alunos deviam imitar (SOARES, 1998, apud CLARE 2003, p. 9).

Nos anos seguintes, o ensino de língua portuguesa continuou arraigado à tradição gramatical e, só no decorrer do século XX, com as novas teses linguísticas, é que se presenciaram “mudanças”, principalmente no que se refere ao entendimento da diversidade dialetal.

Clare (2003, p. 10) afirma que, “nas primeiras décadas do século XX, a concepção de língua que orientava o ensino de língua materna era a de sistema único”, até porque, a sociedade brasileira, até a década de 20, estava estruturada em um sistema econômico, político e sócio-cultural baseado nos moldes europeus, aqui estabelecidos desde o descobrimento do país.

Um pouco mais tarde, já na década de 40, ainda não estava definido o que regia e como deveria ser o ensino. Mesmo com a extensão da escolarização em relação aos períodos anteriores, e com a produção de manuais (as gramáticas), era notório que “cada professor estabelecia o seu planejamento, selecionando, à sua moda, o que considerava importante para o estabelecimento de um programa de ensino” (CLARE, 2003, p. 10). Aqui, também merece destaque o advento dos estudos estilísticos para serem contrapostos à gramática.

Nesse período,

[...] persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem [...] a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por

preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social (SOARES, 2002, p. 165, grifo da autora).

Logo, toda essa discussão sobre o que deveria ser ensinado, permeava também o debate relativo à em que medida o ensino deveria ser oferecido apenas a elite da época.

Nos anos 60, acentua-se o movimento de democratização do acesso à educação, com a abertura do sistema educacional para as classes populares. É válido salientar que isso só ocorreu, exatamente porque o Brasil, em pleno período de ditadura militar, buscava o desenvolvimento do capitalismo com a expansão industrial, não deixando de ser uma maneira, na perspectiva educacional, de o Governo fazer valer tal expansão lucrativa e instrumental.

No entanto, vários problemas educacionais, bastante notórios nos anos 70, levaram à configuração da chamada “crise na escola”, que considerou inclusive o ensino de Português. Nele foram encontrados motivos para a tão acentuada incompetência escolar e a qualidade de ensino menos aprimorada: incapacidade de ensinar a ler e a escrever, péssimo desempenho dos alunos na expressão escrita, repetência nos anos iniciais, entre outros. Esse período, reforçado pelas propostas de natureza normativa e pelas didáticas de conteúdos, fez do ensino de Português uma disciplina regulamentada pela didática.

Até os anos 70, estudos e pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa foram subsidiários da área de conhecimento denominada Didática; não por acaso, nas Faculdades de Filosofia, em que se instalaram e se desenvolveram, a partir dos anos 30, esses estudos e pesquisas, a “Didática do Português”, era uma disciplina subordinada à cátedra denominada Didática Geral e Especial (SOARES, 1997 IX).

No final dos anos 70 e início dos anos 80, já com a reforma do ensino superior, foram acrescentados ao campo do ensino de Português as ciências linguísticas, a fim de proporcionar novos entendimentos e explicações para a tal definida *crise* do ensino de língua portuguesa. Discussões aliando às concepções de língua e de ensino são trazidas à tona, a fim de compreender a diversidade linguística e propor novos métodos de ensino de português, não se limitando apenas ao ensino normativo de língua materna.

O ensino de gramática passa a ser coisa defasada. Desse modo, o caráter normativo e acima de tudo elitista, abre espaço para “o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, um ensino compatível, portanto, com o uso da língua” (CLARE, 2003, p. 14). Com isso, novas ciências linguísticas desenvolvidas, como a Sociolinguística e a Psicolinguística, influenciam o ensino de língua portuguesa.

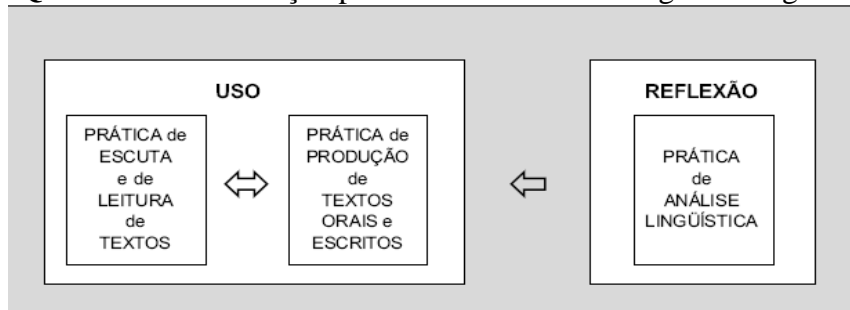
Da década de 90 em diante é mais notória a evolução, seja com novas discussões sobre o ensino de língua materna, seja com a chegada das propostas curriculares elaboradas por secretarias estaduais e municipais de educação em várias partes do país e, principalmente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente os destinados ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, propõem um ensino de Língua Portuguesa atrelado ao espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas.

É na prática e reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p. 34).

Nesse sentido, na escola, de maneira organizada e sistemática, essas práticas se tornaram reconhecíveis e viáveis ao quesito aprendizagem. De maneira objetiva, os PCN focalizam dois eixos básicos: i) o do uso da língua oral e escrita, ii) o da reflexão sobre a língua e a linguagem. A partir daí, suas articulações são obtidas por meio do seguinte quadro:

**Quadro 1 – Articulação para os conteúdos de Língua Portuguesa**



**Fonte:** PCN (BRASIL, 1998, p.35)

Os PCN, ao apresentarem o domínio da língua, oral e escrita, como fundamental para a participação social efetiva, são sinais mais do que explícitos de como as tentativas de resolver a questão do ensino continuam sendo expostas, mesmo com vários percalços, principalmente no que tange à constituição do sistema educacional brasileiro. Ciente de que “educação será sempre um processo de questionamento” (CLARE, 2003, p. 23), os parâmetros evidenciam que por meio do ensino:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói

visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 23).

Dessa forma, por estarmos imersos em muitas práticas sociais, a língua e consequentemente seu ensino, não devem ser considerados como fatores isolados. Ambos atuam na aprendizagem e na reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo.

### 2.3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Observa-se, na contemporaneidade, que, mesmo com a propagação de concepções de língua mais atualizadas, ainda perduram práticas de ensino inadequadas. Como bem diz Antunes (2007, p. 25), “normalmente, quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não de uma coisa só, mas de coisas bem diferentes”. No entanto, é com base no entendimento sobre o ensino de língua materna que podemos discutir e trabalhar os diversos tipos de gramática existentes: *normativa*, *descritiva* e *internalizada*, entre outros.

No que concerne à **gramática normativa**, também conhecida como gramática tradicional ou prescritiva, é compreendida como um conjunto de regras a serem seguidas pelo usuário da língua. Sabe-se que, historicamente, os textos considerados de boa linguagem, de escritores exemplares, tinham um caráter modular, e acabavam

marcando os paradigmas como parâmetros, já que tais amostras da linguagem - os exemplos - são escolhidas, para ser apostas exatamente como lhes é atribuído. [...] com manuais tradicionais de gramática, acreditava-se, que se fosse seguida a sua linguagem ficaria preservada a língua (NEVES, 2014, p. 32).

Nesse sentido, com a priorização do ensino de gramática, a forma “correta” correspondia, então, a um pensamento bem elaborado, uma forma linguística pronta e acabada, apreendida por todos. Sob a essa ótica, a língua, vista como homogênea, era passível de gerar visões preconceituosas de seus usuários, fazendo com que o aprendizado dos envolvidos estivesse vinculado à razão, conforme enfatiza Britto (1997):

[...] os homens não falam apenas para expressar somente aquilo que concebem [os conceitos], mas quase sempre para expressar os julgamentos



que fazem das coisas que concebem” (Arnaud e Lancelot, 1660: 28). Subjaz à hipótese racionalista da linguagem a aposta de que para cada expressão linguística se possa encontrar uma representação de mundo correspondente e que, uma vez que as palavras são coisas, existem dois planos autônomos que podem ser investigados e explicados independentemente (BRITTO, 1997, p. 240).

Somente no início do século XX, surgem modernas teorias linguísticas, que impulsionam o debate sobre a necessidade de mudanças no ensino de gramática e apresentam novas funcionalidades da linguagem. Conhece-se, então, a **gramática descritiva**. Definida por Travaglia (2009, p. 27) como aquela que faz “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função”, essa gramática considera tudo aquilo que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. Ela não valoriza apenas a variedade culta, como presume a gramática normativa, mas considera a variação linguística, bem como a inserção e relação da língua com a situação de comunicação, e, de acordo com as correntes linguísticas segundo a qual se baseia (teorias estruturalistas, gerativa-transformacional), recebe nomes distintos.

Já ao considerar a língua como lugar de interação, depreende-se outra concepção de gramática. Tida como “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28), a **gramática internalizada** demanda competência gramatical, textual e discursiva dos usuários da língua. Todo falante tem uma gramática internalizada e, desde cedo, carrega vivências linguísticas.

Além desses três tipos de gramática, também merece destaque a abordagem de Neves (1997, p. 15), sobre a existência da **gramática funcional**. Para tal autora, esse tipo de gramática “considera a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”. Essa visão funcional é encontrada desde o começo do século XX, na Escola Linguística de Praga.

Travaglia (2009) apresenta outras variedades que foram determinadas a fim de contribuir na questão do ensino e, conseqüentemente, na explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua. São elas: gramática implícita, gramática teórica ou explícita, reflexiva, contrastiva, geral, universal, histórica e comparada.

À medida que surgem novas concepções e teorias nos estudos da linguagem em geral, nota-se novas apresentações, mesmo que de forma restritas, no ensino gramatical da língua portuguesa. A capacidade de entender as novas propostas e adequá-las ao uso didático pode promover as seguintes ações, como afirma Savioli (2014, p. 140):

- ✓ a gramática passou a ser difundida não como um código de prescrições artificialmente forjado por gramáticos, mas como o conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua;
- ✓ a variedade deixou de ser encarada como degradação da língua modelar;
- ✓ o ensino do texto, ainda que mal conduzido, passou a ser preocupação dos estudos da língua;
- ✓ o certo e o errado deixaram de ser uma obsessão e de serem considerados como uma atribuição própria de um conselho de gramáticos (SAVIOLI, 2014, p. 140).

Observamos com isso que o ensino de gramática, na contemporaneidade, mesmo que muitas vezes esteja focalizado no que os livros didáticos oferecem, tenta proporcionar uma relação entre os diferentes tipos de gramática.

Conforme Oliveira (2010), o aluno, ao chegar à escola, no ensino fundamental, já possui certo grau de competência para se comunicar e interagir socialmente. Logo, o papel das aulas de língua portuguesa é preparar os estudantes para situações sociais que exijam diferentes comportamentos linguísticos. No intuito de oferecer diretrizes para o currículo escolar de todo o país e melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC) publicou a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996, e a versão definitiva em 1998. Os PCN de Língua Portuguesa, especificamente, ao apresentarem propostas de trabalho que objetivam a participação crítica, dialógica e reflexiva do aluno diante da sua língua, ressaltam também a pluralidade da prática linguística, textual e discursiva, fundamentais no ensino de língua portuguesa.

Ao enfatizar a prática de ensino, os PCN representam o deslocamento de uma teoria gramatical descontextualizada para uma perspectiva mais atual e dinâmica.

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao (s) destinatário (s); destinatário (s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor, tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

Essa nova perspectiva, transferida para as reais situações de atuação dos profissionais de educação, é passível de vários questionamentos, críticas e reflexões. Sejam professores formados há mais tempo, sejam profissionais advindos recentemente de um curso de licenciatura em Letras, ambos - muitas vezes - não conseguem relacionar os conhecimentos teóricos referentes à Linguística e à Língua Portuguesa ao que é orientado pelos PCN, ou ainda, os parâmetros podem ser apresentados com linguagem e estrutura não-condizentes, reforçando velhas fórmulas de ensino e práticas desgastantes.

Sendo assim, como bem diz Guedes (2006),

É preciso, principalmente, atrever-se a exercitar suas reflexões intuitivas sobre a língua para trabalhar a qualidade de sua leitura, de seus textos e de suas falas. É também do confronto entre essas reflexões intuitivas com as elaborações dos cientistas a que tem acesso que o professor de português vai construir o discernimento para selecionar dentre as reflexões que os cientistas põem à sua disposição aquelas que vêm ao caso para o seu uso de leitor e escritor e para o seu trabalho em sala de aula (GUEDES, 2006, p. 63-64).

Ao observar a redução e simplificação, na escola, dos fatos linguísticos, observa-se como as práticas de ensino se tornam inadequadas e revelam unicamente o viés gramatical. À medida que os alunos não conhecem a imensa heterogeneidade e flexibilidade dos usos da língua, também não conseguem apreender os fatos gramaticais na escrita de um texto.

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. [...] daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal (ANTUNES, 2007, p. 41-42).

Dessa forma, ao compreender a gramática como o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua, é preciso também compreender que as normas, na verdade, são orientações para a produção de determinados efeitos, combinações e, conseqüentemente, para o uso da língua, no que se refere aos “enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação” (ANTUNES, 2003, p. 86).

E, certamente, a construção de um olhar discursivo sobre a língua permite que os alunos identifiquem os diversos recursos que esta possui. Por isso, tanto as atividades de

construção e refacção dos textos, quanto àquelas que consideram as variedades linguísticas e, até mesmo, as compostas por exercícios estruturais bem construídos, tornam mais claras as possibilidades de reflexões e análises dos fatos da língua e devem, portanto, ser valorizadas no ambiente escolar.

### 3. A MORFOLOGIA VERBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção serão apresentadas discussões teóricas relativas à morfologia do português brasileiro, com ênfase na morfologia verbal dessa língua. Em paralelo às considerações propostas por diferentes pesquisadores, expõem-se ainda os possíveis entraves e desafios existentes na prática do ensino de morfologia verbal da língua portuguesa.

Ao tratar sobre tais pontos e aspectos, o texto baseia-se, principalmente, nas discussões de Monteiro (2002), Rocha (2008), Perini (2006; 2009), Basílio (2007), Castilho (2012), Castilho e Elias (2012), Neves (2011a), Souza-e-Silva e Koch (2011), Bagno (2012), Camara Jr. (2013), além de se fundamentar nos PCN de Língua Portuguesa e nas reflexões de Vargas (2010; 2011).

#### 3.1 OS ESTUDOS DE MORFOLOGIA: BREVE RESGATE HISTÓRICO

De maneira geral, a morfologia se debruça, especificamente, na identificação dos processos de estruturação, formação e classificação dos vocábulos que compõem uma língua, tendo como objeto de descrição as unidades formais da língua, desde o morfema (unidade mínima) até a palavra (unidade máxima). Não é à toa que o termo *morfologia*, etimologicamente, provém do grego *morphê*, (forma) e *logos* (estudo).

Historicamente, os estudos morfológicos não datam a partir do advento da Linguística Moderna. “Numa investigação mais ampla [...] têm origem na tradição gramatical hindu. Na gramática de Panini (séc VI a.C.), já se tratava da estrutura interna das palavras, identificando-se as unidades mínimas significativas como raízes e afixos” (RIBEIRO, 2009, p. 59). Nessa linha histórica, o estudo mórfico da língua portuguesa pode ser explicitado também com base em quatro grandes correntes já conhecidas nos estudos linguísticos: o descritivismo, o historicismo, o estruturalismo e o gerativismo.

Na primeira corrente, que tinha os gramáticos filosóficos-gregos estritamente envolvidos na relação entre a lógica e a linguagem, o que estava em jogo não era a constituição interna dos vocábulos, mas sim

a questão da regularidade e da irregularidade da linguagem. Os gregos procuravam fixar paradigmas como as declinações e conjugações. Esse modelo de estudo da língua, ou mais especificamente, de estudo da morfologia, a que se deu mais tarde o nome de “Elemento e Paradigma”, é,

em última análise, um modelo preocupado com a descrição e fixação de paradigmas, razão porque se pode ser chamado descritivista (ROCHA, 2008, p. 25).

Nesse contexto de análise, a tradição gramatical grega prevalece na gramática latina e acaba deixando vestígios no mundo ocidental, seja nas gramáticas tradicionais do Português, seja em outras línguas.

No historicismo, que emerge no século XVIII, surgem estudos da linguagem avaliados em processo de evolução. No âmbito da origem das línguas, a abordagem diacrônica se concentrava na *palavra*, fruto da estrutura raiz, radical, tema.

Essa postura exerceu uma grande influência na concepção dos estudos gramaticais, tendo havido um progresso considerável na morfologia histórica. Ao mesmo tempo, essa visão essencialmente histórica dos estudos linguísticos privou os estudiosos de observações sobre o funcionamento da língua em uso. Em resumo, na chamada gramática histórica ou gramática comparativa, embora tenha começado a surgir um interesse mais acentuado pela constituição da palavra, pode-se dizer que esse interesse foi superficial (ROCHA, 2008, p. 26).

Quanto ao estruturalismo, vertente contrária aos estudos histórico-comparativos, nota-se que os estudos de Ferdinand Saussure, já no início do século XX, mostram que a língua é um sistema de valores. Logo, “podemos dizer que os fonemas, os morfemas, as palavras, as frases, o texto, enfim, as formas linguísticas são valores que se opõem entre si, formando as mais variadas estruturas da língua” (ROCHA, 2008, p. 27). Nessa abordagem, a preocupação maior era a determinação da estrutura das palavras já formadas.

Contudo, na proposta estruturalista norte-americana, de Edward Sapir (1921) e Leonard Bloomfield (1933), o *morfema* passa a ser entendido como o elemento central da morfologia, em detrimento da palavra. Com isso, há o reforço de que a morfologia praticada em grande parte do século XX é baseada no morfema como forma mínima significativa.

Mas, no final da década de 1950, como afirma Rocha (2008, p. 29), “a “escola”, ou “técnica”, ou “modelo” estruturalista já demonstrava sinais de esgotamento, quando o linguista norte-americano Noam Chomsky lançou as bases da Gramática Gerativo-Transformacional”. O gerativismo, ao preocupar-se com a competência do falante em relação ao léxico de sua língua, mostra a possibilidade inclusive de se perceber a estrutura de um vocábulo. E a retomada da *palavra* como unidade básica da morfologia faz com que os estudiosos não mais descrevessem e classificassem morfemas, mas trabalhassem com regras

de formação de palavras. Basílio (2009, p. 2) afirma que “no gerativismo, o objeto da morfologia é a palavra enquanto item lexical estruturado por padrões ou produto de regras e formação de objetos morfológicos”.

Na morfologia gerativa, alguns conceitos foram essenciais para o melhor entendimento da língua. São eles: gramática subjacente (uma gramática internalizada, que sabemos manejar adequadamente, intuitivamente), competência lexical (conhecimento que o falante tem do léxico da sua língua), regras morfológicas e sintáticas, regras de análise estrutural e regras de formação de palavras e produtividade lexical (possibilidade de surgimento de novos itens lexicais na língua).

Ao tomarmos conhecimento dessas diferentes perspectivas teóricas de estudo da morfologia, podemos observar as distinções de tratamento do fenômeno de constituição das palavras, bem como compreender os processos de formação dos enunciados linguísticos, inclusive, pensando no contexto escolar, no que tange ao estudo da morfologia.

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO DA MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A **morfologia**, entendida como nível de análise linguística que estuda a estrutura, formação e classificação de uma língua, também pode ser entendida por sua abordagem, predominantemente, dos processos nos quais se acrescenta um segmento a outro (s) já existente (s), modificando assim o sentido. Diversos autores apresentam considerações a respeito deste nível linguístico.

Com base em Perini (2006), pode-se afirmar que alguns aspectos sintáticos (ordem, posição e estrutura dos constituintes) fazem parte dos estudos de morfologia. Essa, ao trabalhar justamente com a descrição, os níveis e as unidades, concebe sua base maior, a palavra, como “unidade marcada na escrita por dois espaços em branco, um antes e outro depois”, diferenciando esta do lexema “ família de palavras que têm entre si uma relação gramatical sistemática e regular com a flexão plural – flor e flores: duas palavras, um lexema”.

Nesse limiar de definição, Castilho (2012), conceitua a morfologia como o estudo da estrutura dos constituintes das palavras, suscetível ao processo de criação e alteração dessas estruturas.

Uma reflexão muito importante nesse aspecto também é abordada por Neves (2011a, p. 12):

A categorização do léxico é uma operação básica do espírito humano. Não estranha que as atividades de reflexão e operação sobre a língua se resolvam, na maior parte das vezes, com a catalogação dessas entidades mais evidentemente autônomas na análise dos usuários da língua, que são as palavras. A preocupação com o estabelecimento, definição e reconhecimento das classes de palavras está em toda a história das reflexões linguísticas (NEVES, 2011a, p. 12).

Nesse sentido, a morfologia se reforça como o nível de análise linguística que se debruça sobre os mecanismos, os princípios e a formação dos processos formais, funcionais e textuais relacionados à estrutura dos vocábulos.

No que tange à constituição interna das palavras, ocorre por meio de **morfemas**, unidades mínimas de caráter significativo, compreendidas por uma análise mórfica.

Nesse sentido, as palavras podem ser consideradas unidades simples ou complexas, sendo as primeiras entendidas como aquelas que são indivisíveis (*céu*), enquanto as segundas são constituídas de mais de um elemento (*casebre*) e, por isso, apresentam basicamente dois tipos de elementos constitutivos: **raiz** e **afixo**.

Raiz é um morfema que pode, por si só, constituir a base ou núcleo de uma palavra. Por exemplo, em *luzir*, *luz* é raiz. Os elementos que se acrescentam à raiz para formar uma palavra são chamados de afixos. Os afixos se subdividem em dois tipos, de acordo com a posição de ocorrência. Temos o prefixo, que se acrescenta antes da base, e o sufixo, que se acrescenta depois da base. Por exemplo, o elemento *in-* de *infeliz* é um prefixo e o elemento *-idade* em *felicidade* é um sufixo (BASÍLIO, 2007, p. 15, grifo da autora).

É válido destacar que, ao debruçarmo-nos na análise dos constituintes de cada vocábulo, não podemos perder de vista que, por mais que as gramáticas apresentem três níveis estruturais distintos: o fonológico, o morfológico e o sintático, “não obstante, morfologia e sintaxe inexistem isoladamente e os limites entre fonologia e morfologia também se desfazem com facilidade” (MONTEIRO, 2002, p. 37). Logo, para melhor compreensão de uma língua é necessária a realização de diversas análises das unidades linguísticas.

Ao tratar da estrutura e dos processos de flexão e formação das palavras, Souza-e-Silva e Koch (2011) também discutem, com base inclusive nos estudos bloomfieldianos, o quão é necessária a compreensão de como o vocábulo formal funciona no momento de sua apresentação, seja a nível de frase ou de enunciado.

De acordo com o linguista norte-americano Bloomfield, as unidades formais de uma língua são *livres* e *presas*. As primeiras constituem uma sequência



que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente, conforme livros no enunciado: “O que você vai revender?” “*Livros*”. As formas presas só funcionam ligadas a outras, como o prefixo *re* em *revender* e a marca plural em *livro-s*. O *vocábulo formal* ou *morfológico* apresenta-se, então, como a unidade a que se chega quando não é possível nova divisão em duas ou mais formas livres (BLOOMFIELD 1933, apud SOUZA-e-SILVA; KOCH 2011, p. 33, grifo dos autores).

Para além desses dois tipos de formas, Mattoso Câmara Jr. acrescentou outro conceito, o de formas *dependentes*, já que certos vocábulos funcionam como elementos de conexão entre dois ou mais termos. Ex.: canetas *e* cadernos, relógio *de* parede.

Vale lembrar que

[...] não se pode confundir o conceito de formas *livres*, *dependentes* e *presas* com o de morfemas. Trata-se de conceitos estabelecidos a partir de critérios diversos: os primeiros, definem-se a nível de frase, isto é, do funcionamento das unidades linguísticas no enunciado; os segundos, a nível de vocábulo, ou melhor, da possibilidade ou não de sua divisão em menores unidades significativas ou de primeira articulação (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2011, p. 35, grifo dos autores).

E, sendo a análise mórfica a segmentação dos vocábulos em partes significativas, essa é composta por princípios que regem a linearidade na descrição morfológica do vocábulo. O princípio básico é a comutação, que concomitantemente implica a troca do significado, como pode ser observado no exemplo: /parti – **ría-** mos/ , /parti – **re-** mos/.

De modo mais específico,

A comutação, consiste em uma operação contrastiva por meio de permuta de elementos para a qual são necessárias: a) a segmentação do vocábulo em subconjuntos e b) a pertinência paradigmática entre os subconjuntos que vão ser permutados (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2011, p. 36).

Há, ainda, outros princípios, chamados de auxiliares. São eles: alomorfia, mudança morfofonêmica, neutralização e cumulação.

A alomorfia diz respeito à possibilidade de variação de determinadas formas mínimas, sejam elas os morfemas lexicais ou raízes (ou ainda semantemas), sejam os segmentos mórficos flexionais ou derivacionais. A variante de um morfema – denominado de alomorfe – distingue-se da norma (ou forma básica), aparecendo sempre com menor frequência na língua.

Se listarmos os cognatos de **pedra**, encontraremos **pedreiro**, **pedrada**, **pedraria**, **apedrejar** etc. O semantema será [pedr]. Todavia, em **petrificar**,

notamos que a forma mudou para [petr], conservando o mesmo significado. Dizemos então que [petr] é uma variação mórfica, um alomorfe de [pedr] (MONTEIRO, 2002, p. 32, grifo do autor).

Quando essas mesmas variações ocorrem de maneira que afetam o plano fonológico, trata-se de uma mudança morfofonêmica. Tendo origem no aspecto alomórfico, a mudança morfofonêmica tanto pode acontecer no início quanto no fim dos constituintes de uma palavra. “São exemplos de mudanças morfofonêmicas a redução de /in-/ a /i-/ diante de consoante nasal da sílaba seguinte: *incapaz* / *imutável*; o aparecimento de uma semivogal na forma *passeio* ao lado de *passar*; a troca de consoantes em dúvida indubitável” (SOUZA-e-SILVA; KOCH, 2011, p. 37, grifo dos autores).

Outro fenômeno que merece consideração é a neutralização. Como afirma Silva (2004), “há neutralização quando a oposição distintiva entre dois morfemas deixa de existir pelo aparecimento de um morfema único”. Também chamado de homonímia, nesse princípio auxiliar de análise, os distintos significados são anulados no plano de expressão, mantendo-se apenas no plano do conteúdo.

É o que se pode perceber nos exemplos: a) *menin* –a –s e *cant* –a –s, em que os morfemas –a e –s apresentam o mesmo plano de expressão, mas são diferentes no plano do conteúdo. Enquanto o –a de *meninas* representa o morfema de gênero e o –s, morfema de número plural, uma desinência (sufixo) nominal de número, em *cantas*, o –a é um morfema classificatório, uma vogal temática verbal, e o –s, uma desinência (sufixo) número pessoal que indica a 2ª pessoa do singular (RIBEIRO, 2009, p. 80, grifo do autor).

Quanto ao princípio da cumulação, determinado morfema pode assumir uma significação mais ampla, para além daquela tida como única, ou seja, aquela que apresenta um único significado. Esse fenômeno é mais notório na consideração das formas verbais, pois possuem marcadores de modo, tempo, número e pessoa. Como afirma Monteiro (2002, p. 101), “é através das desinências que os verbos se distanciam formalmente da classe dos nomes”. Por exemplo: em *falaremos*, *falaríamos*, *falássemos*, o morfe –mos, sendo um único segmento, marca duas noções, a de pessoa (1ª pessoa) e a de número (plural). Logo, –mos (desinência número-pessoal) é um morfe cumulativo.

Também é importante destacar que os morfemas em Português são divididos em lexicais, aqueles que se situam no léxico, e em morfemas gramaticais, que se situam na gramática. Os **morfemas lexicais** constituem o núcleo semântico da palavra, ou seja, a parte comum a todo um grupo de palavras vinculadoras de mesmo significado. Ex.: *sol*, *terra*, *bolsa*.

Já os **morfemas gramaticais**, divididos em flexionais (desinências nominais e verbais) classificatórios (vogais temáticas nominais e verbais) e derivacionais (afixos), são aqueles que atribuem noções acessórias significativas. Eles “vão se reportar à significação interna ou gramatical” (RIBEIRO, 2009, p. 80). O Quadro 1 apresenta exemplos de morfemas gramaticais, bem como suas classificações.

**Quadro 2 - Morfemas gramaticais**

<b>MORFEMAS GRAMATICAIS</b>		
<b>FLEXIONAIS</b>	<b>DESINÊNCIAS NOMINAIS</b>	
	de gênero	menin <b>-o</b> , menin <b>-a</b> ( <b>o</b> ) gênero masculino <sup>3</sup> ( <b>a</b> ) gênero feminino
	de número	casa <b>-s</b> , par <b>-es</b> ( <b>s</b> ), ( <b>es</b> ) número plural
	<b>Obs:</b> a ausência de um morfe é marcado pelo <b>morfema-zero</b> <sup>2</sup>	filho – <b>Ø</b> ≠ filho <b>-s</b>
	<b>DESINÊNCIAS VERBAIS</b>	
modo-temporal	danç <b>-a -rá</b> , dança <b>-re -mos</b>	
número-pessoal	vence <b>-re -mos</b> , and <b>-a -rã -o</b>	

<sup>2</sup> Segundo Castilho e Elias (2012, p. 67), o morfema-zero “constitui a ausência de marca material para expressar um valor gramatical”.

<sup>3</sup> Segundo Duarte (2002), para alguns autores não há distinção de morfemas em gênero. Ele afirma que exemplos como Luft (1974) e Lima (1976) consideram que o “o” não é índice do masculino, mas sim vogal temática. Desta forma, apenas o “a” indica flexão de gênero. Um exemplo claro está na distinção peru (para o masculino) e perua (para o feminino).

CLASSIFICATÓRIOS	VOGAIS TEMÁTICAS NOMINAIS (a, e, o)	mes <b>-a</b> , maestr <b>-e</b> , livr <b>-o</b>
	VOGAIS TEMÁTICAS VERBAIS (a, e, i)	danç <b>-a</b> -r, vend <b>-e</b> -r, part <b>-i</b> -r
DERIVACIONAIS	AFIXOS <sup>4</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prefixos</li> <li>• sufixos</li> </ul>	<b>in</b> -grato, <b>a</b> -céfalo grati <b>-dão</b> , felic <b>-idade</b>

À medida que se estuda a morfologia da língua portuguesa, também são conhecidos os processos de formação das palavras. Os dois mecanismos mais gerais de formação são: a **composição** e a **derivação**. Como afirma Basílio (2007):

A derivação se caracteriza pela adição de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base para a formação de uma palavra. Assim, uma palavra derivada se constitui de uma base e um afixo.

Por exemplo, as palavras *artista* (*arte* + *-ista*), *porteiro* (*porta* + *-eiro*), *atuação* (*atua(r)* + *-ção*), *reconsiderar* (*re-* + *considerar*) e *prejulgar* (*pre-* + *julgar*) são formas derivadas. [...]

A composição se caracteriza pela junção de uma base a outra para a formação de uma palavra. Assim, uma palavra composta sempre apresenta duas bases. Por exemplo, palavras como *guarda-chuva* (*guarda* (*r*) + *chuva*), *luso-brasileiro* (*luso* + *brasileiro*), *sociolinguística* (*sócio* + *linguística*) e *agricultura* (*agri* + *cultura*) são compostas (BASÍLIO, 2007, p. 30-31, grifo da autora).

Além desses, há ainda outros processos de formação de palavras, tais como: derivação regressiva (quando ocorre a subtração de morfemas: caçar – *caça*) e derivação imprópria. Conforme Souza-e-Silva; Koch (2011, p. 53-54), este tipo de derivação é definida como “processo de enriquecimento vocabular ocasionado pela mudança da classe de palavras. Por ele explica-se, por exemplo, a passagem de substantivos a adjetivos: manga-rosa, colégio-modelo”. Outro exemplo de derivação imprópria que podemos destacar, encontra-se a seguir: Ele conversa *baixo*. O termo baixo passa de adjetivo à advérbio. Nesse último exemplo, é

<sup>4</sup> Conforme Carvalho (2015, p. 10), há línguas em que, além do prefixo (que se acrescenta no início de uma forma base) e do sufixo (que se acrescenta no fim de uma forma base), há o **infixo**, que se acrescenta no meio da palavra base. [...] Em *mísquito*, língua indígena do Panamá, a noção de posse é indicada por infixos: *napa* (dente) – *naipa* (meu dente) – *nampa* (teu dente).

notório que tenhamos a compreensão de que é o contexto que determinará a classificação da palavra *baixo* como advérbio, até porque, à luz de Camara Jr. (2013, p. 81) “as palavras [...] não obedecem a uma pauta sistemática e obrigatória para toda uma classe homogênea do léxico”, ou seja, a distinção funcional não é única e incondicional.

Autores como Monteiro (2009), Basílio (2007) Souza-e-Silva e Koch (2011) apresentam em suas obras outros processos de formação de palavras, dependentes da possibilidade de decomposição dos vocábulos. São os seguintes: *recomposição*<sup>5</sup>, *fonossemia*<sup>6</sup>, *acrossemia*<sup>7</sup>, *duplicação silábica*<sup>8</sup>, *derivação parassintética*<sup>9</sup>, *abreviação*<sup>10</sup>, *onomatopeia*<sup>11</sup>, e *as siglas*<sup>12</sup>. A fim de que não se confunda os processos explicados inicialmente com os demais, esses últimos não serão prolongados nesta construção textual.

Considerando-se todas as observações ponderadas até aqui, no que tange à percepção de que as palavras apresentam forma e significado e, na maioria dos casos, não são empregadas isoladamente, são passíveis de função enunciativa, serão apresentadas agora descrições/reflexões acerca da classificação das palavras.

Basílio (2007, p. 54) afirma que “é comum em estudos linguísticos dizer-se que as classes de palavras (também conhecidas como partes do discurso ou categorias lexicais) podem ser definidas por critérios semânticos, sintáticos e morfológicos”. O primeiro, diz respeito ao significado, o segundo critério à posição ou função exercida na estrutura sintática, e o terceiro, correspondente à categoria gramatical e sua manifestação na flexão e concordância.

---

<sup>5</sup> *Recomposição*: trata-se de um processo formador de novas palavras em que apenas uma parte do composto passa a valer pelo todo e depois se liga a outra base, produzindo uma nova composição. Ex: **automóvel** – **autódromo**.

<sup>6</sup> *Fonossemia*: processo de formação de onomatopeias. Ex: som de um relógio: **tique** – **taque**.

<sup>7</sup> *Acrossemia*: consiste na combinação de sílabas ou fonemas extraídos dos elementos de um nome composto ou de uma expressão. Ex: **PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação.

<sup>8</sup> *Duplicação silábica*: repetição de um mesmo semantema para a produção de um vocábulo. Ex: **lenga-lenga**.

<sup>9</sup> *Derivação parassintética*: consiste na adição simultânea de prefixo e sufixo a uma base. Ex: **enriquecer**.

<sup>10</sup> *Abreviação*: emprego de uma parte da palavra pelo todo, até limites que não prejudiquem a compreensão. Ex: **moto** (motocicleta).

<sup>11</sup> *Onomatopeia*: reduplicação imitativa, em que procura-se reproduzir aproximadamente certos sons ou certos ruídos. Ex: **zum-zum**.

<sup>12</sup> *Siglas*: consiste na redução de longos títulos às letras iniciais das palavras que as compõem. Ex: **PTB** (Partido Trabalhista Brasileiro).

Justamente por termos mais de um critério, sendo que cada um apresenta relevância e motivação interna para a formação de determinada palavra, esbarramo-nos na complexidade para a definição mais adequada de um item lexical. Conforme Basílio (2007 p. 62) o mais condizente é “determinar se, para os efeitos da descrição dos processos de formação, as classes de palavras devem ser definidas pelo conjunto dos três critérios ou se deve haver uma hierarquia de critérios”.

Diante de tais constatações, Basílio (2007) apresenta quatro classes de palavras: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

[...] é preciso caracterizar cada critério e, em seguida, estudar sua relevância. Dado que apenas substantivos, adjetivos, verbos e advérbios estão envolvidos em processos de formação de palavras, vamos nos deter apenas nessas classes (BASILIO, 2007, p. 54-55).

Em consonância com Basílio (2007), Mattoso Camara Jr. (2013), também apresenta discussões relativas à classificação dos vocábulos formais de uma língua, com base nos três critérios mencionados acima. Para ele, em português, temos os critérios seguintes: o critério **semântico**, o **mórfico** (ou **morfológico**) e o **funcional** (ou **sintático**).

Um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; é o critério semântico. Outro, de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério, que teve muita acolhida na gramática descritiva norte-americana, orientada pela linguística sincrônica de Bloomfield, é o funcional, ou seja, a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença (CAMARA JR. 2013, p. 77).

De modo mais específico, Camara Jr. (2013, p. 79) apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 3 - Classificação dos vocábulos formais**

<p>NOME – Substantivo (termo determinado).</p> <p>Adjetivo (termo determinante de outro nome)</p> <p>Advérbio (termo determinante de um verbo)</p> <p>VERBO</p> <p>PRONOME – Substantivo (termo determinado)</p> <p>Adjetivo (termo determinante de um nome)</p> <p>Advérbio (termo determinante de um verbo)</p>
---

Fonte: (CAMARA JR. 2013, p.79)

Outra autora que discute sobre a classificação das palavras e é pertencente ao rol dos linguistas brasileiros que adotam a perspectiva funcional, é Maria H. de M. Neves. Ela salienta que

são diversas as críticas que vêm sendo feitas à classificação tradicional, considerada deficiente até para as línguas indo-europeias. [...] uma classe pode aceitar categorias de outras e, também, que aquilo que uma língua expressa por uma classe outra língua pode expressar por outra. Há perfeita funcionalidade no fato de, em uma mesma língua, determinadas formas terem mais de uma função, e pertencerem, mesmo, a mais de uma classe (NEVES, 2011a, p. 12).

É necessário entendermos o quanto é indispensável o conhecimento das classes de palavras, concomitantemente com as suas funções e seu sentido do texto posto.

Para a autora, “todas as palavras que constituem o léxico da língua podem ser analisadas dentro da predicação” (NEVES, 2011, p. 23). Nesse sentido, ao falar das diferentes esferas a que tais palavras podem estar submetidas, apresenta a seguinte classificação:

- a esfera dos processos e relações (verbos e certas palavras gramaticais, como as preposições, os coordenadores, as conjunções subordinativas e alguns advérbios);
- a esfera dos participantes desses processos (nomes e certas palavras gramaticais, como os pronomes pessoais e os advérbios pronominais, ou, ainda, os possessivos, que são periféricos no sintagma);
- a esfera dos circunstantes (NEVES, 2002, p. 123).

Dessa forma, nota-se o quanto é complexo o estudo das classes de palavras na língua portuguesa. E, sem dúvida, uma das classes que mais gera dúvidas e incompreensões, tanto por parte dos docentes de língua portuguesa quanto dos alunos da escola básica é *verbo*, classe à qual o trabalho se deterá nas seções seguintes.

### 3.3 A MORFOLOGIA DOS VERBOS NO PORTUGUÊS

É sabido que o estudo do verbo é indispensável para o entendimento das construções de sentido dos enunciados.

“Já na Antiguidade, havia preocupação com o estudo das classes de palavras”. (PINILLA, 2008, p. 171). E, desde Aristóteles, Dionísio da Trácia e Varrão, o verbo já fazia parte desses estudos. Na descrição gramatical dos gregos, e posteriormente na gramática latina, bem como na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), esta última de 1958,

também se reconhece o verbo como classe de palavra, pertencente sumariamente ao grupo das palavras variáveis.

Os gramáticos e linguistas posteriores a esse período, ao apresentarem novas propostas de classificação das palavras, mantiveram a classe dos verbos, fundamentando-se inclusive nos critérios semântico, morfológico e funcional. É inegável que, tanto naquela época quanto atualmente, o problema em definir cada classe resulta em confusões, pois ora se privilegia um critério, ora se valoriza outro.

Mas, de maneira geral, o verbo sempre se fez presente na formação dos enunciados, acarretando, de certa forma, a “tendência natural do sujeito que fala ou escreve em organizar os eventos que anuncia, sempre de acordo com o momento e o local em que se encontra” (VARGAS, 2011, p. 11).

Para entendermos o que é o verbo, segundo Castilho e Elias (2012, p. 129), “precisaremos identificar suas propriedades gramaticais, semânticas e discursivas. O estudo dessas propriedades explicará como criamos e como usamos os verbos, distinguindo-os das demais classes de palavras de nossa língua”. Nessa perspectiva, será apresentada a seguir a morfologia verbal da língua portuguesa.

“Do ponto de vista morfológico, são identificadas como verbos as classes que dispõem de um radical e de morfemas sufixais específicos” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 131). No verbo **pulavam**, por exemplo, há o radical **pul-**, a vogal temática **-a** e dois morfemas flexionais: **-va-** (de modo e tempo) e **-m** (de número e pessoa).

Nesse limiar morfológico, Perini (2009, p. 320) afirma ainda que “o que há de claro e característico nos verbos – e que nos permite identificar os verbos sem grande dificuldade – são seus traços morfossintáticos. Um verbo é um lexema que varia em número, pessoa e tempo”. Logo, sustenta-se a tese de que assim como o nome, o verbo é composto por duas partes: a primeira invariável e a segunda passível de flexão.

Com base em Monteiro (2002, p. 101), a vogal temática verbal é que marca a conjugação a que o verbo pertence.

Os temas verbais são compostos por vogais temáticas, que agrupam os verbos em três grandes conjuntos ou conjugações:

CI – louv-a-r, vo-a-r, cas-a-r, cal-a-r.

CII – diz-e-r, venc-e-r, cab-e-r, faz-e-r.

CIII – part-i-r, serv-i-r, sent-i-r, ped-i-r (MONTEIRO, 2002, p. 101).



Cientes de que a vogal temática é identificada no infinitivo dos verbos, sendo esses de padrão geral ou regulares, terminação em *-r*, “os regulares flexionam-se de acordo com o paradigma, modelo que representa o tipo comum da conjugação [...]” (CUNHA; CINTRA 2008, p. 419), ela determina a divisão dos verbos em conjugações. É claro que tendo as vogais *{-a, -e, -i}* como vogais temáticas verbais, não podemos esquecer dos casos em que o *-o* atua como marca da conjugação verbal, como em *pôr* e seus derivados (*compor, repor*). Aqui, na verdade, a vogal temática *{-e}* torna-se zero.

A flexão verbal em Português também é entendida com base nas desinências, que indicam o modo, o tempo, a pessoa e o número.

Um ponto fundamental: as categorias, embora quatro, se resumem em duas. É que a noção de tempo vem geralmente ligada à de modo; a de número é indissociável da noção de pessoa. Por isso, em cada forma verbal só há duas desinências. Além de morfemas cumulativos, são por natureza indivisíveis (MONTEIRO, 2002, p. 102).

De acordo com o Quadro 4, os elementos verbais irão apresentar sempre a seguinte ordem:

**Quadro 4 - Ordem dos elementos verbais**

$$V = (Rd + VT) + (DMT + DNP)$$

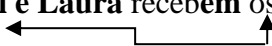
Sendo: V: verbo  
 Rd: radical  
 VT: vogal temática  
 DMT: desinência modo-temporal  
 DNP: desinência número-pessoal

No que concerne às características sintáticas, “o verbo se destaca dentre as outras classes de palavras por ter a propriedade de organizar a sentença. [...] cada morfema verbal desempenha um papel próprio na organização da sentença” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 134-135). Seguindo essa linha de raciocínio, observa-se que o morfema radical (Rd) escolhe os complementos da sentença. Por exemplo:

- a) Rafael e Laura **recebem** os **documentos** na sala da vice-diretoria da empresa.
- 

Já o morfema número-pessoal (DNP) escolhe o sujeito da sentença.

**Rafael e Laura** recebem os documentos na sala da vice-diretoria da empresa.



Essa adequação dos termos da sentença ao verbo, – já que ele exige, recusa ou aceita livremente complementos – é chamada de transitividade. Na perspectiva de Castilho e Elias (2012), a transitividade é o princípio mais importante do sistema verbal, pois estrutura a sentença e seleciona seus argumentos. A transitividade verbal é considerada por vários estudiosos como algo muito complexo, justificando a tese de quão é rica a morfologia verbal e a sua integralização nos discursos.

Conceituar a transitividade verbal é tarefa tão árdua quanto a de definir o funcionalismo. Isso pode ser justificado pelos vieses adotados por aqueles que se dedicaram a esse assunto. É sabido que mesmo as abordagens dos gramáticos de orientação tradicional apresentam divergências. Portanto, uma compreensão e descrição do fenômeno da transitividade exige de qualquer linguista uma adoção de critérios claros para a análise que se pretende empreender (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

No que tange às propriedades semânticas do verbo (o sentido), à luz de Castilho e Elias (2012) é possível afirmar que essa classe de palavras pode ser estudada por diversos modos. As gramáticas tradicionais, por exemplo, ao definirem os verbos como as palavras que indicam ação, estado ou fenômeno da natureza, não refletem, nitidamente, a “(1) correlação entre tipologia sintática baseada na transitividade e tipologia semântica; (2) categorias semânticas do verbo: o tempo, o aspecto, a voz e o modo” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 157).

Por isso, ao explorar a dinamicidade do verbo, bem como entender que a língua e a gramática devem ser levadas em conta segundo parâmetros cognitivos e de comunicação, contextuais e variacionistas, os autores classificam os verbos em:

1. Verbos de ação: indicam que o sujeito, representado por X, praticou uma ação que se aplica ao termo Y. esses verbos organizam a estrutura [X faz Y].
  - a) Quem lê **faz** seu filme.
  - b) Você **faz** a festa.
2. Verbos experienciais: indicam que o sujeito X não praticou uma ação, apenas experimentou propriedades de natureza perceptiva, cognitiva ou estados afetivos, expressos pelo termo Y. Esses verbos organizam estruturas [X sabe/pensa/ama Y].
  - a) Mamãe **sabe** tudo.
  - b) Criança **pensa** cada coisa!
3. Verbos de posse ou de transferência de posse: os primeiros indicam que o sujeito X possui algo, expresso por Y. Os segundos indicam que o sujeito X recebeu Y de Z, realizando-se as estruturas [X tem/possui Y], [X envia/dá/recebe Y de/a Z].
  - a) Jovem de 21 anos **possui** coleção milionária de carros.
  - b) Decisão nos pênaltis **deu** emoção à final do Parazão.

4. **Verbos locativos:** localizam o sujeito X num dado espaço, expresso por Y, organizando-se a estrutura [X está em/é de Y].

a) O espetáculo **está na** rua.

b) Ganhador da megassena **é de** BH. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 157-160, grifo dos autores).

Nesse limiar de discussão mais funcional, em que se admite que as unidades da língua devam ser avaliadas a partir do texto/contexto em que ocorrem, Neves (2011b) trata das **predicações** (nesse caso as verbais), entendidas como argumentos, e enfatiza a importância desses elementos para a organização dos enunciados e obtenção do sentido do texto. Para a autora,

A classificação semântica das predicações pode basear-se nas unidades semânticas presentes no verbo. Desse ponto de vista, há três classes principais de predicados verbais, dois dinâmicos e um não dinâmico.

### 2.1.1 Dinâmicos

#### 2.1.1.1 Ações ou atividades (= o que alguém faz ou o que algo provoca)

Os **verbos** exprimem uma **ação** ou **atividade**. Esses verbos são acompanhados por um **participante agente** ou **causativo**, podendo haver, ou não, outro **participante (afetado** ou não), isto é, podendo haver, ou não, um processo envolvido:

*O sambista BATUCAVA uma caixa de fósforo marcando o ritmo; um engraxate batucava na caixa.*(MPB)

#### 2.1.1.2 Processos (o que acontece)

Os **verbos** envolvem uma relação entre um **nome** e um **estado**, e o **nome** é **paciente** do **verbo (afetado)**:

*As zínias do jardim embaixo BROTAVAM com dificuldade dos borrões de fumaça.* (UCC)

#### 2.1.2 Não dinâmicos: estados

Os **verbos não dinâmicos** são acompanhados por um **sintagma nominal** (sujeito) que é **suporte do estado**:

*Gumercindo PERMANECEU parado.* (VD)

# Além dessas três classes principais, há **verbos** que ocorrem em **orações** que não têm a presença de nenhum **sintagma nominal**. Essas **orações** implicam apenas um **predicado**, não havendo nenhum **agente** ou **paciente**. Fica implicado um **processo** ou um **estado** em um ambiente, sem que haja referência a nada particular dentro desse ambiente:

*É já tarde: seu marido deve estar esperando.* (A) (NEVES, 2011b, p. 26, grifo da autora).

Ainda no que tange às categorias semânticas do verbo, fazendo alusão à ideia de que tal classe de palavra vai além da apresentação morfológica e sintática, Castilho e Elias (2012) aponta quatro categorias. São elas: **aspecto, tempo, modo e voz**.

Quanto à primeira categoria, os autores discutem que o *aspecto verbal* representa a visão do que o verbo significa.

Usamos o aspecto verbal para expressar um ponto de vista sobre o sentido do verbo: se indica duração, não duração, repetição, resultado. [...] Assim, em *Estou lendo um livro de autoajuda fantástico* e *Se está recebendo conselhos de outra pessoa [...]*, as personagens apresentam os verbos *ler* e *receber* em seu desenvolvimento, em sua duração, ao passo que em *Você que escreveu?*; *Eu comprei*; *Autoajuda não inclui outra pessoa*; *Se caio no chão e me levanto sozinho...*, *escrever*, *comprar*, *incluir*, *cair*, *levantar* são apresentados em sua completude, como ações acabadas. Se uma dessas personagens tivesse dito:

- *Você vive escrevendo livros, não se cansa?*

teria apresentado o verbo *escrever* como uma ação repetida. O aspecto verbal, portanto, representa:

o que dura;

o que começa e acaba;

o que se repete (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 161-162, grifo dos autores).

Ciente de que a tradição escolar desprezou tal noção sobre aspecto verbal, por entender que esta era uma confusão teórica e metodológica no ensino de língua ocidental e, constantemente confundido com o tempo, Bagno (2012) afirma que

Nessa tradição, há uma concentração exagerada e quase obsessiva com o **tempo verbal**, e, ainda assim, somente com os tempos listados tradicionalmente [...] o aspecto verbal nos informa como o falante vê a situação, o estado de coisas enunciado: como um evento unitário e concluído (“a ponte **caiu**”) ou como um evento em processo e inconcluso (“a ponte **caía**”). Também nos informa se a ação é repetitiva, habitual (“no tempo em que eu **estava morando** no Recife...”), se está no começo, no meio ou no fim, entre outras coisas (BAGNO, 2012, p. 547, grifo do autor).

Em relação ao tempo verbal, sabe-se que os gramáticos tradicionais reconheceram três como fundamentais: o *passado* ou *pretérito*, o *presente* e o *futuro*. Outro teórico que trata sobre esta noção é Camara Jr. (2013). Ele afirma que a noção gramatical de tempo aparece desdobrada em alguns pontos.

Há na realidade, no nosso indicativo, dois sistemas possíveis, um exclusivo do outro. [...] O primeiro sistema, mais simples, é o usual na língua oral, opõe apenas, entre si, um presente e um pretérito. Este é o das formas

marcadas para o passado em referência ao momento da comunicação. O uso então do presente é o que se entende tradicionalmente como “presente histórico”, isto é, formas não marcadas para o pretérito, funcionando como tal. [...] No segundo sistema superpõe-se à oposição *presente* – *pretérito* outra na base da noção de futuro, que traz a assinalização do futuro em face de um presente indefinido (CAMARA JR, 2013, p. 100, grifo do autor).

Com base nessas ideias, pode-se entender que o *tempo* apresenta estreita relação com a situação de fala. Para isso, tomamos como referência o sujeito falante. A categoria de tempo verbal é entendida com base também nos conhecimentos sobre aspecto, já que esse último representa as possibilidades de duração de uma ação.

Castilho e Elias (2012) trazem os seguintes exemplos para uma maior reflexão sobre tal consideração:

- o **presente** (a) O ônibus **está demorando** para chegar;
- o **passado** (b) O ônibus **esteve demorando** para chegar na semana passada;
- e o **futuro** (c) Do jeito que as coisas andam, o ônibus **estará demorando** para chegar durante o ano todo (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 163, grifo dos autores).

Além de identificar que o **passado** se remete ao momento anterior à situação de fala, o **presente** ao estágio simultâneo ao ato de fala e o **futuro** àquele posterior à situação de fala, Castilho e Elias (2012) expõem que:

[...] não utilizamos essas formas unicamente para fixar cronologias dos estados de coisa, situando-nos num tempo real, mensurável pelo relógio, descrito em termos de:

- tempo simultâneo ao ato de fala, ou presente,
- tempo anterior ao ato de fala, ou passado,
- tempo posterior ao ato de fala, ou futuro,

e sim, da mesma forma, para nos deslocarmos livremente pela linha do tempo, de acordo com nossas necessidades expressivas, refugiando-nos:

- num tempo imaginário, que escapa à medição cronológica,
- ou
- num domínio vago, genérico, impreciso, atemporal.

Temos, portanto, pelo menos três situações de uso:

1. Quando descrevemos um estado de coisas coincidente com o tempo cronológico, temos os usos do *tempo real*.
2. Quando nos deslocamos para um espaço-tempo imaginário, que não coincide com seu tempo real, temos os usos do *tempo fictício*. Nessas circunstâncias, lançamos mão dos “usos metafóricos das formas verbais”, arrastando conosco a simultaneidade, a anterioridade, posterioridade. A terminologia adotada pelos estudiosos do tempo verbal tenta apanhar essas metáforas, quando aludem:

- (i) ao **presente universal**, que corresponde a um tempo ilimitado, dispondo das seguintes modalidades: *presente das verdades eternas, presente genérico, situado no domínio da vagueza*;
- (ii) ao **presente histórico**, que corresponde ao passado do tempo cronológico;
- (iii) ao **presente pelo futuro**, que corresponde ao futuro do tempo cronológico etc.

**Não** há sinonímia absoluta entre o tempo fictício e o tempo real.

3. Quando queremos descrever situações permanentes, lançamos mão do *presente atemporal* (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 164-165, grifo dos autores).

Com isso, novas ideias são agregadas àquilo determinado, de forma sintética, pelas gramáticas tradicionais: (presente, passado e futuro).

No que tange à noção de *modo verbal*, Castilho e Elias (2012) apresenta-a, com base no entendimento de que esta se relaciona com “nossa avaliação sobre o que expressamos na coisa dita, considerando-a real, irreal, possível ou necessária” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 176).

O modo verbal, segundo a classificação no português brasileiro, é exposto em termos de **indicativo**, **subjuntivo** e **imperativo**. Esses mesmos autores, ao explicá-los sintetiza na seguinte citação:

- (i) ato de fala assertivo: “conteúdos que se realizam no mundo” (= indicativo);
- (ii) ato de fala dubitativo: “situações imaginárias que não precisam corresponder ao que acontece no mundo” (= subjuntivo);
- (iii) ato de fala jussivo: ordens e instruções que damos ao nosso interlocutor (= imperativo) (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 177).

Com base nessas ideias expostas, tais autores demonstram alguns exemplos que são representados no modo do português brasileiro:

- [...] **Indicativo: Sabe-se** que o doce de leite **é** a oitava maravilha do mundo.[...]
  - Subjuntivo:** Quem não entende de nada diz que talvez o doce de leite **seja** a oitava maravilha do mundo. [...]
  - Imperativo: Coma** doce de leite, **ajude** as companhias de laticínios [...]
- (CASTILHO, ELIAS, 2012, p. 177-178, grifo dos autores).

Ao termos a noção de *modo* como a maneira com que imaginamos/concretizamos o evento descrito, no português brasileiro acabamos por entender que os modos são

classificados por meio de sufixos-temporais (no sentido modal indicativo e subjuntivo), pois os verbos usam desinências específicas. Outro teórico que traz contribuições sobre esta noção é Camara Jr. (2013). Segundo ele, podemos opor os modos da seguinte maneira:

O subjuntivo, incluindo o imperativo, assinala uma tomada de posição subjetiva do falante em relação ao processo verbal comunicado. No indicativo, não há essa “assinalização”, mas não se afirma a sua inexistência (CAMARA JR, 2013, p. 99).

Já ao tratar da categoria de *voz verbal*, entendida como a forma assumida pelo verbo para indicar a posição do sujeito (pratica ou recebe) perante a ação verbal, Castilho e Elias (2012) expõem as mesmas definições que as demais gramáticas de língua portuguesa. A distinção reside em uma consideração mais funcional para aquilo que é entendido como voz passiva. Para os autores,

Através da voz verbal, indicamos o tipo de participação do sujeito sentencial no estado de coisas. Se ele for *agente*, teremos a **voz ativa**; se for *paciente*, teremos a **voz passiva**; e se for ao mesmo tempo *agente e paciente*, teremos a **voz reflexiva**. [semelhante às gramáticas normativas]  
 [...] Usamos a voz passiva por motivações encontradas no texto, não na sentença. Ao desenvolver seu texto, o falante acumula diversas ações, e a voz passiva aparece quando se quer ressaltar o resultado de uma ação anterior [distinto às gramáticas normativas] (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 174-175, grifo dos autores).

Esta quarta categoria verbal também é suscetível a questionamentos perante as considerações das gramáticas tradicionais. Bagno (2012), afirma que “A voz do verbo (também chamada de diátese) é a propriedade que nos informa sobre a relação entre o estado das coisas referido e os participantes do que é relatado” (BAGNO, 2012, p. 580). Aqui, tal autor expõe que cai por terra a ideia de que tem uma “voz passiva” para os verbos, segundo ao que pregava a Gramática Tradicional (GT).

A voz passiva se constrói, no PB, única e exclusivamente de forma analítica. A insistência da gramática tradicional e de seus seguidores em postular a existência de uma “voz passiva sintética” é uma irracionalidade que vem sendo provada e comprovada por filólogos e linguistas desde o início do século XX. Não existe voz passiva sintética no PB. O que existe, sim, são construções ativas em que o clítico se exerce o papel sintático de sujeito e o papel semântico [indeterminado] (BAGNO, 2012, p. 581).

É válido destacar que, para além da crítica exposta por Bagno nesse aspecto, devemos pensar também na existência de verbos que não apresentam voz verbal: nem de caráter

passivo, nem ativo. Nesses, a grande questão reside no conflito gerado pelos conceitos apresentados pelas gramáticas escolares, o que condiz com a afirmação de Silva e Ibaños (2009, p. 1001): “[...] não encontrará, nessas mesmas gramáticas uma classificação adequada para esse verbo, tampouco o professor poderá ajudá-lo porque, mesmo que saiba classificar tal verbo a partir de conhecimentos que tenha buscado na Linguística.” (SILVA; IBAÑOS, 2009, p. 1001). Um exemplo pode ser observado em *O livro é azul*.

Essas considerações sobre as categorias semânticas verbais também são apresentadas por outros autores funcionalistas, que, muitas vezes, ao comungar vieses de pensamento, contribuem no intuito de que a classe dos verbos bem como seus fenômenos gramaticais sejam entendidos como reflexões linguísticas.

Na perspectiva de Castilho e Elias (2012), o verbo ainda é considerado quanto ao discurso, fazendo jus as suas propriedades discursivas. Por isso, é definido como a palavra que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, e que os qualifica por meio da predicação. De modo mais específico, os autores afirmam:

[...] Os verbos apresentacionais não predicam seu sujeito nem seus complementos, no sentido de que não lhes atribuem sentidos derivados de seu radical. Seu papel decorre da “função apresentacional”. Essa função ocorre quando acrescentamos um tópico em nossos textos, representando-o por um substantivo. Vamos aos exemplos. [...]

- (a) **Era** uma vez **uma princesa**. O pai da princesa queria casá-la com um príncipe bonito e rico. E aí...
- (b) **É** o seguinte: de hoje em diante não haverá mais aulas aos sábados, podem começar a chorar.
- (c) **Tinha** uma coisa naquela festa que não ia mesmo dar certo. Que coisa? Falta de animação. Para contornar o problema, o dono da casa...
- (d) **Haver** celulares para vender **há**, só que agora não tenho.
- (e) **Trata-se** do carinho da prestação, diga que não estou.

Os verbos *ser*, *ter*, *haver*, *tratar* introduziram os tópicos representados por *uma princesa*, *o seguinte*, *uma coisa naquela festa*, *celulares*, *o carinho da prestação*. (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 184-185, grifo dos autores).

Há a possibilidade ainda de o verbo contribuir para o debate dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos. Castilho e Elias (2012) salientam que, pensando nas propriedades textuais do verbo,

É possível identificar três situações básicas quando escrevemos nossos textos: podemos descrever situações, podemos narrar eventos ou podemos produzir generalizações sobre o que foi descrito ou sobre o que foi narrado.

- Na descrição, enumeramos características de personagens ou dos cenários em que elas se movem. [...] verbos no presente assumem papel de destaque na composição do quadro descritivo.



- Na narração, enumeramos acontecimentos supostamente desconhecidos de nosso interlocutor.
- Na argumentação, enumeramos generalizações feitas a propósito de coisas descritas ou de coisas narradas.

Na descrição e na argumentação, predominam verbos de estado, conjugados no presente. Na narração, predominam verbos de ação conjugados nos tempos do passado (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 185-187).

À medida que sejam identificadas essas possibilidades, os textos podem apresentar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção, além de funcionar como meio de interação verbal.

Cientes de que o verbo é o núcleo principal de qualquer enunciado significativo, o seu estudo, levando em conta as propriedades sintáticas, semânticas e discursivas que a regem na língua portuguesa, acabam por explicar “a importância do verbo na organização textual, tanto em nível de coesão como de coerência” (TRAVAGLIA, 1991, p. 247).

Assim, como bem escreve Bagno (2012, p. 510), “[...] qualquer pessoa, tão logo aprende a falar, usa de modo natural, espontâneo, intuitivo e eficiente os verbos que são o centro em torno do qual se organiza toda a sintaxe de qualquer enunciado”.

Contudo, as definições limitadas que as gramáticas tradicionais apresentam sobre o verbo contribuem massivamente para disseminação da ideia de que tal classe de palavras é complicada e de que seu ensino é, acima de tudo, uma tarefa árdua. Esses aspectos, tidos como desafiadores, serão especificados na seção seguinte deste trabalho.

### 3.4 ENSINO DE VERBOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS, ENTRAVES E DESAFIOS

Ao se pensar no processo histórico de ensino de língua portuguesa, bem como no movimento de democratização do acesso à escola, nota-se que vários conteúdos dessa disciplina eram – basicamente –, mantidos durante os anos escolares. O ensino de verbos é um exemplo. Orientações didáticas e pedagógicas no que tange ao conceito e à apresentação das flexões verbais faziam parte dos conteúdos ministrados por professores do antigo 1º grau (que compreendia primário e ginásio). Atualmente, percebe-se que o ensino de verbos é priorizado no 7º ano do ensino fundamental, e os livros didáticos destinados a essa série também enfatizam a categorização verbal.

Contudo, apesar de diferentes pesquisas ressaltarem que o “o verbo é tão poderoso que, sozinho, dá conta de expressar todo um estado de coisas ou uma intenção comunicativa”

(BAGNO, 2012, p. 508), no ensino básico tal premissa nem sempre é apresentada de forma condizente, a fim de demonstrar o estudo da língua viva, real e interpretativa. Não é à toa que tanto o ensino quanto o aprendizado de verbos é permeado de questionamentos, sendo – inclusive – uma temática pouco pesquisada nos trabalhos acadêmicos. Há uma escassez de trabalhos na área, bem como poucas discussões que se debrucem prioritariamente sobre tal ensino.

Por outro lado, percebe-se a necessidade de se proporcionar ao aluno condições de ampliação do domínio da língua, de forma que aprimore os conhecimentos discursivos e linguísticos, considerando a maneira como as pessoas realmente usam a língua, sem fazer julgamentos do que é “certo” ou “errado”, tudo isso aliado à norma do construto social, exigido nos textos e falas monitoradas.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa enfatizam tais aspectos no intuito de realmente preparar o aluno para o exercício da cidadania, e essas premissas também devem ser levadas em conta quando se trata do ensino dos verbos.

O reconhecimento da norma culta real não deve servir de base para um novo tipo de prescrição e repressão linguísticas. É preciso adotar a posição do convívio democrático e tranquilo entre as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos. Não vamos praticar uma prescrição às avessas: rejeitar as formas tradicionais para aceitar exclusivamente as inovadoras. Na prática linguística falada e escrita, existe lugar para todas elas. O importante é abandonar de vez a noção irracional de que as formas inovadoras constituem erros a ser evitados (BAGNO, 2013, p. 202).

No que tange ao ensino de verbos, foco desta pesquisa, o que vimos por muito tempo como método de ensino, foram as imposições de organização clássica (na maioria das vezes, na forma de quadros de cunho decorativo) dos verbos, de acordo com suas conjugações, tempos e modos.

Essas características, até hoje ainda perduram em muitas práticas de sala de aula, seja justamente pela falta de conhecimento dos docentes das diferentes teorias linguísticas, seja porque os próprios materiais que utilizam são escassos.

De fato,

Nas gramáticas e nos materiais didáticos (livros, apostilas, manuais de orientação ao professor, etc), o tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de modelos de conjugação, com todas as formas temporais e modais, sem que se explique, por exemplo, por que alguns verbos permitem certas construções e outros não. Também não se esclarecem as razões do uso

de locuções e perífrases verbais, em vez da adoção das formas simples. Tais modelos não dão conta, portanto, de toda a significação possível do verbo (VARGAS, 2010, p. 122).

Por isso, as metodologias adotadas, muitas vezes, não respondem o essencial da prática discursiva: o que realmente quis dizer o enunciador das formas verbais? O que pretende anunciar ao ouvinte/leitor com tal expressão? As novas perspectivas de análise do fenômeno verbal tentam justamente responder a tais indagações, a fim de apresentar, aos docentes de Língua Portuguesa, algumas sugestões de ensino baseado em reflexões linguísticas. Vargas (2011, p. 10) afirma que

o verbo, há algum tempo, deixou de ser tomado exclusivamente como um objeto de estudo da morfologia e da sintaxe para tornar-se foco de estudos de várias áreas interligadas, entre outras, a semântica, a pragmática, a retórica, a teoria da argumentação (VARGAS, 2011, p. 10).

Cientes de que tal área de estudo é de natureza complexa, entendemos ser fundamental a observação do verbo enquanto fenômeno linguístico passível de interpretação. A visão do ensino de língua centrada em uma abordagem meramente normativa restringe e, de certa forma, empobrece, o processo de ensino e aprendizagem, pois – no contexto escolar – a formação e a carga significativa do emprego verbal é, muitas vezes, apresentada de maneira simplória e engessada, sem promover o mínimo de entendimento para com o uso reflexivo da língua portuguesa.

Mas, como afirmam Vieira e Luquetti (2014, p. 7), para além da necessidade do uso reflexivo da língua, “tratando-se dos verbos, é preciso ir além da apresentação de uma classe gramatical que nos traz apenas seus referenciais morfológicos e sintáticos”. (VIEIRA; LUQUETTI, 2014, p. 7). Corroborando essas ideias, Vargas (2011, p. 11) enfatiza que estudar o verbo é desinteressante, quando este não passa de um certo dogmatismo gramatical e que – de certo modo – seu conhecimento é inacessível. Tal autora reitera a importância da análise reflexiva acerca dos verbos, já que:

- i) as formas verbais são elementos fundamentais na formação do sentido dos enunciados e devem ser analisadas de acordo com a função que desempenham na constituição do discurso;
- ii) a tendência natural do sujeito que fala ou escreve é organizar os eventos que enuncia, sempre de acordo com o momento e o local em que se encontra;

iii) a organização temporal e espacial dos eventos é reveladora da intenção do sujeito de induzir seu interlocutor a tornar-se um coespectador do processo expresso pelo verbo (VARGAS, 2011, p. 11).

Partindo dessas premissas, observa-se que as noções de tempo e aspecto do verbo, por exemplo, situando aqui a semântica verbal, podem, na verdade, indicar as mais variadas intenções de quem as utiliza, seja tornando os fatos mais reais, prolongá-los, ou ainda exprimir ideia de convencimento, persuasão para com quem se estabelece a interação.

Uma análise bem clara sob tal aspecto também é apresentado por Vargas (2011). Observe:

Vejamos como poderemos desenvolver um trabalho mais adequado de reconhecimento dos efeitos de sentido provocados pelos usos das formas verbais, no seguinte trecho de uma crônica:

#### **UM, DOIS, TRÊS**

Eu queria um dia fazer uma crônica como uma valsa antiga. Que rodopiasse pela página como, digamos, um velho comendador de fraque e a sua jovem amiga. Cheia de rimas como quimera e primavera. Com passos e compassos, ah quem me dera. Talco nos decotes, virgens suspirosas e uma sugestão de intriga. Os parágrafos seriam verso e figurações. No meio um lustre, na tuba um gordo e em cada peito mil palpitações. Os namorados trocariam olhares. As tias e os envergonhados nos seus lugares. E de repente uma frase perderia o fio, soltando sílabas por todos os salões.

A segunda parte me daria um nó.

Os pares param, o maestro espera e ninguém tem dó.

Dou ré, vou lá, já não caibo em mi.

E então decreto – vá fá – é cada um por si!

Um, dois, três.

Um, dois, três.

Fonte: Veríssimo, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 123.

O texto se abre com o uso da forma verbal de imperfeito do verbo *querer*, situando, portanto, a narração de um desejo num passado (não se disse “eu quero fazer”) que não é acabado, como se esse desejo, nascido no passado, se estendesse ou se perpetuasse. Em concordância com esse uso de imperfeito, utiliza-se a forma, também de imperfeito, porém, agora, do subjuntivo: *rodopiasse*.

O sujeito/falante utiliza o pretérito imperfeito do indicativo, pois, embora atribua importância a seu desejo, não vê a possibilidade de que se torne realidade; sabe que esse desejo se afasta da realidade (VARGAS, 2011, p. 106, grifo da autora).

Ao exemplificar tal atividade, a autora apresenta como efeitos de sentido expressos pelo uso de determinadas formas verbais são relevantes na interpretação de diversas formas de

produção. Segundo Vargas (2011, p. 107), com base nesse exemplo, ainda é possível perceber que “a forma presente do indicativo (*digamos*) e a de pretérito mais-que-perfeito (quem me *dera*), também utilizadas no primeiro parágrafo, constituem-se expressões cristalizadas que marcam a presença do sujeito/enunciador a simular o tom de conversa com o leitor”. Com isso, desmistifica-se a ideia de sentido único do enunciado.

Dessa forma, verifica-se que o ensino de verbos ainda carece de uma maior contextualização, pesquisa e discussão efetiva, tanto dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quanto no que concerne à própria contextualização do uso da língua. A percepção do caráter dinâmico e, acima de tudo, interacional da língua, é preponderante para o desenvolvimento de um estudo gramatical (nesse caso, especificamente sobre verbos) em seus aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos.

Como afirmam Vieira e Luquetti (2014, p. 7), a respeito do conhecimento e compreensão da dinamicidade linguística da categoria verbal, a relação entre tais ações é que “poderá promover uma postura reflexiva para o fazer linguístico dos alunos, e quando fazemos parte desse processo, tornamo-nos mais comprometidos e responsáveis por ele”. Apenas assim, os pressupostos linguísticos, bem como as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a abordagem sociointeracionista para o ensino de línguas, serão efetivamente aplicadas ao ensino.

## 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Após o processo de análise bibliográfica, cabe-nos agora apresentar o caminho trilhado para o desenvolvimento da pesquisa descrita neste trabalho. Para tanto, explicaremos o processo de seleção dos sujeitos envolvidos e do campo escolhido, os instrumentos da pesquisa, bem como as técnicas de análise dos dados obtidos, no intuito de contribuir efetivamente para a seguinte investigação intitulada *Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental do município de Amargosa-BA*.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com a pretensão de realizar uma pesquisa de cunho descritivo, na qual os fatos serão observados, registrados, analisados e interpretados, sem que a pesquisadora interfira neles, essa investigação, ao centrar-se na realidade educacional de Amargosa-BA, objetiva verificar dados históricos sobre o ensino de gramática, atentando-se para práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental no referido município.

A pesquisa foi iniciada no ano de 2015, com o estudo teórico acerca da temática, e finalizado em 2016, com a aplicação dos instrumentos metodológicos e a análise dos dados coletados.

No que tange ao caráter, a pesquisa é considerada descritiva, por buscar conhecer as diversas situações e relações que ocorrem no contexto educacional, analisando dados e problemas de um tema cujo registro documental ainda é escasso: o ensino de verbos.

Ademais, o estudo apresenta caráter qualitativo, já que se debruça em captar a realidade “a reboque de uma teoria na qual se definem os contornos mais relevantes da realidade” (DEMO, 2009, p. 151), considerando assim, tanto o pesquisador quanto as pessoas pesquisadas sujeitos ativos no processo.

Inicialmente, a pesquisa fundamenta-se na junção de análises bibliográficas, por meio do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, sobre as concepções de língua, ensino de gramática e morfologia verbal.

Posteriormente, foi necessária a inserção da pesquisadora no campo escolhido (município de Amargosa-BA) para o registro de como ocorre(u) o ensino de verbos, na atualidade e em décadas passadas, por meio de três principais momentos. No primeiro momento, foi realizada a seleção de 2 (duas) docentes, para acompanhamento e observação do

processo de ensino da morfologia verbal, em duas classes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino em Amargosa-BA. Os registros de tais observações encontram-se em diários de campo. O segundo momento foi dedicado à aplicação de questionários condizentes com a temática em pauta, com as docentes observadas. E, por fim, no terceiro momento, foi realizada a seleção de (4) quatro professoras, já aposentadas, que trabalharam com a disciplina língua portuguesa na cidade investigada, durante o período de 1970 a 2009; bem como foram aplicados questionários com essas docentes. Vale destacar que esses três momentos, certamente, contribuíram, para a análise dos dados e a verificação mais consistente do processo de ensino de língua portuguesa no município de Amargosa-BA.

## 4.2 O CAMPO DA PESQUISA

O percurso investigativo teve como campo de pesquisa o município de Amargosa-BA. Além disso, no primeiro momento de análise, foi englobada uma escola de rede estadual, localizada no referido município, a fim de concretizar os propósitos da investigação. Trata-se do Colégio Estadual Santa Bernadete. Para que o contexto da pesquisa possa ser mais bem compreendido, apresentam-se detalhadamente os referidos campos.

### 4.2.1 A cidade de Amargosa-BA

O município de Amargosa localiza-se na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semi-Árido, e é conhecido como “Cidade Jardim” pela beleza de suas praças e jardins, grande atrativo para os moradores e visitantes da cidade. Dista 235 km da capital do Estado, Salvador, e possui uma área de 463,181 Km<sup>2</sup>, sendo constituído administrativamente por quatro distritos: sede, Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio. Sua composição territorial inclui, ainda, quatro povoados (Acaju, Baixa de Areia, Cavaco e Barreiro) e um grande número de localidades, distribuídas em 29 setores rurais, abrangendo 109 comunidades. Em 2010, o município possuía uma população estimada em 34.351 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Historicamente, Amargosa, em meados do século XX era um município majoritariamente rural, com economia firmada basicamente na cultura do café e do fumo, tendo como objetivo o comércio exterior. Em menor escala, desenvolvia culturas de subsistência, e o cultivo da cana e da mandioca eram lavouras sem expressão econômica regional. O gado era criado, principalmente, para o consumo local de carne e leite.

Cidade considerada como ponta de trilho e ponto de conexão entre recôncavo e sertão, tinha a função primordial de entreposto e exercia sua influência através de todos os municípios vizinhos, cuja economia estava na dependência do café e do fumo.

Com todo esse desenvolvimento, nas fazendas de gado, na cultura cafeeira e do fumo, Amargosa foi considerada, por muitos anos, como a “pequena São Paulo”.

Com a economia apoiada em atividades rurais, neste local se concentrava a grande massa da população. Em 1960, por exemplo, no município amargosense, 80% da população estavam na zona rural. No entanto, após o encerramento das atividades na linha férrea, através do “Projeto de Erradicação dos Trilhos”, datado de 04 de março de 1966, e com o declínio na produção de café, Amargosa perde sua hegemonia econômica para cidades como Santo Antonio de Jesus, Jequié e Feira de Santana. Para isso também contribuiu a distância das grandes rodovias nacionais e a precariedade das estradas que faziam essa ligação. Esse momento de inércia econômica da cidade faz com que agências de crédito e órgãos de assistência, como a Ematerba, os Bancos do Brasil, Baneb e Nordeste, importem matrizes leiteiras e reacendam a economia local.

Atualmente, o município vem crescendo economicamente graças a investimentos realizados nos diversos setores. No setor turístico, destaca-se o turismo ecológico, haja vista que o Vale do Jiquiriçá é cercado de belezas naturais (cachoeiras, nascente de rios, serras) que atraem diversos visitantes. Esse setor é ainda levado em conta principalmente devido ao destaque dado à cidade quanto aos festejos juninos, “competindo diretamente com cidades circunvizinhas de igual valor histórico, como Cachoeira e Cruz das Almas” (LINS, 2007, p. 150).

No setor primário, pode-se levar em conta as culturas de subsistência locais, de frutas e leguminosas, principalmente quando se pensa na feira livre da cidade, que atrai diversos produtores, comerciantes e compradores da região. Já a pecuária, desenvolve-se sem grande relevância para a economia local.

No setor secundário, encontramos no município de Amargosa 04 (quatro) usinas de leite e 02 (duas) torrefações de café. Há também as serrarias e fábricas de móveis, olarias e casas de farinha com produção artesanal.

Já no setor terciário, destaca-se a atividade comercial, formada por supermercados, lojas de móveis e materiais de construção, farmácias, lojas de vestuário e calçados, revendas e locação de veículos, entre outros. Na área de serviços, o município dispõe de alguns hotéis, restaurantes e clínicas médicas e uma Santa Casa de Misericórdia, além de emissoras de rádio.



Por fim, é válido destacar que, na cidade de Amargosa, a preocupação com a educação se fazia sentir desde os primórdios da cidade, haja vista que a grande influência da Igreja Católica na cidade reforçava os valores de tradição e manutenção dos costumes, inclusive nas atividades educacionais. Atualmente, nesse setor, há na cidade, além de escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino, a sede do Núcleo Territorial de Educação (NTE) 09 do Estado, responsável por 36 escolas localizadas nos 20 municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Há, ainda, o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que começou a funcionar no município no ano de 2006.

Sendo a segunda instituição federal instituída no estado da Bahia, o campus da UFRB em Amargosa, localizado na Avenida Nestor de Mello Pita, nº 535, abriga os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa-Libras-Língua Inglesa e Licenciatura em Educação do Campo. Há, ainda, o curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação do Campo.

#### **4.2.2 A Escola-campo**

No que tange ao primeiro momento de análise, correspondente às observações das aulas de Língua Portuguesa em duas classes do 7º ano do ensino fundamental, como mencionado inicialmente, a escola escolhida para o desenvolvimento deste trabalho foi o Colégio Estadual Santa Bernadete. Este é sediado na Rua Benedito Almeida, nº 120, na cidade de Amargosa- BA.

Tal escolha justifica-se pelo colégio ser uma instituição educacional bastante conhecida na região, inclusive devido ao seu caráter histórico para a cidade de Amargosa.

O Ginásio Santa Bernadete foi fundado por iniciativa do Bispo Diocesano de Amargosa, Dom Florêncio Sisínio Vieira, tornando-se uma realidade em 1946, apoiado pela população de médio e alto poder aquisitivo da região, principalmente por fazendeiros, funcionários públicos e comerciantes, e administrado pelas Irmãs Sacramentinas.

Segundo registros oficiais, o Ginásio era particular e o ensino voltado para a formação social e moral Cristã. No dia 06 de março de 1946, tiveram início as aulas no prédio da Ação Católica, com 15 alunas. No dia 09 de março do mesmo ano, as irmãs tomaram posse da vasta

chácara doada pelo Cel. Benedito José de Almeida, local onde edificaram a escola e iniciou-se o curso primário, com o nome de Escola Santa Bernadete.

Mesmo sendo uma escola de referência em educação, esta sofreu com as mudanças sociais, políticas e econômicas, que também influenciaram na ação educativa. Em 1970, sofreu uma diminuição de alunos internos. Com isso, a receita que vinha das mensalidades das alunas internas foi diminuída, o que gerou o início de uma crise financeira.

Na tentativa de amenizar os problemas, buscaram-se recursos por meio de bolsas de estudo junto à comunidade amargosense. Num segundo momento, aconteceu um convênio com o Estado, que cedeu cinco professores para atuarem no Santa Bernadete. A terceira ação foi a opção de lotear uma parte do terreno (08/10/1972). No ano seguinte, o Colégio funcionou apenas com o Curso Normal.

Todas essas medidas tomadas não obtiveram resultado e, após 27 anos de grandioso serviço educacional prestado à comunidade amargosense e região, o Ginásio Santa Bernadete, pertencente à Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento, encerrou as suas atividades como escola particular. Foi transformado em Ginásio Estadual, no governo do Sr. Antônio Carlos Magalhães, recebeu o nome de Escola de 1º Grau Antônio Carlos Magalhães (ACM), sendo inaugurado no dia 16 de abril de 1974.

Em 1987, sendo governador do Estado, – Francisco Waldir Pires de Souza – retificou o nome da escola para Escola Estadual de 1º Grau Santa Bernadete. Já em 09 de maio de 2003, com a implantação do Curso de Aceleração III, passou a ser chamado de Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB).

Atualmente, o CESB funciona nos três turnos e apresenta as seguintes modalidades: ensino fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). As duas últimas modalidades são ofertadas apenas no turno noturno. O colégio possui um quadro docente composto, atualmente, por 82 (oitenta e dois profissionais), sendo 61 (sessenta e uma) mulheres e 21 (vinte e um) homens. Além disso, há um alto índice de contratos temporários: 26 (vinte e seis).

O Colégio dispõe de 27 (vinte e sete) salas, com janelas, lâmpadas, lousa, ventiladores e TV's pen-drives, apesar de muitos não estarem em perfeito estado de funcionamento. Possui também uma biblioteca com pequeno acervo, cuja atualização não é feita periodicamente. Seu espaço é utilizado como sala de vídeo. O colégio ainda dispõe de cozinha, refeitório, salas de diretoria e vice-diretoria, secretaria, sala de professores, uma sala de inglês (a qual não é utilizada) e um laboratório de informática. Mas, por conta da falta de funcionários

especializados, o mesmo encontra-se indisponível para uso. A escola não dispõe de auditório. Outra carência diz respeito aos laboratórios de ciências exatas (física, química, matemática).

### 4.3 OS SUJEITOS ESCOLHIDOS

No intuito de investigar as metodologias empregadas por professores de Língua Portuguesa no que se refere ao ensino da morfologia verbal, tal pesquisa se debruçou em torno de professoras que lecionaram/lecionam tal disciplina em classes do 7º ano/6ª série do ensino fundamental<sup>13</sup>.

Para fazer jus ao aspecto histórico empregado nessa investigação, foram escolhidas professoras que atuaram/atuam entre os anos 1970 a 2016, delimitadas em número de 6 (seis), sendo 2 (duas) para cada época histórica observada. Vale ressaltar que tal divisão temporal foi realizada da seguinte maneira: 1970 a 1989, 1990 a 2009 e 2010 a 2016.

Para a escolha das docentes correspondentes aos anos 1970 a 2009, foi realizada, inicialmente, uma sondagem, pela pesquisadora, de professoras mais antigas do município de Amargosa-BA. Nesta sondagem, a pesquisadora encontrou duas docentes, atualmente aposentadas, que lecionaram no Ginásio Santa Bernadete, atual Colégio Estadual Santa Bernadete. Ambas as docentes encontradas lecionaram as disciplinas de Ciências e Matemática e não atuaram no período escolhido nesta investigação acadêmica, dados estes que iam de encontro com a temática escolhida para tal pesquisa. Portanto, nesta primeira fase, a pesquisadora realizou apenas indagações referentes a nomes de outras professoras que lecionaram a disciplina de língua portuguesa em classes correspondentes ao que hoje denominamos 7º ano do ensino fundamental. Posteriormente, em posse de tais nomes, a pesquisadora buscou manter contato com os sujeitos informados na sondagem, de acordo com a disponibilidade de ambos os envolvidos, a fim de obter maiores informações.

É válido destacar que, dentre os nomes angariados, encontravam-se sujeitos com os quais a pesquisadora, inclusive seus familiares, possui afinidade, o que, de certa forma, facilitou o contato estabelecido, bem como a escolha de quatro docentes selecionadas para fazer parte da pesquisa. Tal afinidade deve-se inclusive pelo caráter situacional da cidade, haja vista que, como foi mencionado anteriormente neste capítulo metodológico, Amargosa é

---

<sup>13</sup> É válido destacar que o Sistema Educacional Brasileiro, até a década de 1970 era compreendido em quatro níveis básicos, que atendiam as diferentes faixas etárias: pré-escola (de 4 a 6 anos), escola primária (de 7 a 10 anos), ginásio (de 11 a 14 anos), colegial (de 15 a 17 anos) e ensino superior (após 18 anos). Com a Lei nº 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau (nessa nomenclatura encontra-se o ano escolar correspondente ao que hoje chamamos de 7º ano). Posteriormente, com a Lei nº 9.394/96, tal classe passou a fazer parte da denominação Ensino Fundamental.

uma cidade de pequeno porte, o que favorece um maior contato e, conseqüentemente, uma maior sociabilidade entre seus habitantes.

Quanto à escolha dos sujeitos do primeiro momento de análise, que constituiu o período de observação da pesquisadora em sala de aula, se deu por meio da procura de docentes de língua portuguesa atuantes no ano letivo de 2016, nas classes do 7º ano do ensino fundamental, na escola delimitada para a realização da pesquisa. Ciente de quais eram os docentes atuantes, a pesquisadora escolheu duas, levando em conta também seu horário disponível para a realização do estudo. É válido ressaltar que uma das docentes selecionada lecionava no turno matutino e a outra no turno vespertino.

Ambos os sujeitos escolhidos são do gênero feminino, com faixa etária a partir de 35 anos. Para maior conhecimento sobre os sujeitos, segue abaixo quadro informativo:

**Quadro 5** - Perfil das docentes

Recorte temporal: 1970 – 1989	
1A: <b>Formação:</b> Curso Pedagógico e convocada para o Magistério desde a Congregação das Sacramentinas (Amargosa) <b>Tempo de docência:</b> superior a 20 anos <b>Jornada de trabalho:</b> 40h	2A: <b>Formação:</b> Curso Pedagógico para o Magistério <b>Tempo de docência:</b> superior a 20 anos <b>Jornada de trabalho:</b> 40h
Recorte temporal: 1990 – 2009	
1B: <b>Formação:</b> Curso de Magistério <b>Tempo de docência:</b> superior a 20 anos <b>Jornada de trabalho:</b> 40h	2B: <b>Formação:</b> Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas Especialização em Gestão Escolar <b>Tempo de docência:</b> superior a 20 anos <b>Jornada de trabalho:</b> 40h
Recorte temporal: 2010 - 2016	
1C: <b>Formação:</b> Licenciatura em Letras com Espanhol Especialização em Linguística Aplicada Especialização em Estudos Literários <b>Tempo de docência:</b> entre 10 e 20 anos <b>Jornada de trabalho:</b> 40h	2C: <b>Formação:</b> Licenciatura em Letras com Espanhol Especialização em Libras <b>Tempo de docência:</b> entre 10 e 20 anos <b>Jornada de trabalho:</b> 20h

Quanto à série escolhida para tal investigação, deve-se ao fato de que é, justamente, no 7º ano do ensino fundamental que se lecionam, com mais veemência, verbos, mais especificamente, seu conceito e as flexões verbais.

#### 4.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

Ciente de que “o interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60), essa pesquisa investigativa, ao tratar de dados históricos acerca do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA, ocorreu por meio da observação, aplicação de questionários e análise das anotações feitas em diários de campo. No que tange ao primeiro momento de análise, para a concordância de todos os sujeitos envolvidos nesta etapa, a pesquisadora elaborou e, conseqüentemente, apresentou à direção da escola, uma carta de informação à instituição (APÊNDICE A), na qual ficaram claros os objetivos e a eticidade da pesquisa. Foi solicitada a autorização do responsável pela instituição para a triagem dos colaboradores e aplicação dos instrumentos de pesquisa, através da assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE B) e de uma carta de autorização (APÊNDICE C).

Quanto às docentes atuantes em tal instituição de ensino, escolhidas para pesquisa, respeitando-se igualmente os princípios éticos, também receberam cartas de informação (APÊNDICE D) e assinaram termos de consentimento (APÊNDICE E), bem como cartas de autorização (APÊNDICE F).

Para melhor entendimento sobre o processo de ensino, foi necessária a coleta de atividades de dez alunos (cinco de cada classe escolhida). Para tanto, a pesquisadora também apresentou uma carta de informação aos pais e/ou responsáveis (APÊNDICE G), bem como carta de autorização para tal coleta (APÊNDICE H).<sup>14</sup>

Já no que diz respeito às docentes de língua portuguesa já aposentadas, escolhidas como sujeitos de tal pesquisa, também foram elaborados e apresentados documentos condizentes com o caráter ético da pesquisa: carta de informação (APÊNDICE I), termo de consentimento (APÊNDICE J) e carta de autorização (APÊNDICE K).

---

<sup>14</sup> Salienta-se que, por conta do espaço e escopo dessa pesquisa, os dados referentes aos alunos não foram analisados neste trabalho. Tais dados foram arquivados para utilização em prováveis estudos a serem desenvolvidos pela pesquisadora.

#### 4.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento desta pesquisa inclui o acompanhamento de aulas de turmas do 7º ano, aliada à coleta de atividades realizadas nas turmas observadas.

As observações realizadas foram do tipo *não-participante*. Nesta etapa, a pesquisadora adentrou ao espaço escolar e observou, semanalmente, algumas aulas ministradas por docentes do 7º ano do ensino fundamental (perfazendo uma carga horária total de 12 horas por turma<sup>15</sup>), com o objetivo de verificar como se dava o processo de ensino de verbos em salas de aula e realizar um levantamento das principais dificuldades dos estudantes do 7º ano em relação às atividades condizentes com tal conteúdo. Nota-se, neste caso, que a pesquisadora tem contato com a comunidade/grupo e realidade estudada, mas não o integra. Ao apresentar caráter sistemático, “[...] não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 90).

Essa etapa dialogou incessantemente com o diário de campo utilizado para o registro dos dados observados. Nele, foram feitas descrições minuciosas e reflexivas dos aspectos observados em relação às ações dos docentes, dos alunos e da recepção desses últimos perante a pesquisadora. Esses registros foram feitos periodicamente, a cada aula observada, seja na própria sala de aula, seja em momento posterior à aula observada.

Além dos registros feitos no diário de campo, a pesquisadora ainda coletou atividades escritas dos alunos das turmas observadas. A coleta de tais atividades ocorreu de forma espontânea, sem interferência das docentes pesquisadas.

Como declarado no decorrer deste capítulo metodológico, esta pesquisa conta também com a elaboração de questionários, entendida como uma técnica de “[...] natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra.” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53). Os questionários aqui utilizados apresentam questões relevantes aos objetivos delimitados nesta investigação.

Tais questionários são compostos de perguntas abertas (que permitem ao sujeito responder livremente, emitindo opiniões) e fechadas (que apresentam alternativas fixas); perguntas de fato (referem-se aos dados do sujeito); perguntas de ação (referem-se às atitudes

---

<sup>15</sup> Observaram-se duas turmas (7º ano I – matutino) e (7º ano E – vespertino), sendo quatro horas semanais por turma.

ou decisões tomadas pelo indivíduo); e perguntas de ou sobre intenção (tentam averiguar o procedimento do sujeito em determinadas circunstâncias).

Para melhor identificação dos questionários correspondentes a cada sujeito da pesquisa, esses foram enumerados de acordo com a ordem cronológica dos anos pesquisados: 1A, 2A (referente às docentes que lecionaram entre 1970 a 1989), 1B, 2B (referente às docentes que lecionaram entre 1990 a 2009), 1C, 2C (referente às docentes que lecionaram entre 2010 a 2016).

Vale salientar que todos os instrumentos levados em conta nesta pesquisa buscaram, ao máximo, fazer jus à postura científica, utilizando exposições sérias e métodos adequados. De forma não-generalista, e ainda, sem emitir juízos de valor perante os sujeitos e o campo escolhido para o desenvolvimento de tal pesquisa, buscou-se, com consciência crítica, descrever os processos de ensino da morfologia verbal em classes do 7º ano do ensino fundamental na cidade de Amargosa-BA.

#### 4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Para a análise proposta na pesquisa, somar-se-ão aos registros feitos por meio da *observação não-participante*, nas duas turmas de 7º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Santa Bernadete, os dados obtidos por meio dos questionários preenchidos pelas docentes escolhidas para tal investigação e de outros documentos coletados.

Ciente de que esta etapa de análise dos dados constitui-se um momento importante, pois é nela que buscamos as respostas pretendidas, “para se efetivar análise de conteúdo, torna-se imperioso ao pesquisador o retorno aos objetivos da pesquisa, os quais auxiliarão na determinação e organização do material a ser examinado” (BARROS, LEHFELD, 2010, p. 98).

Para tanto, a pesquisadora fez uso da objetividade, sem impor à técnica de análise características e posições pessoais, o que pode comprometer a validade científica. Sistemáticamente, organizou os dados de forma que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto. E, por meio de uma análise documental, investigou tanto a realidade presente como o passado, com uma pesquisa histórica, nesse caso especificamente, sobre o ensino de verbos em Amargosa-BA.

Nesse estudo, os principais acervos utilizados para a análise documental foram *arquivos escolares* (cadernos e atividades escritas realizadas pelos alunos, além do livro

didático, este último, adotado no ano letivo de 2016), bem como os registros obtidos com a aplicação dos questionários às docentes.

Na fase de organização dos dados, foram registradas pela pesquisadora algumas ponderações, consideradas relevantes para o fenômeno estudado: quais as abordagens conceituais sobre morfologia verbal perfazem as práticas pedagógicas das docentes escolhidas? Qual o caráter impregnado nas atividades elaboradas pelas professoras? Em que conjuntura tais atividades foram realizadas? O conteúdo era diretamente ensinado ou ministrado a partir do contato dos alunos com a temática ensinada? Foram realizadas atividades complementares? Que modo de trabalho foi proposto nestas atividades: individual, em dupla e/ou em pequenos grupos? Tais métodos se assemelham perante os anos escolhidos para análise? Que suportes foram dados pelas professoras para a realização de tais atividades? Quais foram os mecanismos utilizados para a avaliação das atividades? Certamente, as possíveis respostas a todas essas indagações puderam contribuir para o estudo de cunho descritivo e histórico-comparativo.

Tal análise possibilitou a compreensão das semelhanças e diferenças no que concerne às explicações de fenômenos gramaticais (relacionados ao sistema verbal), conforme os diferentes processos de formação de professores de língua portuguesa do município de Amargosa-BA. E, evidentemente, após todo o processo de análise, anotações e comparações, foram obtidos os dados finais, os quais foram interpretados com o objetivo de apresentar possíveis contribuições teóricas nas diversas discussões existentes sobre o curso e o percurso do ensino de gramática, e, mais especificamente, colaborar na diminuição da escassez de trabalhos acadêmicos bem como de teóricos que tratam sobre o ensino de verbos.



## 5. O ENSINO DE MORFOLOGIA VERBAL EM AMARGOSA-BA – UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Esta seção é constituída da análise de dados. Nela, busca-se analisar, historicamente, as semelhanças e/ou possíveis distinções entre os professores de Língua Portuguesa em suas respectivas práticas pedagógicas no que tange ao ensino de verbos (mais especificamente, à metodologia de abordagem conceitual dos verbos e suas flexões).

Os dados obtidos serão expostos, acompanhados de comentários condizentes com as informações. Vale destacar que, no último recorte temporal (2010-2016), serão apresentadas não apenas as respostas obtidas por meio da aplicação dos questionários, mas também as informações colhidas no período em que a pesquisadora realizou a observação *não-participante* na escola-campo.

### 5.1 O ENSINO DE VERBOS EM AMARGOSA-BA - DE 1970 A 1989

Ao analisar os questionários aplicados com as docentes que lecionaram a disciplina Língua Portuguesa em anos correspondentes ao recorte temporal (1970-1989), pode-se observar que as respostas obtidas remontam para o uso restrito da gramática normativa. Isso se deve inclusive ao recorte de tempo analisado, haja vista que nesse período não havia grande difusão de livros didáticos e paradidáticos bem como textos reflexivos sobre métodos de ensino.

Boa parte dos comentários/reflexões das professoras sobre sua prática docente acabou por evidenciar a importância dada à gramática enquanto instrumento de efetiva aprendizagem. A própria tradição escolar, baseada na legitimidade do ensino regular e sistemático acabava por reforçar aspectos favoráveis aos usos adequados e corretos da língua, bem como a ideia de escrever bem, conforme as regras da gramática normativa. Com isso, o que se via era: “a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal” (ANTUNES, 2007, p. 42).

Essa visão, além de ser utilizada no período em questão, ainda perdura no pensamento atual das docentes analisadas, mesmo estas não estando mais em exercício da regência de classe. Pode-se perceber isso, com base nas respostas obtidas na seguinte questão:

1. Qual é a sua percepção acerca do ensino de Língua Portuguesa e dos conteúdos relacionados à essa área do conhecimento para o desenvolvimento dos sujeitos?

Prof. <sup>a</sup>	Respostas
<b>1A</b>	“A língua portuguesa é fundamental para a vida do cidadão, pois com seu ensino e também com seu aprendizado, a pessoa pode se relacionar melhor com o seu semelhante e saber expressar o que sente através da correta linguagem oral e escrita. Ela será capaz de fazer uma leitura de mundo e reconhecer seu valor como pessoa. A língua portuguesa é muito importante para entender também as outras disciplinas.”
<b>2A</b>	“O ensino de língua portuguesa é de fundamental importância para todas as áreas do conhecimento. A língua portuguesa não só contribui para a interpretação de textos. O aluno deve buscar seu aprendizado constantemente, já que as demais disciplinas também exigem interpretação, veja a Matemática?! Leitura, concordância na escrita e na oralidade. A falta disso gera as dificuldades que vemos aí em se passar nos concursos, se manter no emprego.”

Observa-se que, de acordo com a resposta da primeira docente, a concepção de língua que perfaz sua prática é a de que a língua é expressão do pensamento, reiterando-se as normas do bem falar e escrever, sem levar em conta o contexto de produção comunicativa. Já a segunda docente reforça o quanto o ensino de Língua Portuguesa era focado na apreensão de regras para processos seletivos, ou seja, o que havia era estritamente a valorização do “certo” e “errado” na gramática e sua terminologia.

No momento em que a pesquisadora focou, mais detalhadamente, no tema proposto, o ensino de verbos, tais docentes reforçaram o uso de abordagens conceituais normativas, seguidas de metodologias também tradicionais, como a demonstração de frases no quadro e elaboração de cartazes, com as tão conhecidas tabelas de verbos, a fim de que os alunos compreendessem tais conteúdos. A docente **2A** comentou que também usava, quando possível, flanelógrafos, “um tipo de painel confeccionado com flanela onde se colocavam figuras para que os alunos entendessem certas ações”.

Nas próprias explicações orais, em sala de aula, faziam uso da indagação “O que é um verbo?”. Ambas também salientaram que utilizavam tais meios em suas práticas pedagógicas,

haja vista que, na época, a própria escola não possuía outros recursos didáticos. A docente **1A** reforça: “(...) naquela época não tinha livros de histórias para contextualizar. Apesar de haver explicação, o método era expositivo e decorativo”.

Outros reflexos desse ensino mais tradicional, levando em conta inclusive aspectos tanto da história da educação, quanto da constituição da escola-campo (seja por na época ainda haver resquícios da rigidez do período sacramentino, com docentes provenientes dessa formação mais social e cristã, seja pelo próprio perfil formativo das docentes pesquisadas) podem ser constatados nas respostas dadas para a seguinte questão:

6. Qual é a sua visão em relação ao ensino e aprendizado de verbos no contexto escolar? Caso considere importante, de que maneira tal percepção era demonstrada aos alunos?

Prof. <sup>a</sup>	Respostas
<b>1A</b>	“Considero muito importante. Recordo que tinha uma professora na época que também passava o ano todo ensinando verbos. Por mais que fosse decorativo, naquela época era fundamental. O que movia tudo era o verbo. Se não aprendesse não ia conseguir entender o resto. Eu fazia exercícios escritos, cartazes também.”
<b>2A</b>	“Acredito que o ensino e o aprendizado de verbos é de extrema importância não só para o currículo escolar como também para o próprio uso da língua. É necessário se aprender sobre verbos, para que o aluno não apresente uma fala desconexa, sem concordância. Não soa bem aos ouvidos. Para isso mostrava aos alunos que aquele aprendizado era importante para a vida.”

De acordo com as respostas, percebemos que a primeira docente revela aspectos negativos em relação ao ensino e aprendizado de verbos. Para ela, a decoreba era essencial para que o aluno fixasse o conteúdo. Dessa forma, coloca-se em plano secundário o conhecimento e o aprendizado.

Quanto à resposta da segunda docente, observamos que essa, apesar de reconhecer a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, ainda faz jus as noções de imposições, próprias do cunho normativo, desconsiderando a gramática internalizada do falante.

No que tange à avaliação dos alunos, ambas as docentes salientam que realizavam, na maioria das vezes, atividades em classe, como testes, provas escritas e orais, além da leitura e socialização dos textos trabalhados na unidade letiva. Em relação às provas escritas, essas eram as de maior peso, já que além de ser requisito para a nota final dos alunos, era o momento crucial para que elas constatassem se as turmas estavam aprendendo ou não.

Ao reafirmarem a própria escassez de novos métodos mais criativos para seu ensino, de um modo geral, constatavam que seus alunos alcançavam um resultado satisfatório. Aqui cabe destacar uma afirmação da docente **1A** em relação à avaliação: “(...) Naquela época não tinha outra forma de aprender, eles tinham que decorar. Na verdade, até o bom professor tem que saber de cor”. Daí, para aqueles que não obtinham um bom desempenho, ambas realizavam revisões, aulas de reforço, como forma de amenizar as dificuldades dos estudantes.

Tanto em relação às aulas letivas quanto às aulas de reforço, ambas as docentes pesquisadas reforçaram, em suas falas, que – na maioria das vezes – não havia uma contextualização dos conteúdos a partir do contato dos alunos com a temática ensinada. O que mais se aproximava eram exemplos de frases, colocadas no quadro (quadro-negro, na época), de acontecimentos da vida dos alunos, apenas para mostrar a estrutura verbal. Ambas citam como exemplos:

Prof. <sup>a</sup>	Exemplos
<b>1A</b>	“Trabalhava os conceitos da gramática tradicional. Às vezes fazia alguns exemplos dos próprios alunos como de viagens, coisas que aconteciam em casa, como ‘Eu tomei banho. Aí temos o verbo tomar’, mas em geral usava mais a gramática.”
<b>2A</b>	“(...) Trabalhava de forma prática. Eu pedia para que os alunos retirassem dos textos e qualificassem cada forma verbal. (...) fazia uso também de alguns acontecimentos dos alunos, como exemplos para mostrar o tempo, tipo ‘Eu comi arroz’, temos aí o verbo comer, no passado.”

Ao se levar em conta o recorte temporal, é sabido que nos anos 70 e 80, mesmo com as discussões da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos<sup>16</sup>, os materiais didáticos também eram associados à realidade existente. Para tanto, os suportes oferecidos aos docentes eram

<sup>16</sup> Conforme Libâneo (2006 apud Silva; Giordani; Menotti, 2009, p. 11), tal pedagogia compreende que não basta ter como conteúdo escolar às questões sociais atuais, mas é necessário que o aluno possa se reconhecer nos conteúdos e modelos sociais apresentados para desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, buscando ampliar as experiências e adquirir o aprendizado.

condizentes com a estrutura das escolas e também com o que até então estava acessível financeiramente ao docente.

A docente identificada como **1A** informa que os únicos meios para o ensino e, conseqüentemente, para o aprendizado das turmas, não só sobre verbos, mas também em relação aos demais conteúdos de língua portuguesa, era o uso da gramática. E os cartazes elaborados pelos docentes, por mais que tentassem se aproximar de aspectos da realidade dos alunos, voltava-se à base ofertada: a gramática.

Já no término do contato da pesquisadora com a docente **1A**, esta trouxe à memória a seguinte referência: “Lembro da gramática de Olga Mettig, que também foi utilizada na época do primário, no exame de admissão ao ginásio. Eu ia atrás pra tentar ver alguma coisa”.

Pensando ainda nesse aspecto da escassez de materiais, a docente identificada como **2A** relatou que, em sua prática pedagógica, fazia uso da gramática, mas também buscava levar para a sala livros-texto, trechos de textos de autores brasileiros, para que favorecessem o aprendizado dos alunos. Assim como a docente **1A**, reforça que a busca de meios complementares ao ensino não é só no que diz respeito aos verbos, mas também a outros conteúdos da disciplina língua portuguesa. Destacou em alguns momentos os seguintes dados: “(...) no final dos anos 80, quando ainda era professora, apareceu o retroprojetor, com uso da transparência. Isso foi uma inovação na época.” e “Para além do próprio livro didático, utilizava livros colocados à disposição na própria biblioteca da escola. É claro que não eram iguais aos de hoje, mas me ajudavam”.

Dessa forma, os dados obtidos sobre esse recorte temporal (1970-1989) demonstraram que o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, o ensino de verbos nesse período era permeado pela gramática tradicional, haja vista que diversos fatores contribuam para tal prática, como a própria formação das docentes, já que ambas ministravam aulas num período em que não era exigida a habilitação em Licenciatura para atuar como professor, o que também não proporcionava maiores referências, seja teórica, seja prática para uma melhor docência. Ambas as docentes apenas tem como formação o curso Pedagógico para Magistério. A docente **1A** começou atuar como professora ainda por meio da nomeação por parte da Congregação das Sacramentinas de Amargosa.

É válido destacar que tais práticas pedagógicas também podem ser pensadas em relação ao próprio contexto situacional, ora em relação à cidade, ora em relação à instituição de ensino (nesse caso o Colégio Santa Bernadete, em que ambas lecionaram e inclusive atuaram como diretoras).

Não coube à pesquisadora, no desenvolvimento desta pesquisa, levantar juízos de valor perante os dados obtidos, haja vista que, ao ter caráter descritivo, o estudo procurou entender como ocorria o ensino de verbos nesse período, a fim de comparar historicamente com os outros recortes temporais estabelecidos.

## 5.2 O ENSINO DE VERBOS EM AMARGOSA-BA - DE 1990 A 2009

Os dados referentes ao segundo recorte temporal (1990 – 2009) sobre o ensino de verbos, em Amargosa-BA, também revelaram a concentração no estudo da gramática. Ficou evidente, por meio da pesquisa, que o reforço dado ao estudo das regras de uso da língua fazia parte da rotina das explicações e dos exercícios escolares na época.

E as respostas apresentadas pelas professoras escolhidas, por mais que tentassem, às vezes, se desvincular da estreita normatividade e prescrição de anos anteriores, ainda apresentavam sinais claros de um ensino que “reduz a atuação do professor a um trabalho de ‘mera passagem de conteúdos’ em função de uma cobrança posterior” (ANTUNES, 2009, p. 41).

No que tange à percepção de tais docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa, foram obtidas as seguintes respostas à primeira pergunta:

1. Qual é a sua percepção acerca do ensino de Língua Portuguesa e dos conteúdos relacionados à essa área do conhecimento para o desenvolvimento dos sujeitos?

Prof. <sup>a</sup>	Respostas
<b>1B</b>	“A Língua Portuguesa é muito importante para a comunicação do indivíduo. Quando não falamos corretamente, temos a impressão que não sabemos a nossa língua é necessário que tenhamos o hábito de leitura e escrita, logo seu ensino acaba por contribuir de forma satisfatória para a própria vivência do ser humano.”
<b>2B</b>	“Vejo o ensino de Língua Portuguesa e de seus conteúdos como algo muito importante. Embora talvez esteja defendendo minha área, considero que é uma das principais disciplinas no currículo. Quando se aprende português não só se sabe as classes gramaticais, mas também se aprende interpretar, o que ajuda também no conhecimento de outras disciplinas. A Língua

	Portuguesa contribui com o desenvolvimento da escrita e da oralidade, facilitando toda a vida.”
--	---

Por meio de tais respostas, observamos que a docente **1B** revela a noção de língua como forma de comunicação, possibilitando, conforme afirma Geraldini (2006 p. 41), “uma transmissão de informações de um emissor a um receptor”. Ainda é possível perceber em sua resposta, mesmo que nas entrelinhas, que esta considerada a gramática internalizada do falante, não se restringindo absolutamente ao viés normativo. Já a docente **2B**, apesar de entender a importância da Língua Portuguesa e a compreensão dos fatos da língua, ainda se detém em aspectos normativos, no seu aprendizado.

Ainda na percepção da manutenção do ensino tradicional, quando a pesquisadora indagou a docente **1B** sobre que/quais abordagem(s) esta utilizava em sua prática pedagógica em relação ao verbo e suas flexões, foi obtida a seguinte resposta: “Utilizava os conceitos da gramática normativa. Verbo é a classe de palavra que representa um estado, uma ação ou um fenômeno da natureza. Isso era mostrado nos textos, qual palavra era um verbo, apesar de nas provas não conter a pergunta ‘o que é um verbo?’”.

A docente **1B**, com formação em curso de Magistério, relatou ainda que levava para sala de aula tabelas de verbos distintos aos contidos no livro didático, pois considerava muito válida a repetição. “A repetição é a base da aprendizagem”.

Já a docente **2B**, apesar de também reforçar esse uso da gramática normativa, apresentou em sua resposta um viés mais flexivo, inclusive por nessa época de docência também está cursando a própria licenciatura em Letras, por mais que já atuasse como professora. Esse fato pode revelar aspectos de como o surgimento de novas ciências linguísticas influenciaram/influenciam o ensino de língua portuguesa. Isso pode ser comprovado com as respostas dadas pela docente **2B** às questões 2 e 3:

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>
<b>2. Que abordagem conceitual de verbos era (é) utilizada em sua prática pedagógica?</b>	“Utilizava uma abordagem normativa. No início da docência, se apegava a abordagem conceitual decorativa, (verbo como estado, ação e fenômeno da natureza). Com o tempo, com novos conhecimentos, inclusive pela graduação que cursava, busquei utilizar conceitos de uma forma

	<p>que os alunos também demonstrassem o que entendiam e interpretavam sobre os verbos. A questão maior não era que eles decorassem as regras somente. E olha que isso também era difícil para mim, pois me via sempre voltando ao conceito normativo!”</p>
<p><b>4. No que tange as flexões verbais (de tempo, modo, número e pessoa), que conceitos você utilizava (utiliza) e como trabalhava (trabalha) em sala a identificação de tais formas?</b></p>	<p>“Por mais que não quisesse me apegar ao método decorativo, como disse anteriormente, algumas vezes, não tinha como esquecer a abordagem normativa, inclusive em relação aos tempos e modos verbais. Era preciso que os alunos conhecessem a estrutura verbal. É um assunto muito complexo, mas eu chegava a discutir em sala os conceitos e fazia ligação com fatos do dia a dia. [...] À medida que os alunos iam pensando as formas do verbo, o tempo, o modo, ia tentando aliar o conceito da gramática à realidade deles. Se bem que no início de minha docência, nem pensava em agir dessa forma, era muito apegada ao que estava na gramática, <i>ipsis literis</i>.”</p>

De maneira geral, as docentes pesquisadas ensinavam os verbos aos seus alunos como referência para um melhor aprendizado da disciplina língua portuguesa. As avaliações se davam por meio de testes e/ou provas, atividades escritas para casa, que tanto exigiam a compreensão textual quanto a identificação da estrutura verbal. Para a docente **1B**, “por meio deste tipo de aprendizado e avaliações, os alunos viam que os verbos são importantes e faz com que o indivíduo use as concordâncias corretamente, tanto na fala quanto na escrita”. Já para a docente **2B**, “o aprendizado sobre verbos é importante até para entender os demais conteúdos da disciplina, a concordância e explicação dos textos. As avaliações permitiam a análise da compreensão dos alunos”.

O ensino era, prioritariamente, baseado no uso do livro didático. É claro que as docentes buscavam complementar as aulas com pequenos textos de outros livros, mas a própria estrutura escolar, na época, não apresentava tantas opções. A docente **2B**, quando



possível, levava seus alunos para sala de vídeo, a fim de que estes assistissem algum filme e, a partir disso, produzissem textos que contivessem os conteúdos trabalhados na unidade letiva.

Quanto a docente **1B**, esta expunha aspectos de contextos formais, não centrando suas aulas na exploração dos usos da língua: “[...] usos informais e usos formais, de diferentes gêneros, de diferentes dialetos”. (ANTUNES, 2009, p. 43). Isso pode ser levado em conta também pela sua proximidade de docência com os anos anteriores observados, e também por sua formação, advinda do período sacramentino, que tinha ideais de formalidade. Em um dado momento de contato informal entre a pesquisadora e a referida docente, esta salientou que “todo professor de português, querendo ou não, precisa utilizar o quadro com frases para ensinar, e também precisa usar a gramática como base de suas aulas”.

Em relação à docente **2B**, por mais que já atuasse em sala antes dos anos 2000, com outras disciplinas, quando começou a lecionar Língua Portuguesa, já depois desse período, estava justamente no processo de graduação em Letras, e pode, dessa forma, relacionar sua prática pedagógica com os conhecimentos adquiridos na licenciatura e também com aquilo que estava disponível na escola. Esses diferentes fatores podem ter contribuído para a junção da estrutura gramatical com exemplos de ações presentes no cotidiano dos alunos e, conseqüentemente, para os primeiros reflexos de um ensino em busca de “um diálogo que enriqueça a expressão do conhecimento que for necessário construir a respeito da realidade em que vive o aluno” (GUEDES, 2006, p. 54).

### 5.3 O ENSINO DE VERBOS EM AMARGOSA-BA - DE 2010 A 2016

Ao analisar os questionários aplicados com as docentes que atuam nesse recorte temporal, pode-se observar que o ensino de língua portuguesa, e mais especificamente dos verbos, mesmo com diversos estudos acerca das variedades linguísticas e das diferenças entre as culturalmente privilegiadas e aquelas estigmatizadas pela sociedade, ainda contempla práticas pedagógicas que remontam ao aprendizado da gramática tradicional.

Assim como nas demais análises temporais, para se entender a atividade pedagógica das referidas docentes, inicialmente foi indagado sobre as considerações acerca da língua e, conseqüentemente, de seu ensino.

1. Qual é a sua percepção acerca do ensino de Língua Portuguesa e dos conteúdos relacionados à essa área do conhecimento para o desenvolvimento dos sujeitos?

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>Respostas</b>
<b>1C</b>	“Que os alunos devem conhecer e compreender o funcionamento da Língua Portuguesa e de seus conteúdos em textos escritos e orais, para um melhor desenvolvimento linguístico”.
<b>2C</b>	“Ensinar Língua Portuguesa é ensinar a ler e escrever com criticidade; não basta apenas ensinar ao indivíduo juntar letras e sílabas, é necessário que o indivíduo consiga entender o que está lendo, ter argumentos, se posicionar à respeito do que lê”.

É possível perceber que tais docentes veem no aprendizado da Língua Portuguesa a capacidade de reflexão do aluno e o seu espírito crítico, estimulando, além disso, o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, é preciso analisar se tal concepção perfaz suas práticas pedagógicas de forma consistente, e mais do que isso, se são adequadas à situação de comunicação.

Observa-se que, quando indagadas sobre quais abordagens pedagógicas utilizam para ensinar os conceitos de verbos e suas flexões, as docentes apresentam as seguintes respostas:

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>Respostas</b>
<b>1C</b>	“Apesar da minha preocupação com a significação, sinto-me obrigada a realizar um estudo exclusivamente das formas verbais, utilizando a gramática normativa. É um conteúdo muito complexo e fico à procura de novos métodos para fazer com que os alunos aprendam com mais facilidade”.
<b>2C</b>	“Utilizo o conceito da gramática normativa, já que esta é cobrada na sociedade. Trabalho em cima de algum texto, sempre explicando os termos e conceitos”.

Nota-se, por meio das respostas, que a docente **1C** percebe que as reflexões sobre o ensino de língua portuguesa não se atêm apenas à aquisição dos aspectos normativos do sistema linguístico. Essa visão, provavelmente, está atrelada a seu processo de formação na área, como a graduação em Letras e o curso de Especialização em Linguística Aplicada. A compreensão da língua como algo construído de modo social, coletivo e contextual a auxilia, em certos momentos, a trabalhar de forma mais dinâmica. Mesmo assim, os próprios recursos

didáticos a seu alcance, aqui pensado também como obrigação, é o motivo para que a docente se volte ao uso das normas da gramática tradicional. Esta, à medida que fica à procura de novos métodos de ensino, revela seu ensejo em trabalhar de maneira diferenciada, mas também exprime a ideia daquele docente que espera instruções e metodologias para a realização de suas atividades.

A docente **2C**, que também possui recente formação na área de Letras, seja por meio da graduação ou por demais cursos de aperfeiçoamento, acredita na importância do ensino e aprendizado de verbos no contexto escolar, justamente a fim de ampliar a reflexão do aluno. Porém, se vê ainda “presa” à concepção da sociedade acerca do que é correto e adequado à língua escrita. Ao revelar que prioriza a gramática normativa, seja nos conceitos ou nas demonstrações de exemplos, é possível perceber que as práticas pedagógicas dessa docente não condizem com a noção de língua como forma de interação. Isso pode ser comprovado também por meio da resposta dada para a questão 6:

6. Qual é a sua visão em relação ao ensino e aprendizado de verbos no contexto escolar? Caso considere importante, de que maneira tal percepção é demonstrada aos alunos?

Prof. <sup>a</sup>	Resposta
2C	“Acredito que ensinar/estudar verbos ou outros conteúdos gramaticais são importantes, porém, acredito que não deveríamos dar tanta importância às classificações, nomenclaturas, flexões. Deveríamos ensinar ao aluno como usar o verbo, para que usamos etc”.

Essa dificuldade em adequar concepção e prática pode ser explicada pela própria complexidade do conteúdo, não só para os alunos, mas também para o professor. Esse fator também é constatado por Vargas (2011, p. 89), quando considera a necessidade de tratar o verbo como “um dos mecanismos essenciais da língua, que permite ao sujeito/falante/usuário expressar certezas, desejos, comandos, emoções e, sobretudo, buscar a cumplicidade do interlocutor na expressão de tudo que pretende comunicar”.

No que tange às metodologias adotadas pelas docentes, ambas fazem uso de atividades variadas, não se restringindo apenas ao uso do livro didático, até porque, como bem afirma a docente **1C**, “[...] os livros não acompanham a realidade do aluno”. Por isso, as professoras elaboram atividades complementares e promovem momentos de leitura e produção de textos,

sempre que possível. Essas metodologias auxiliam o processo de avaliação, que não só presumem desempenhos satisfatórios, como também constatam de que alguns alunos possuem dificuldades. Nesse caso, ambas as docentes dizem que retomam as explicações, a fim de amenizar as dificuldades dos estudantes e tentam proporcionar uma reflexão acerca dos verbos.

Verifica-se assim, que os dados obtidos nesses últimos questionários revelam, até então, sinais de um possível ensino atravessado por mudanças, seja em relação ao espaço escolar, seja por novas perspectivas de prática educativa. A própria descrição da formação das docentes justifica tais mudanças. Além disso, o intuito das docentes de propiciar ao aluno uma maior reflexão é sinal de como é pujante o papel das propostas interacionistas na construção do saber linguístico.

O desafio maior reside exatamente na adequação de tais propostas àquilo que a sociedade exige e cobra em relação a esse saber. Fazendo paralelo ao que salienta os PCN de Língua Portuguesa, surgido há quase duas décadas, a criticidade sobre tais parâmetros bem como a realização de atividades de natureza reflexiva sobre a língua são ainda mais essenciais, inclusive diante das variadas discussões realizadas sobre tais temáticas.

Com o objetivo de verificar em que medida tal ensino se dá e concorre para “a compreensão das línguas, seu funcionamento, seus usos, em ordem ao cumprimento de variados propósitos comunicativos” (ANTUNES, 2014, p. 90), é que a pesquisadora, para além de entrevistar as próprias docentes, realizou observações *não-participantes* das aulas de língua portuguesa sobre verbos, ministradas por essas professoras. Além disso, foram coletadas atividades escritas, consideradas de grande valia para tal pesquisa. Com isso, pode-se observar as seguintes ações:

**Quadro 6 - Prática pedagógica de sujeito da pesquisa – Profª. 1C**

<b>Procedimentos metodológicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- proporciona momentos em que os alunos reflitam sobre a origem da forma verbal;</li> <li>- monitoramento da docente em relação ao desempenho dos alunos; no caso de dúvidas retoma as explicações, com novos exemplos;</li> <li>- a docente traz exemplos de outras palavras para demonstrar a distinção entre os verbos e demais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- retomada a gramática normativa, por meio do conceito de verbo como “ação, estado ou fenômeno da natureza”;</li> <li>- momentos de revisão sobre as flexões verbais por meio de exemplos mais condizentes com a realidade dos alunos; como por exemplo, de que “o tempo</li> </ul>

classes de palavras;	verbal está condicionado à nossa fala”; - explicações sobre modos e as pessoas verbais, com base na gramática normativa.
<b>Atividades</b>	
- realização de atividades fotocopiadas, com exemplos de textos de diferentes gêneros textuais; - atividades de correção participativa, dando autonomia e responsabilidade aos alunos;	- atividades escritas que envolvem análise estrutural dos verbos; em algumas o texto aparece como pretexto; - realização de alguns exercícios em consulta ao material didático.
<b>Recursos utilizados</b>	
- livro didático; - atividades impressas;	- quadro branco; - gramática de língua portuguesa.

**Quadro 7** - Prática pedagógica de sujeito da pesquisa: Prof<sup>ª</sup>. 2C

<b>Procedimentos metodológicos</b>	
- a docente apresenta o conceito de verbo com base na gramática normativa: “o verbo é a palavra que indica ação, estado, fenômeno da natureza”; daí mostra, por exemplo, que as ações do nosso cotidiano são exemplos de verbos; - demais noções sobre as formas verbais também seguem a gramática tradicional;	- algumas explicações são superficiais, como por exemplo, que “para se encontrar o radical de um verbo basta retirar a vogal temática e o r”.
<b>Atividades</b>	
- realização de algumas atividades do livro didático adotado pela escola; - realização de atividades complementares (fotocopiadas), que seguem a estrutura tradicional, a exemplo de tratar sobre conjugações, tempos e modos verbais;	- uso de tabelas para demonstrar as flexões verbais; - apontamentos no caderno por meio de exemplos descontextualizados, sem ir além da unidade linguística (sistema) superior à frase.
<b>Recursos utilizados</b>	
- livro didático;	- quadro branco;

- atividades impressas;	- gramática de língua portuguesa.
-------------------------	-----------------------------------

Por meio do que foi descrito, pode-se constatar que, mesmo com o surgimento de novas discussões acerca do ensino de língua portuguesa, bem como novas sugestões de trabalho no ramo da linguística e conseqüentemente de sua prática pedagógica, muitos professores ainda se deparam e até fazem uso das abordagens genéricas de gramática, a fim de atender à exigência de normas gramaticais para usos específicos.

É válido destacar que, apesar da contextualização dos conteúdos tornar-se consenso entre os docentes e demais envolvidos no processo educativo, muitas vezes, esses mesmos profissionais se deparam com um currículo escolar pré-determinado, tempos de aulas totalmente limitados, escassez de diversos recursos didáticos e, além disso, a falta de melhores subsídios, inclusive financeiros, para melhor formação profissional. Tudo isso, contribui para um trabalho superficial.

O desejo em proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos pode ser feito por meio de uma atuação que enfatize as necessidades de domínio, bem como o desenvolvimento de seus conhecimentos discursivos. Assim, a ideia de que a língua não se restringe às prescrições leva ao entendimento de que não basta apenas a aquisição de padrões de escrita para domínio da linguagem.

#### 5.4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MORFOLOGIA VERBAL NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Com base nos dados obtidos nesta pesquisa de campo, pode-se observar que o ensino de verbos em Amargosa-BA era/é tido pelos docentes de Língua Portuguesa como fundamental para o desenvolvimento discursivo dos indivíduos.

Durante as décadas de 70, 80 e 90, os docentes de tal disciplina se baseavam exclusivamente no estudo da gramática tradicional, com métodos expositivos e decorativos. Algumas docentes até faziam uso de textos, buscando complementar as atividades em sala, mas levavam em consideração a amostra da estrutura gramatical das palavras contidas nos textos. Segundo os dados angariados, o que se tinha como prática pedagógica era reflexo das concepções de língua como organização lógica do pensamento e visavam ao escrever “bem e adequadamente”. Além disso, a aprendizagem da língua portuguesa, e mais especificamente dos verbos, era baseada na identificação.

O pouco que se observava, já na década de 90, a respeito de contextualização e interação professor-aluno, restringia-se a meros exemplos do próprio cotidiano dos envolvidos, sem considerar efetivamente a dimensão semântico-discursiva. As exposições de modelos e quadros de conjugações, bem como as tão conhecidas tabelas verbais eram a base desse ensino.

A partir do final da década de 90 e início dos anos 2000, pode-se perceber algumas mudanças, mesmo que superficiais. Um método mais contextual fez parte do aprendizado dos verbos, não apenas apegado às tabelas verbais.

Nota-se que as discussões apresentadas nos cursos de formação em Letras abriram caminho para que os docentes pudessem ampliar as condições do aluno no domínio da língua e da linguagem, preparando-o para o exercício da cidadania. Também nesse período, não só a formação docente era discutida por pesquisadores, por meio da possibilidade de observação da própria prática, mas também, com a elaboração dos PCN de Língua Portuguesa, buscou-se “não responder às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (VARGAS, 2011, p. 87).

É claro que, mesmo com abordagens mais contextuais, não se aboliu os aspectos normativos. O uso de novas referências não apenas contribuiu para novas práticas, como também proporcionou certa confusão em delimitar o que e como ensinar. Isso pode ser observado nos dados obtidos no último recorte temporal. Aquele ensino que até então era linear, fechado e no viés estrutural, mais especificamente a partir de 2010, passou a apresentar novas possibilidades, favorecido inclusive porque os docentes tiveram novas formações, realizaram novos cursos e, conseqüentemente, obtiveram conhecimentos distintos e apreenderam novos métodos de ensino. Mas, diga-se de passagem, até a própria facilidade advinda da adoção do livro didático, propicia que se continue adotando o esquema de classificação e a mera análise sintática.

Como afirma Vargas (2011),

nas gramáticas e nos materiais didáticos (livros, apostilas, manuais de orientação ao professor etc.), o tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de paradigmas de conjugação, com todas as formas temporais e modais, sem que se explique, por exemplo, por que alguns verbos permitem certas construções e outros não. Também não se esclarecem as razões do uso de locuções e perífrases verbais, em vez da adoção das formas simples. Tais modelos não dão conta, portanto, de toda a significação possível do verbo (VARGAS, 2011, p. 89).

Com isso, o ensino dos verbos, na educação básica, acaba por se deter na memorização de todos os seus aspectos envolvidos, valorizando apenas o cunho normativo.

Os dados obtidos revelam a necessidade da apreensão de tal conteúdo por meio de perspectivas mais funcionais e interacionistas, contribuindo assim na melhor aprendizagem e compreensão, por parte dos envolvidos no processo educativo, de seus usos no contexto comunicacional.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar dados históricos sobre o ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental no município de Amargosa-BA. A partir da análise do *corpus* coletado ficou constatado que tal ensino ocorria/ocorre de forma estruturalista, com foco na memorização de regras gramaticais. Com questões de terminologia e metalinguagem, o ensino de tal classe de palavras não priorizava/prioriza a compreensão dos alunos a respeito das formas verbais e suas possibilidades de uso, a fim de facilitar a transição entre o conhecimento tradicional e a realidade linguística. Apesar da tentativa de alguns docentes em adotar metodologias mais contextuais e funcionais, faz-se uso ainda de um viés normativo da língua portuguesa.

Por meio dos dados obtidos, também foi possível constatar que, principalmente nos anos iniciais da pesquisa, muitos professores amargosenses não tinham formação específica na área de Letras, o que pode ter contribuído para práticas de ensino mais tradicionais, com base exclusivamente no que era explanado nas gramáticas normativas. Tal tipo de formação, no entorno territorial do município de Amargosa-BA (mais especificamente na cidade de Santo Antônio de Jesus) começou a ser ofertado recentemente, entre o final dos anos 90 e início dos anos 2000. Mesmo nesse período, poucos habitantes amargosenses tinham condições de acesso a tais cursos. Em Amargosa, a oferta se deu a partir de 2010, por meio da instalação do curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O ensino baseado no conhecimento gramatical, não observando o caráter vivo da língua e as intenções interativas desenvolvidas por seus usuários, não era cerceado por métodos didáticos que discutiam uma perspectiva funcionalista da gramática da língua portuguesa. Cientes da valorização dada ao conhecimento e a obediência à norma socialmente prestigiada, muitos professores de língua portuguesa exerciam suas práticas pedagógicas tendo como base o domínio da norma-padrão e também as suas próprias concepções sobre o que é língua e sua estrutura. Com isso, no que tange ao ensino de verbos e suas formas verbais, era concebido como essencial para o aprendizado de toda a língua portuguesa, não apresentando – dessa forma – a funcionalidade e o significado dos verbos perante determinada situação comunicativa.

À medida que novas reflexões acerca do ensino de língua portuguesa e sua gramática foram apresentadas, principalmente nos cursos acadêmicos, pode-se perceber a tentativa de alguns docentes em romper com o ensino prescritivo, tentando exercer uma prática mais

contextualizada e reflexiva sobre a língua. Muitas dessas discussões teóricas, ao serem apresentadas nos capítulos iniciais deste trabalho, buscaram demonstrar que aquilo considerado norma-padrão, que tanto se pretende ensinar na escola, se distancia bastante da realidade da língua falada, gerando um paradoxo entre o padrão e o uso, motivo inclusive de dificuldades e confusões por parte dos estudantes da educação básica.

Sendo escasso o acervo de discussões teóricas que se detenham basicamente no ensino de verbos, os professores de língua portuguesa, apesar de terem a consciência de que o trabalho com frases ou palavras isoladas (nomenclatura) e com a gramática tradicional (GT) não se adequa ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil de hoje, se veem sem novas metodologias para tal ensino, conseqüentemente, sem possibilidades de avanços as formas utilizadas em sala de aula.

A tentativa por parte dos professores, de rompimento do ensino prescritivo da língua esbarra em algumas questões fundamentais, a serem pensadas inclusive em novas oportunidades de estudo. Questões como: *de que forma os exemplos utilizados em sala favorecem o entendimento sobre as formas verbais? Quais recursos são apresentados aos professores a fim de contribuir para um melhor processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Em que medida os guias curriculares e as diretrizes educacionais contribuem para um ensino de verbos efetivo e que abarque a realidade da sala de aula?* levam profissionais da educação a buscarem novas contribuições, a fim de uma melhor prática pedagógica.

Sem dúvida, a análise desse ensino promoveu, tanto a pesquisadora quanto aos docentes envolvidos uma maior reflexão sobre sua formação científica e as metodologias empregadas para a preparação, ou não, do usuário da língua de forma condizente com o contexto ou função. Por meio deste trabalho, o relato das experiências de professores em classes do 7º ano do ensino fundamental de Amargosa-BA atuará como suportes para a prática efetiva da aula de português, tanto no município amargosense quanto em outros municípios brasileiros.

Com base nas discussões expostas, tal trabalho apresenta importância efetiva tanto no âmbito científico quanto no viés acadêmico. Por meio de um diálogo crítico e questionador sobre as práticas pedagógicas na disciplina de língua portuguesa, buscou-se enfatizar a necessidade da pesquisa no ambiente escolar a fim de contribuir com a evolução dos saberes já existentes, favorecer o rol de materiais científicos na área e ao mesmo tempo ser base para a produção de novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo; Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo; Parábola Editorial, 2013.

BARROS, Maria E. de R. de A. B. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectivas**. Interdisciplinar, UFS, v.6, n° 6 – p.35-56, 2008.

BARROS, Aidil de J. P. de; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Morfologia: uma entrevista com Margarida Basílio**. ReVEL. Vol. 7, n.12, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas – SP: UNICAMP, 1997.

CAMARA JR, Joaquim M. **Estrutura da língua portuguesa**. 45.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, José A. **Crônicas linguísticas**. São Paulo: Opção Editora, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, V. M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do português brasileiro**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CLARE, Nícia de A. V. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. Idioma, UERJ, nº 23 – p. 7-24, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

DUARTE, Paulo M. T. **Do estatuto mórfico da vogal temática e do morfema de gênero em português**. *Philologus* 23. Rio de Janeiro: CiFEFil, p. 112-130, 2002. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(23\)06.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(23)06.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2016.

GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto em sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

LINS, Robson O. **A região de Amargosa: transformações e dinâmica atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos)**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MONTEIRO, José L. **Morfologia portuguesa**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.

NETO, Renato de V. F. **A importância da pesquisa no contexto acadêmico: eficiência no método de ensino**, 2011. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/notas/consulta/viajus.php?pagina=artigos&id=4299>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

NEVES, Maria H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **A gramática** - história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma amostra do tratamento concedido às classes de palavras na tradição gramatical do português**. *Confluência*, Rio de Janeiro, n.39/40, p. 11-28, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

\_\_\_\_\_. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Natália C. de. **A concordância verbal na região noroeste de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita”, Campus de Araraquara, 2010.

OLIVEIRA, Aline M. **A transitividade: da visão tradicional ao funcionalismo**. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 2, n.1, p. 25-34, 2011.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINILLA, Maria A. de. **Classe de palavras**. In: VIEIRA, Silvia R; BRANDÃO, Silvia F. (Org.) *Ensino de gramática descrição e uso*. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, Maria das G. C. **Morfologia da Língua Portuguesa**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, n.3, 2009. Disponível em: <  
[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/morfologia\\_da\\_lingua\\_portuguesa\\_1360073731.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/morfologia_da_lingua_portuguesa_1360073731.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

ROCHA, Luiz C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIOLI, Francisco P. **O percurso das gramáticas nas ações escolares**. In: NEVES, Maria H. de M; CASSEB - Galvão, Vânia C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, Ana P. A. **Uma questão de terminologia gramatical a classificação dos morfemas**. IN: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Ana M. M. da; IBANOS, Ana M. T. **O reconhecimento da voz média e a classificação dos verbos não-agentivos no PB: uma proposta de ensino para as vozes verbais**, 2009. Disponível em:  
<[http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV\\_MOSTRA\\_PDF/Letras/72281-ANA\\_MARCIA\\_MARTINS\\_DA\\_SILVA.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Letras/72281-ANA_MARCIA_MARTINS_DA_SILVA.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

SILVA, Evellyn L. da; GIORDANI, Estela M; MENOTTI, Camila R. **As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem**, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/qMP2rpp.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/qMP2rpp.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2016.

SILVA, Vanessa S. da; CYRANKA, Lúcia F. de M. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje**. Linhas críticas UNB, v.14, nº 27 – p. 271-287, 2009.

SOARES, M. B. “**Prefácio**”. In: BATISTA, Antônio. A. G. *Aula de Português: Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Português na escola História de uma disciplina escolar**. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de; KOCH, Ingedore V. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VARGAS, Maria V. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **O ensino do verbo: tempo e aspecto como categorias semântico-discursivas**. Linda D’Água- Revistas USP, São Paulo, n.23, p.119-131, 2010.

VIEIRA, Daniela B. de S.; LUQUETTI, Eliana C. F. **A Categoria Aspectual do Verbo em Construções Perifrásticas: uma prática reflexiva no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II**. In: IV Simpósio Internacional de Língua Portuguesa, v.3, n.1, 2014, Uberlândia. Anais... EDUFU, Uberlândia, 2014.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO****CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO**

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a),

Objetivando contribuir com as diversas discussões existentes sobre o ensino de gramática, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar dados históricos sobre o ensino de língua portuguesa, atentando-se para o estudo da morfologia verbal em turmas do 7º ano do ensino fundamental, no município de Amargosa-BA.

Para a realização da pesquisa será necessária a observação de algumas aulas, visando observar as metodologias empregadas por professores de Língua Portuguesa no que tange ao ensino de verbos. Além disso, será indispensável, em nossa pesquisa, a coleta de atividades escritas produzidas por alguns alunos, bem como a aplicação de entrevistas com os professores da referida disciplina, lotados na instituição.

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado no Trabalho de Conclusão de Curso (da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) de Manuela Solange Santos de Jesus. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador nem para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já, agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail /Telefones para contato



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante do Colégio Estadual Santa Bernadete, no município de Amargosa-BA, após a leitura da Carta de Informação, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a divulgar as informações contidas no diário de observações e nas entrevistas de pesquisa no seu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem o seguinte tema de investigação “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”.

Amargosa-BA,..... de .....de.....

---

Assinatura do representante da instituição

## APÊNDICE C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de documento nº \_\_\_\_\_, como representante do Colégio Estadual Santa Bernadete, no município de Amargosa-BA, autorizo a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a divulgar as informações contidas no diário de observações e nas entrevistas de pesquisa no seu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem o seguinte tema de investigação “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para o pesquisador, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante da instituição

APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)

**CARTA DE INFORMAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)**

Prezado(a) Sr.(a) Professor(a),

Objetivando contribuir com as diversas discussões existentes sobre o ensino de gramática, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar dados históricos sobre o ensino de língua portuguesa, atentando-se para o estudo da morfologia verbal em turmas do 7º ano do ensino fundamental, no município de Amargosa-BA.

Para a realização da pesquisa será necessária a observação de algumas aulas, visando observar as metodologias empregadas pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa no que tange ao ensino de verbos. Além disso, será indispensável, em nossa pesquisa, a coleta de atividades escritas produzidas por alguns alunos; bem como a aplicação de questionários com o(a) professor(a) da referida disciplina, lotado(a) na instituição.

Portanto, solicitamos a autorização do docente para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores bem como à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado no Trabalho de Conclusão de Curso (da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) de Manuela Solange Santos de Jesus. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador nem para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail /Telefones para contato

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante docente de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual Santa Bernadete, no município de Amargosa-BA, após a leitura da Carta de Informação, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a divulgar as informações contidas no diário de observações e nas entrevistas de pesquisa no seu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem o seguinte tema de investigação “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”.

Amargosa-BA,..... de .....de.....

---

Assinatura do representante docente de Língua Portuguesa

APÊNDICE F – CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de documento nº \_\_\_\_\_, como representante docente (disciplina Língua Portuguesa) do Colégio Estadual Santa Bernadete no município de Amargosa-BA, autorizo a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a divulgar as informações contidas no diário de observações bem como nos questionários de pesquisa, no seu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem o seguinte tema de investigação “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para o pesquisador, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante docente de língua portuguesa

## APÊNDICE G – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

### CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado(a) Sr.(a),

Objetivando contribuir com as diversas discussões existentes sobre o ensino de gramática, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar dados históricos sobre o ensino de língua portuguesa, atentando-se para o estudo da morfologia verbal em turmas do 7º ano do ensino fundamental, no município de Amargosa-BA.

Para a realização da pesquisa será necessária a coleta de atividades escritas produzidas por seu filho ou dependente durante as aulas. Portanto, solicitamos vossa autorização para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a vossa autorização.

Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos de pesquisa e divulgado no Trabalho de Conclusão de Curso (da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) da pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador nem para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail / Telefones para contato

## APÊNDICE H – CARTA DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de CPF nº \_\_\_\_\_, após a leitura da Carta de Informação e ciente dos procedimentos propostos, autorizo a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a coletar textos e demais atividades escritas produzidos por meu filho ou dependente \_\_\_\_\_; o que contribuirá para a investigação do tema “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”.

Amargosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do pai ou responsável

APÊNDICE I – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA)

**CARTA DE INFORMAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA)**

Prezado(a) Sr.(a),

Objetivando contribuir nas diversas discussões existentes sobre o curso e o percurso do ensino de gramática, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar dados históricos sobre o ensino de língua portuguesa, atentando-se para o estudo da morfologia verbal em classes do 7º ano do ensino fundamental no município de Amargosa-BA.

Para a realização da pesquisa será necessária a aplicação de questionários com professores de Língua Portuguesa, já aposentados, que atuaram em tal nível de ensino da educação básica.

Portanto, solicitamos vossa autorização para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação destes. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a vossa autorização. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado no Trabalho de Conclusão de Curso (da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) de Manuela Solange Santos de Jesus. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador nem para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail /Telefones para contato



APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA)**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, professor(a) de Língua Portuguesa, já aposentado(a), no município de Amargosa-BA, após a leitura da Carta de Informação, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a divulgar as informações contidas nos questionários de pesquisa no seu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem o seguinte tema de investigação “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”.

Amargosa-BA,..... de .....de.....

---

Assinatura do docente de Língua Portuguesa (aposentada)

APÊNDICE K – CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA)

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO (DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA APOSENTADA)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) de documento nº \_\_\_\_\_, como professor(a) de Língua Portuguesa, já aposentado(a), no município de Amargosa-BA, autorizo a pesquisadora Manuela Solange Santos de Jesus a divulgar as informações contidas nos questionários de pesquisa no seu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem o seguinte tema de investigação “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para o pesquisador, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do docente de Língua Portuguesa (aposentado)

## APÊNDICE L – MODELO DE QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**PROJETO DE PESQUISA “UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO DE VERBOS  
EM CLASSES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AMARGOSA-BA”**

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE  
AMARGOSA-BA

**PERFIL DO DOCENTE:**

Nome: \_\_\_\_\_ **Ident:** \_\_\_\_\_

Idade: ( ) menos de 25 anos ( ) de 25 a 35 anos ( ) de 35 a 45 anos ( ) de 45 a  
60 anos ( ) acima de 60 anos

Instituição em que leciona: \_\_\_\_\_

Série(s) nas quais leciona: \_\_\_\_\_

Curso (s) de Graduação realizado(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão do último Curso de Graduação realizado: \_\_\_\_\_

Curso (s) de Pós-Graduação realizado(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão do último Curso de Pós-Graduação realizado: \_\_\_\_\_

Outro (s) Curso(s) de Formação/Capacitação/Aperfeiçoamento realizado (s) nos últimos 5  
anos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tempo de docência: ( ) inferior a 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) entre 10 e 20  
anos ( ) superior a 20 anos

Jornada de trabalho: ( ) 20h ( ) 40h



6)Qual é a sua visão em relação ao ensino e aprendizado de verbos no contexto escolar? Caso considere importante, de que maneira tal percepção era (é) demonstrada aos alunos?

---

---

---

---

---

---

7)Como os alunos eram (são) avaliados em relação ao aprendizado do conteúdo “verbos”? Diante dos instrumentos de avaliação utilizados, quais as principais constatações obtidas no que concerne ao desempenho dos alunos?

---

---

---

---

---

---

8)No caso de resultados não satisfatórios em relação ao desempenho dos alunos, qual (is) ação (ões) eram (são) tomada (s) a fim de amenizar as dificuldades dos estudantes?

---

---

---

---

9)Que referência (s) bibliográfica (s) você utilizava (utiliza) para complementar o aprendizado e/ou amenizar as dificuldades dos alunos em relação aos verbos?

---

---

---

---

---

# **ANEXOS**

## ANEXO A – TERMO DE ACEITE DO ORIENTADO

UF B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA  
PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA

## TERMO DE ACEITE DO ORIENTADO

Eu, Prof<sup>o</sup>(a) Fernanda Maria Almeida dos Santos aceito  
orientar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do(a) graduando(a)  
Manuela Selange Santos de Jesus preliminarmente  
intitulado Uma análise histórica do ensino de verbos em classes  
de 7º ano de ensino fundamental em Amargosa - BA.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Amargosa, 04 de fevereiro de 20 15

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Prof. XXXXXXXXX  
Professor (a)-Orientador (a)  
SIAPE XXXXXX

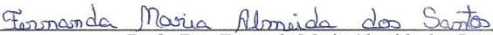
## ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA ORIENTADORA

103



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

## DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA ORIENTADORA

<b>NOME DA DISCENTE</b> MANUELA SOLANGE SANTOS DE JESUS	
<b>NOME DA ORIENTADORA</b> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS	<b>DATA DA APRESENTAÇÃO</b> 18/04/2017
<b>TÍTULO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b> Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA.	
Ao Colegiado do Curso de Letras: Língua Portuguesa/ Libras/Língua Inglesa	
<p>Informo, para fins de homologação, que a estudante <b>Manuela Solange Santos de Jesus</b> realizou as correções sugeridas/solicitadas pela banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Uma análise histórica do ensino de verbos em classes do 7º ano do ensino fundamental em Amargosa-BA.”, podendo ser considerado como versão final. Declaro, ainda, que estou de acordo com a homologação do referido TCC.</p> <p>Por ser verdade, firmo a presente.</p>	
<p style="text-align: center;">             Prof.ª. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos            Professora-Orientadora            SIAPE XXXXXX            SIAPE 1862916         </p> <p style="text-align: right;">Amargosa, <u>17</u> de <u>maie</u> de <u>2017</u></p>	