

AS ESCOLHAS VERBAIS E O ENSINO DE VERBOS NAS AULAS DE ELE: UMA BREVE REFLEXÃO DESDE O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO

Caroline Alves Soler¹

Egisvanda Isys de Almeida Sandes²

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade promover uma breve reflexão acerca das escolhas verbais efetuadas pelos falantes no ato da comunicação, com base em algumas discussões sobre a concepção de diálogo de diferentes filósofos. Dessa forma, respaldamo-nos, principalmente, em algumas considerações de Cassirer (2011) e de Bahktin (2003; 2013), com o objetivo de estabelecer uma possível relação de tais conceitos com o tema do ensino de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

PALAVRAS-CHAVE: verbos, Espanhol como Língua Estrangeira, escolhas verbais, estilística.

ABSTRACT: The present work aims to promote a brief reflection on the verbal choices made by the speakers in the act of communication, based on some of the discussions regarding the conception of dialogue developed by different philosophers. Therefore, this work is based mainly on some of the considerations of Cassirer (2011) and Bahktin (2003; 2013), with the aim of establishing a possible relation of such concepts with the subject of teaching verbs in Spanish as a Foreign Language (SFL) classes.

KEY WORDS: verbs, Spanish as a Foreign Language, verbal choices, stylistics.

¹ Mestre em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara). Professora de Português/Espanhol do Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus de Cubatão). – Membro do PELTI –Pesquisa em Educação, Linguagens, Tecnologias e Inovação. – csoler@ifsp.edu.br

² Doutora em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Espanhola na graduação e de Linguística Aplicada na pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara). – wandasandes@fclar.unesp.br

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade promover uma breve reflexão acerca das escolhas verbais efetuadas pelos falantes no ato da comunicação, com base em algumas discussões sobre a concepção de diálogo de diferentes filósofos.³ relativas à concepção de diálogo pensada por diferentes filósofos. Dessa forma, respaldamo-nos, principalmente, em algumas considerações de Cassirer (2011) e de Bahktin (2003; 2013), com a intenção de estabelecer uma possível relação de tais conceitos com o nosso objeto de estudo em nível de doutorado, o qual, em linhas gerais, trata do aspecto verbal e do ensino do Modo Indicativo nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Assim, no primeiro item deste artigo, esclarecemos ao leitor os motivos que engendraram nosso interesse pela investigação sobre o ensino de verbos nas aulas ELE, além de explicitar, brevemente, a visão de alguns estudiosos acerca do assunto, por meio de um recorte de pesquisa por nós desenvolvido⁴. Logo, no segundo item deste texto, voltamos à apresentação de algumas considerações relacionadas ao uso que o falante faz da língua à luz da Filosofia da Linguagem, respaldados, principalmente, em algumas ideias de Cassirer (2011) e Bahktin (2003), consoante ao que já destacamos nas linhas precedentes. Por fim, realizamos uma rápida reflexão acerca das ideias apresentadas com o propósito de compreender o ensino de verbos sob uma perspectiva estilística, com vistas à observação e ao entendimento de caminhos que podem ou devem conduzir o ensino de verbos nas aulas de ELE.

1. O ensino de verbos nas aulas de ELE

Conforme constatamos por meio de nossa pesquisa (SOLER, 2013, p. 29-33) que tratou dos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), em geral, o ensino da gramática costuma gerar

³ Discussões realizadas na ocasião do desenvolvimento da disciplina “Filosofia da Linguagem: do diálogo socrático ao diálogo bakhtiniano”, relativa ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara), ministrada pela professora Dra. Luciane de Paula no período referente ao segundo semestre de 2014.

⁴ Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP, sob a linha de pesquisa “linguagem e educação”. Cabe ressaltar que o primeiro item deste artigo contém algumas passagens extraídas e transcritas *ipsis litteris* do mencionado trabalho.

certo desconforto a alunos e a professores, talvez devido ao fato de que, durante muito tempo, os procedimentos adotados no momento de transmiti-la fossem, predominantemente, tradicionais, calcados na memorização de regras e na realização de exercícios repetitivos, por exemplo.

Segundo Matte Bon (2009, p. 75-76), no que se refere ao ensino dos elementos gramaticais de uma língua, costuma-se manter uma visão conservadora e, por conseguinte, apresenta-se certa resistência a possíveis mudanças em práticas na sala de aula. De acordo com o estudioso, é provável que essa dificuldade decorra da concepção arraigada acerca do tema, baseada, principalmente, na forma como os estudos gramaticais costumavam ser apresentados na Educação Básica. Ainda segundo Matte Bon (2010, p. 246), é imprescindível que nos esforcemos em abandonar a compreensão de que a gramática está relacionada apenas à memorização e repetição e a tratemos desde o conceito de comunicação, de modo que ela deixe de ser vista como algo estanque, como costuma acontecer na configuração que lhe é conferida nos livros, e passe a ser concebida como elemento vivo e, finalmente, possa ser ampliada sua forma de apresentação, por exemplo, nos referidos materiais.

Bechara (2006, p. 14), declara que, durante muito tempo, a compreensão de língua para o professor estava vinculada apenas à norma culta, conceito que descartava, invariavelmente, todo o conhecimento linguístico adquirido pelo falante antes de chegar à escola.

Neves (2002), por sua vez, respaldada em uma entrevista realizada com professores de língua portuguesa vinculados à Educação Básica no Brasil, destaca que todos os docentes entrevistados afirmaram que ensinam a gramática, embora acreditem que ela não sirva para nada, além de contemplarem-na apenas como “atividade de exercitação da metalinguagem” revelando, assim, que lecionavam o idioma por meio de uma simples transmissão de conteúdos estabelecidos nos livros didáticos os quais, segundo a autora, de maneira geral propõem “uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional quanto de base morfológica” (NEVES, 2002, p. 238).

Assim, com base nos pensamentos destacados, em nossa experiência profissional, em alguns comentários informais de alunos e professores, bem como nas conclusões relacionadas à nossa dissertação de mestrado entendemos que o ensino e a aprendizagem dos verbos foram realizados durante muito tempo por meio de tabelas, memorização e inúmeros exercícios repetitivos fossem de mera conjugação descontextualizada ou de preenchimento de lacunas com as formas corretas de acordo com os modos, tempos e pessoas verbais que se pretendia praticar em determinado momento. Tais procedimentos estão vinculados ao método Tradicional, também denominado Gramática e Tradução, que era aplicado no ensino e aprendizagem de línguas clássicas na antiguidade e foi o primeiro a ser empregado nas aulas de línguas estrangeiras, quando era comum o pensamento de que para saber um idioma era necessário dominar sua gramática (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000).

Cabe mencionar, também, a presença de alguns procedimentos relacionados ao método Áudio-oral ou *Audiolingual* cujo objetivo é a assimilação de estruturas e vocabulário do idioma lecionado, por meio dos quais o ensino de verbos acontece com base na repetição de estruturas calcadas em técnicas e procedimentos diversos, tais como: simples repetição de padrões; repetição de padrões para substituição de um ou mais elementos estruturalmente equivalentes; repetição resultante da transformação de frases com estruturas idênticas; reformulação de frases de acordo com modelos sugeridos; preenchimento de padrões idênticos; técnica de pergunta e resposta sobre modelos equivalentes (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 160-166).

Consideramos que o ensino de verbos fundamentado apenas em procedimentos relacionados aos métodos de ensino destacados pode não ser o mais adequado, pois não visa ao esclarecimento das diferentes situações de uso do idioma, senão às regras vinculadas à norma culta da língua e às estruturas nas quais as diferentes formas verbais são empregadas.

Não pretendemos descaracterizar a importância do conhecimento estrutural dos verbos de um idioma, entretanto, entendemos que apenas ser capaz de selecionar formas verbais corretas do ponto de vista gramatical não garante que elas sejam as mais apropriadas ao contexto comunicativo em que for necessário empregá-las, uma vez que “uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente desajeitada, socialmente

diplomática e de uso pouco frequente”⁵ (HYMES, 2000, p. 37). Portanto, é preciso estar atento, não somente, às regras de uso da língua.

Dessa forma, entendemos que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve estar pautado, principalmente, no uso que o falante faz do idioma, por meio de uma abordagem que possibilite a percepção e/ou simulação de situações comunicativas concretas.

2. O verbo e a Filosofia da Linguagem

O mito, em seu conceito etimológico proveniente do grego *mythos*, deriva de dois verbos *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para alguém) e *mytheo* (conversar, contar, nomear, designar). Trata-se, portanto, da explicação da origem de algo.

A narrativa mítica teve sua origem por volta do século XXI a.C. na Grécia Antiga. Entretanto, ainda nos dias atuais, todos os povos têm sua cultura sempre repleta de mitos. Devido ao espaço de tempo entre a origem do mito e a utilização contemporânea do termo é natural que ocorra o uso diversificado, e até mesmo inadequado do ponto de vista filosófico, da palavra mito, como podemos observar, por exemplo, na menção a ídolos (Pelé é um mito), a lendas (Saci Pererê é um mito; Lobisomem é um mito) e, inclusive, a mentiras (Aquela situação é um mito). Talvez este último significado, recorrente na sociedade, possa também ser aplicado para fazermos referência à “resistência” apresentada por muitos brasileiros no tocante ao ensino e à aprendizagem de ELE, pois, durante muito tempo, acreditavam (e ainda muitos acreditam) que falar espanhol significava apenas “enrolar a língua”, modificar “um pouco” o sotaque ou até mesmo apelar para a “ditongação” de algumas palavras (*cientro, *brasilenia, *mietros, *solamiente etc.), dentre outros aspectos decorrentes do pensamento de que a língua espanhola era sinônimo de uma língua fácil, sendo, portanto, desnecessário o estudo aprofundado do idioma. Atrelado a isso, podemos mencionar, também, a crença de que o espanhol falado na Espanha é mais formal ou mais correto em relação ao espanhol falado pelos hispano-americanos.

Cabe ressaltar, todavia, a verdadeira representatividade do mito. Em um mundo no qual a ciência era muito precária e o conhecimento empírico não apresentava todas as

⁵ Tradução livre nossa. No original: *una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente.*

respostas, fez-se necessária a criação de narrativas realizadas em público pelos denominados poetas-rapsodos que visavam a responder ao que não apresentava respostas. Acreditava-se que tais poetas eram escolhidos dos deuses, os quais lhes apresentavam a origem de todas as coisas. Nesse sentido, “sua palavra – o mito – é sagrada [...], incontestável e inquestionável” (CHAUÍ, 2010, p. 43).

Cassirer (2011), ao tratar do problema das origens da linguagem, busca estabelecer uma relação entre o desdobramento desta e as peculiaridades do pensamento mítico. Para ele, o mito pode ou não ser expressado de maneira artística e parte de algo concreto que existe, porém não se explica. Assim:

Tudo a que chamamos de mito, é, [...] algo condicionado e mediado pela atividade da linguagem: é, na verdade, o resultado de uma deficiência lingüística originária, de uma debilidade inerente à linguagem. Toda designação lingüística é essencialmente ambígua e, nesta ambigüidade, nesta "paronímia" das palavras, está a fonte primeva de todos os mitos. (CASSIRER, 2011, p. 18)

Segundo o estudioso, todo o conhecimento científico também é simbólico de forma que todo conhecimento do homem, bem como sua relação com o mundo são concretizados por meio de formas simbólicas: o mito, a linguagem, a religião, a arte e a ciência. Ainda de acordo com Cassirer (2011, p. 17), “o nome e a essência se correspondem em uma relação intimamente necessária”, posto que o nome não apenas designa, mas “contém em si a força do ser”. Mais adiante, ao tratar do elo existente entre a consciência lingüística e a mítico-religiosa, o filósofo afirma que todo o ser e todo o acontecer se radica na “palavra”.

Dessa forma, sabendo que o verbo é um nome, uma palavra, qual seria, então, a sua essência?

Conforme Chauí (2010, p. 189), a linguagem se define como “um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos”. Em linhas gerais, trata-se de um sistema de sinais com função indicativa, comunicativa, expressiva e conotativa, às quais o verbo se relaciona.

Inferimos, portanto, com base na definição de linguagem proposta por Chauí (2010), bem como nas ideias de Cassirer (2011) apresentadas nas linhas anteriores que a essência

do verbo, ou seja, o que caracteriza verbo como verbo (o que podemos denominar de uma maneira aristotelizante de “verbidade” do verbo), é, basicamente, a expressão ou manifestação das ações e dos estados de coisas. De maneira simplificada, podemos dizer que o verbo é o elemento em torno do qual giram os demais elementos gramaticais de um enunciado, constituindo, portanto, a parte essencial de uma oração.

Conforme Bakhtin (2003), a língua é empregada em forma de enunciados os quais transmitem as condições específicas e os objetivos de cada campo, não apenas pelo conteúdo e pelo estilo da linguagem apresentados, mas, principalmente, por sua construção composicional. Para Bakhtin, assim como para Cassirer, a língua só existe em função do uso que o locutor e interlocutores fazem dela em situações de comunicação. As relações se dão por meio da linguagem, pois relacionar-se por meio dela é estar no mundo. Assim, a essência da linguagem está vinculada à “criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Consoante às ideias de Bakhtin (2003, p. 291), a escolha das palavras que efetuamos aos enunciados é dirigida pelo sentido emocional característico “de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras”. Nesse sentido, é o falante quem seleciona as palavras. Trata-se, por conseguinte, de uma escolha consciente que parte de um conjunto previamente delineado e que nem sempre está vinculada ao sistema linguístico “em sua forma neutra, lexicográfica”, senão à realidade concreta:

[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2003, p. 292)

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 306), o sistema da língua apresenta recursos puramente linguísticos (recursos lexicais, morfológicos e sintáticos) que garantem o

encaminhamento formal, os quais alcançam direcionamento real somente quando utilizados em enunciados concretos.

Cassirer (2011, p. 78), por sua vez, ao discorrer sobre o significado de “palavra” o associa ao termo linguagem e afirma que a palavra revela ao homem o mundo que se lhe apresenta mais próximo, o qual atinge “mais diretamente a sua felicidade ou a sua desgraça”. É ela que viabiliza a permanência ou a convivência do homem em sociedade e na relação com o outro manifesta sua subjetividade, o seu próprio “eu”.

Entretanto, no que se refere ao emprego do verbo, o objeto central deste artigo, não há como deixar de mencionar a questão do tempo, visto que a expressão do verbo em um dado enunciado, em geral, está atrelada a valores temporais.

No livro XI das **Confissões**, Santo Agostinho expõe a seguinte reflexão:

Uma coisa é agora clara e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o presente, o passado e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos: o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes e expectativa presente respeitante às coisas futuras. (AGOSTINHO, 2004, p. 305)

Assim, observamos que, para o filósofo, só há um único tempo real, sendo, portanto, incerto afirmar a existência de três tempos, tais como os conhecemos tradicionalmente. Segundo ele, a divisão do tempo em três modalidades é um fenômeno intrínseco à alma de quem fala: memória (passado), visão (presente) e espera (futuro).

De acordo com Fiorin (2005, p. 132), para Agostinho a constatação dos diferentes tempos se dá na linguagem, pois quando nos referimos a uma situação passada já não falamos do que é real, mas sim das imagens construídas na memória em relação ao que se passou. De igual modo, quando aludimos ao futuro, nossa alma antecipa imagens de situações que ainda não ocorreram, ou seja, o planejamento das ações futuras acontece no presente, embora ainda não tenham sido concretizadas. Sendo assim, Fiorin (2005, p. 132)

declara que Agostinho insere “o passado e o futuro no presente por meio da memória e da espera”.

Com base nessa teoria defendida por Fiorin (2005), verificamos que a divisão temporal não é relativa ao espaço cronológico, mas sim à maneira como o enunciador sente um determinado acontecimento, visto que o passado e o futuro estão no espírito de quem fala e o presente é o único tempo da realidade.

Bakhtin (2003, p. 95), ao tratar do problema da morte, declara que a forma temporal relativa à vida interior de um indivíduo se desdobra a partir da visão temporal que se obtém das fronteiras da vida interior de outra alma. Os limites temporais da vida de um indivíduo não possuem o mesmo significado formal na visão do outro, pois este se situa

[...] mais intimamente ligado ao tempo [...], está por inteiro inserido no tempo como o está inteiramente no espaço, no vivenciamento dele por mim nada perturba a temporalidade contínua de sua existência. Eu não estou para mim mesmo inteiramente no tempo, mas ‘minha maior parte’ é vivenciada intuitivamente por minha própria pessoa fora do tempo, [...] (BAKHTIN, 2003, p. 100)

Dessa forma, inferimos que as considerações de Bakhtin acerca do tempo coincidem com a proposta defendida por Fiorin (2005, p. 136) que concebe, pautado nos conceitos de Agostinho, que o tempo está vinculado ao espírito do enunciador e não a um fenômeno físico natural, consoante ao que já mencionamos nas linhas anteriores.

Sendo assim, entendemos, portanto, que o verbo (classe gramatical) é uma palavra intrinsecamente atrelada ao ato da comunicação a qual, como descrevemos com base nas ideias dos estudiosos apresentados, compõe a linguagem ao lado de outros tipos de palavra. Sua função, em linhas gerais, é expressar ações e estados de coisas e a sua abordagem em sala de aula, seja de ELE ou de outras línguas, precisa levar em conta aspectos que vão muito além da transmissão de sistemas e regras, assunto sobre o qual nos centramos no item a seguir.

3. O ensino de verbos nas aulas de ELE sob uma perspectiva filosófica

Bakhtin (2013, p. 23), declara que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico”, uma vez que ao serem estudadas apartadas das questões semânticas e estilísticas⁶ de um idioma “inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Para o teórico, é muito raro que o professor de língua trate de questões estilísticas no ensino da gramática, já que o cerne das aulas de língua é a “gramática pura”, o que corrobora as considerações de Neves (2002) relativas a uma entrevista realizada com professores de língua portuguesa vinculados à Educação Básica no Brasil, bem como as conclusões inerentes à nossa dissertação de mestrado (SOLER, 2013), conforme apresentamos no primeiro item do presente artigo.

Segundo Bakhtin (2013, p. 24), tal problema é gerado pela ausência da referência ao tratamento da sistemática estilística relacionada aos elementos gramaticais, de modo que, caso o docente queira compreender o significado estilístico de algum deles, terá de buscar livros cujo acesso é muito restrito. Bakhtin reitera ainda que “em lugar algum ele encontrará uma abordagem sistemática para as questões estilísticas da gramática”.

De acordo com as ideias do mencionado teórico, todo elemento gramatical é um meio de representação. Por esse motivo, todos eles precisam ser explorados com vistas às suas possíveis perspectivas estilísticas, como, por exemplo, no caso estudo de algumas formas sintáticas por meio das quais são oferecidas ao usuário da língua diferentes possibilidades corretas do ponto de vista da gramática. Para Bakhtin (2013, p. 25), tal escolha ocorre calcada em concepções estilísticas e não gramaticais.

Ainda conforme o filósofo é o professor que tem a responsabilidade de transmitir aos seus alunos as perdas e os ganhos relacionados à escolha de uma forma ou outra, como no caso de:

✓ *A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.*

✓ *A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.*

⁶ Nesse contexto, as questões estilísticas dizem respeito à eficácia representacional e expressiva das formas gramaticais.

Observamos que em ambas as sentenças, a estrutura gramatical apresenta-se de maneira correta, pois permite as duas formas. A ausência desse tipo de abordagem não enriquece a linguagem dos alunos, privando-os do desenvolvimento de uma linguagem criativa e própria. De acordo com Bakhtin (2013),

[...] é preciso alcançar uma mudança completa; é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente de sua erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. (BAKHTIN, 2013, p. 44)

Com base nas considerações tanto de Cassirer (2011) quanto de Bakhtin (2003) destacadas anteriormente, entendemos que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve observar as situações de uso real da língua, dado que a língua só existe em função da utilização que o falante faz dela em contextos reais de comunicação. Na atualidade, o referido ensino calcado em tarefas que enfatizem a gramática pura se insere em uma abordagem descontextualizada e incompleta do assunto.

Entretanto, a fim de que o ensino dos verbos ocorra de maneira adequada, existe a necessidade do empenho do professor, que, segundo Bakhtin (2013), ainda que queira estabelecê-lo de modo eficaz e coerente com a realidade hodierna, encontra grandes dificuldades para se deparar com materiais que lhe instruem a ensinar a gramática levando em conta as questões estilísticas da língua. Embora saibamos que o referido texto tenha sido escrito, originalmente, na década de 40, podemos observar que tal problema ainda persiste e precisa ser solucionado. Isso sem contar com a interferência de outros fatores que dificultam o desempenho do docente, como, por exemplo, o número exacerbado de aulas adquiridas pelo profissional e a consequente falta de tempo no preparo de suas aulas, entre outros. (SOLER, 2013, p. 125)

Os verbos sendo considerados, em geral, como elementos essenciais de uma oração, são palavras inerentes à linguagem que, no que se refere ao seu emprego dentro de um tempo, está mais relacionado ao tempo relativo à alma e aos anseios de que fala do que à

temporalidade cronológica em si. Assim, ensinar verbos nos dias de hoje (e as demais classes de palavras) requer um entendimento que transcenda os livros didáticos e, por que não dizer, a formação adquirida por aqueles que ensinam, os quais, por sua vez, talvez tenham aprendido o referido tema com base em uma metodologia Tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que, em geral, o ensino de verbos nas aulas de ELE ainda ocorre respaldado, na maioria das vezes, em materiais e procedimentos que não observam as questões estilísticas da língua. Com base em algumas considerações destacadas em nossa pesquisa (SOLER, 2013), em nossa experiência profissional, bem como em alguns comentários informais de alunos e professores, entendemos que a referida abordagem ainda precisa ser bastante modificada, a fim de atender as necessidades reais dos alunos.

Podemos afirmar, com base em algumas de nossas leituras, que a maior parte dos documentos e orientações relativos ao ensino de línguas, de modo geral, estão calcados nas perspectivas estilístico-filosóficas mencionadas neste artigo, característica extremamente positiva. Contudo, assim como afirma Bakhtin (2013), entendemos que o maior entrave se encontra na prática docente, bem como na ausência de manuais instrutivos que possam auxiliar os professores de línguas a desvencilhar-se da abordagem gramatical pura e erudita apenas.

Dessa forma, alguns dos questionamentos que trataremos de tentar responder em nossos estudos doutorais dizem respeito a como o docente compreende a abordagem do assunto em questão, se tal abordagem preconiza o uso dos verbos em contextos reais e quais as dificuldades que precisam ser vencidas a fim de que no referido ensino possa haver maior ênfase às explicações estilísticas relativas ao tema.

Já no que tange às escolhas verbais e, inclusive, temporais relacionadas aos verbos efetuadas pelo falante no ato da comunicação, notamos que acontecem de acordo com a alma, o sentimento de quem fala e não estão fadadas à observação de regras ou sistemas linguísticos propriamente ditos.

Consideramos, portanto, que o aprofundamento nas questões inerentes ao conhecimento filosófico relativo à linguagem se faz extremamente necessário ao

entendimento dos caminhos que podem conduzir o indivíduo na realização de suas escolhas linguísticas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Livro XI. 2. ed. Trad. Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 285-317, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CASSIRER, Ernest. **Linguagem e mito**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Anthropos; Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In : Llobera et al. **Competência comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, p. 27-46, 2000.

MATTE BON, Francisco. De nuevo la gramática. In: **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 11, p. 246-266, 2010. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2012.

_____. Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. In: **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 8, p. 75-81, 2009. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria, análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000. (1. ed. 1997).

SOLER, C. A. **¿Comprendí o he comprendido?**: procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 2013. 255 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.