

A CATEGORIA VERBAL NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DA LEITURA E DA ESCRITA

Maria Valéria Aderson de Mello VARGAS
UNICSUL/USP
mvaliria@uol.com.br

Resumo: Com base nas noções de sujeito, discurso e texto e, ainda, nas concepções de leitura e escrita, sobretudo como práticas sociais da linguagem, examinamos algumas atividades presentes em livros didáticos e propomos outras, com o objetivo principal de demonstrar que o ensino do verbo deve consistir no desenvolvimento de uma reflexão linguística eficaz, que leve o aluno a compreender essa categoria gramatical como um mecanismo estratégico da língua, por meio do qual os sujeitos exprimem certezas, desejos, comandos, emoções e, sobretudo, buscam a cumplicidade do interlocutor na expressão do que pretendem comunicar nos textos que produzem.

Palavras-chave: sujeito, texto e discurso; práticas sociais da linguagem; leitura e escrita; ensino do verbo.

1. Introdução

As ideias aqui apresentadas sobre a categoria verbal inserem-se num universo maior de estudos das teorias e práticas discursivas e textuais levados a efeito por docentes e alunos do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul, com o intuito de verificar as reais possibilidades de estender e aplicar ao ensino os resultados das discussões que envolvem as questões de língua e linguagem, texto e discurso, leitura e escrita. O grupo busca, sobretudo, desenvolver pesquisas mais abrangentes sobre o objeto de ensino que é a língua, e, mais amplamente, a linguagem, focalizando, principalmente, a sua prática, que ocorre necessariamente de acordo com determinadas condições sócio-históricas. Temos em vista, afinal, que o objetivo básico desse ensino é levar o aluno a reconhecer e utilizar adequadamente os mecanismos linguísticos nas mais variadas situações de interação social, inclusive, nas que envolvem a leitura e a produção de textos.

Assim, o objetivo central deste trabalho é demonstrar que o texto deve constituir-se num efetivo objeto de ensino, capaz de levar o aluno a compartilhar, de fato, a construção do sentido e, ao mesmo tempo, atribuir significado ao que aprende, por meio da exploração das inúmeras possibilidades e recursos que a linguagem oferece. Infelizmente, ainda é comum a prática escolar de reconstruir com os alunos os quadros descritivos dos manuais de gramática escolar, ou seja, de construir paradigmas morfológicos, discutir os pontos de gramática, as classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas.

Por ora, focamos a discussão no ensino das formas verbais. Nossa opção se justifica, principalmente, por percebermos que, em grande parte das gramáticas e materiais didáticos (livros, apostilas, manuais de orientação ao professor etc.), o tratamento dado ao verbo limita-se à exposição de quadros de conjugação, sem que se expliquem os usos de determinadas construções, por exemplo, de locuções e perífrases verbais, em vez das formas simples. Por essa razão, procuramos discutir aqui questões centrais em relação ao emprego do verbo: que marcas o sujeito enunciador deixa de si mesmo ao utilizar as formas verbais? O que pretende dizer ao enunciatário e como quer que este interprete o que foi dito? Acreditamos que tais questões, levadas à sala de aula, podem propiciar ao aluno a oportunidade de comparar as

situações de uso dessas formas, a verificar a tendência a tornar mais durativo o sentido dos verbos, a reconhecer, enfim, que a escolha das formas verbais pode revelar a busca da participação do leitor/ouvinte no processo de construção de sentido do texto.

Partimos das noções de sujeito, discurso e texto e, em seguida, apresentamos as concepções de leitura e de escrita que nos interessam para verificar como se dá o ensino do verbo, examinando algumas atividades presentes em livros didáticos e sugerindo outras, sempre com vistas a demonstrar que é possível transformar o ensino do verbo numa reflexão linguística que conduza o aluno a compreender o verbo como real objeto do discurso, ou seja, como um dos mecanismos essenciais da língua que permite ao enunciador expressar certezas, desejos, comandos, emoções e, sobretudo, buscar a cumplicidade do enunciatário, na expressão de tudo o que pretende comunicar nos textos que produz.

2. Sujeito, discurso e texto

Consideremos a diferença que Fiorin (1988, p.41) aponta entre discurso e texto:

Enquanto o discurso é a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso, determinado por elas, o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso. O texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social. Há um nível grande de liberdade no âmbito da textualização, enquanto, no nível discursivo, o homem está preso aos temas e às figuras das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido.

Tais ideias levam a pensar nas noções de sujeito discursivo como aquele que, ao expressar-se, faz-se entender por estar envolvido em determinadas condições, acontecimentos, vivências, exatamente como argumenta Orlandi (1999, p. 53):

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Na mesma obra, Orlandi (idem, p. 96) assevera que “o sujeito discursivo não realiza apenas atos, pois, se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos.”

Decorre disso a ideia de que a linguagem se constitui numa prática, na verdade, uma prática de sentidos, uma forma de interferência no real, como completa Orlandi (idem, ibidem):

Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica. O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo significa. Pela ideologia.

Essa é a noção de “sujeito do discurso” que nos interessa aqui ressaltar: ser que desempenha uma função social, num determinado espaço, de onde enuncia, inserido, necessariamente, num processo histórico, que lhe impõe determinados comportamentos, modos de dizer e de relacionar-se socialmente, como explicitam os analistas do discurso, sobretudo os da corrente francesa.

Tal noção de sujeito do discurso abrange tanto as relações que o sujeito (falante/locutor/enunciador) mantém com o contexto situacional de comunicação em que se encontra, quanto os chamados procedimentos de discursivização, ou seja, os saberes, as opiniões e as crenças que esse sujeito possui e que supõe compartilhados por seu interlocutor.

Interessa-nos, portanto, verificar se, na escola, essas concepções são levadas em conta, já que o que deve ser ensinado, conforme pregam os PCNs (1998, 1998a), por exemplo, não deve responder às imposições de organização clássica de conteúdos da gramática escolar, mas deve organizar-se em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. A ideia que predomina, enfim, é a de que o ensino da gramática deve ser contextualizado e centrado no texto.

3. Práticas discursivas de leitura e escrita: o ensino do verbo

Partimos da ideia de que a leitura deve ser tomada, sobretudo, como uma atividade de linguagem, como um processo em que o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto, de acordo com seus objetivos, conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre o autor, sobre a linguagem. Trata-se da leitura como uma forma de diálogo entre interlocutores, de interação entre sujeitos, ou seja, como uma prática social que envolve as condições de produção de sentido de um texto, pois permeia o imaginário do leitor e estabelece as relações de sentido voltadas para o contexto sócio-histórico em que esse leitor se insere. A leitura, assim, é considerada como condição de produção discursiva.

Do mesmo modo, a concepção de escrita aqui adotada é a que a situa como uma atividade sócio-histórico-cultural, estritamente associada às noções de linguagem, texto, discurso e sujeito, como também a consideram Koch e Elias (2009, p. 32):

[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Verifiquemos, em materiais que circulam nas escolas, como é tratada a categoria verbal, sobretudo em relação às marcas aspectuais e temporais dos verbos. Selecionamos algumas atividades presentes em duas obras didáticas: uma do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) e outra do Ensino Médio, que constam nos catálogos de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e do PNLEM (Programa Nacional do Livro Para o Ensino Médio), respectivamente.

Examinemos, primeiramente, o tratamento dado ao conteúdo sobre o verbo, no livro didático da coleção *Tudo é linguagem*, publicado em 2006 e destinado a alunos do 7º ano (6ª série) do Ensino Fundamental.

Na unidade 3 do volume, as autoras utilizam um dos relatos de fatos rotineiros, no caso, os que ocorreram numa quinta-feira. Esse relato compõe a obra *Tipo assim*, Clarice Bean, de Lauren Child (Trad. Isa Mara Lando).

Na seção *Língua: usos e reflexão*, da referida unidade, as autoras apresentam o estudo que nos interessa e que se intitula *Verbo*. Como são inúmeras as atividades dessa seção,

selecionamos algumas para a exemplificação do modo como é tratado esse conteúdo gramatical.

As autoras definem, primeiramente, o verbo como uma das classes de palavras mais importantes da língua portuguesa e também como uma das principais responsáveis pela indicação do tempo em que ocorrem os fatos nos textos, tanto orais quanto escritos. Em seguida, apresentam o trecho do diário de Lauren Child: *A única coisa interessante que aconteceu hoje é que o Carlinhos correu atrás do Tobias em volta da piscina tentando abaixar o calção dele, de brincadeira.* (Os grifos estão no livro didático.)

Em seguida, explicam:

A palavra *hoje* indica que “a única coisa interessante” aconteceu no mesmo dia em que Clarice estava escrevendo. Mas é o verbo que indica que esse fato ocorreu no passado, em relação ao momento em que Clarice escreve. A única indicação de que o fato aconteceu no passado é a forma como o verbo se apresenta: aconteceu e correu.

O verbo é a palavra que sofre o maior número de flexões, isto é, de mudanças para indicar, na frase, o tempo, a pessoa que está falando e o modo como ela fala.

Embora as autoras, em toda a unidade, demonstrem a preocupação em transmitir conteúdos, definições, mais do que em buscar a construção compartilhada dos conteúdos gramaticais, oferecem, sem dúvida, certo espaço para a reflexão do aluno.

Na definição de verbo acima transcrita, não são mencionadas as marcas de aspecto, porém, em vários trechos da exposição e em alguns exercícios, notamos que as autoras levam em conta algo mais que o tempo, o modo, a pessoa e o número na análise das formas verbais presentes no texto selecionado. Tomemos a seguinte atividade:

Considere a frase: “Meu estilo de mergulho é me jogar com os braços bem esticados, mas funciona.” Transcreva em seu caderno a alternativa que corresponde ao que podemos afirmar: a. As duas formas verbais sublinhadas estão no presente e indicam ações que estão ocorrendo no momento da fala. b. As duas formas verbais sublinhadas estão no presente e referem-se a um fato ou ação habitual, que costuma acontecer sempre, e não apenas no momento da fala.

As autoras parecem apostar na capacidade de o aluno perceber que há uma diferença entre as ações que ocorrem no momento da fala (momento do “aqui” e do “agora” da enunciação) e as ações que se investem de um caráter durativo, próprio para marcar a permanência das ações no tempo. Consideram, entretanto, que o fato narrado, ou seja, o ato de o sujeito jogar-se com os braços esticados refere-se a uma ação habitual.

O que notamos, na verdade, é que o sujeito/falante, no texto, quer marcar seu estilo de jogar-se e é esse caráter mais *durativo/imperfectivo* da ação que permanece, e não a habitualidade dessa ação, ou seja, o falante não demonstra a intenção de dizer que a ação de jogar-se de braços estendidos é habitual, que ocorre do mesmo modo, todos os dias.

O parágrafo que complementa o período em questão reforça essa marca de aspectualidade da forma verbal de presente do verbo ser, que indica a permanência de um estilo de nadar, e não a habitualidade da ação de jogar-se se braços estendidos: *O prof. Pedro disse que o nome técnico do meu estilo é “barrigada”.*

Essa intencionalidade do sujeito de tornar durativo o ato de jogar-se é reforçada por meio do apelo visual e da constituição gráfica com que se apresenta o parágrafo no texto.

Em outra atividade, novamente constatamos a preocupação das autoras em levar o aluno a perceber que a escolha das formas verbais pode refletir também a intenção do falante, seu estado emocional. Eis o que se propõe:

No trecho: “Mas daí ele caiu na parte funda e começou a se afogar um pouquinho e o prof. Pedro teve de arrancar os sapatos e mergulhar de cueca!” a. Qual é o tempo das formas verbais sublinhadas? b. Reescreva o trecho adaptando os verbos para o tempo que poderia ser usado se Clarice tivesse a intenção de mostrar mais emoção, contando o fato como se ele estivesse ocorrendo no momento em que ela escreve.

O trecho utilizado na atividade acima transcrita constitui-se um bom exemplo de utilização das formas verbais para indicar ações que se situam no passado e que apresentam o traço mais pontual, portanto não durativo, das ações de *cair* e de *começar*.

Uma estratégia adequada para levar o aluno ao aprendizado das categorias verbais de tempo e de aspecto é solicitar que ele compare essas formas de perfeito com as de presente, utilizadas em quase todo o texto. Além de perceber as diferenças de uso dessas formas verbais, o aluno pode pensar nas razões que levaram o sujeito/falante a utilizar essas formas.

Examinemos outra atividade em que as autoras aprofundam o estudo do verbo:

Releia o trecho a seguir: “Debruçado no chão, abri o álbum de desenhos vazados que ganhara de aniversário, derramei em volta a caixa de lápis de cor e, em fúria policrômica, preenchi de cores os riscos que sugeriam bichos, nuvens, semáforos e paisagens campestres.”

Analisando os verbos destacados, podemos afirmar que todos estão no pretérito (ou passado). A língua, porém, nos oferece várias maneiras de expressar os acontecimentos ocorridos no passado. Assim o pretérito divide-se em:

- **pretérito perfeito**: expressa uma ação ou um fato ocorrido e concluído no passado. “...derramei em volta a caixa de lápis de cor e, (...) preenchi de cores os riscos...” Observe que o narrador está se referindo a ações iniciadas e terminadas no passado.

- **pretérito imperfeito**: expressa um fato ou uma ação que era habitual ou costumava acontecer no passado: “...os riscos sugeriam bichos, nuvens, semáforos e paisagens campestres.” Observe que nesse momento o narrador se refere a uma ação que permanece, continua acontecendo: mesmo depois de pintados, os desenhos continuavam sugerindo bichos... Dizemos que essa forma verbal indica continuidade no passado.

- **pretérito mais-que-perfeito**: indica um fato no passado que ocorreu antes de outro também no passado. “...abri o álbum de desenhos vazados que ganhara de aniversário...”

Conforme já afirmamos, as autoras revelem uma constante preocupação em demonstrar que os sentidos expressos pelas formas verbais ultrapassam o âmbito do tempo, do modo, da pessoa, do número e da voz. Notamos, porém, que elas não levaram em conta as várias sequências descritivas expressas, no texto, no presente do indicativo (imperfectivo), que contribuem para tornar “visível” o desenrolar da aula de natação (a própria disposição gráfica das frases, no texto, sugerem os movimentos na água).

Essas formas de presente (*está, não veio, estou, sinto, não faço*) podem ser estudadas em contraste com as formas de pretérito (*aconteceu, correu atrás, disse*), utilizadas, no texto, quando a intenção é a de expressar processos mais distantes do momento em que se situa o sujeito/falante.

Desse modo, o texto selecionado pelas autoras pode transformar-se num efetivo objeto de ensino, em que o aluno é levado a compartilhar, de fato, a construção do sentido e, ao mesmo tempo, atribuir significado ao que aprende, por meio da exploração das possibilidades e recursos da linguagem.

O texto, afinal, deve constituir-se num instrumento capaz de conduzir o aluno a compreender que podemos utilizar a língua de modo variado, por meio de estratégias de convencimento do interlocutor/leitor e com vistas a produzir diferentes efeitos de sentido. É desse modo que o aluno reconhecerá o valor dos usos da linguagem, determinados historicamente de acordo com as demandas sociais de cada situação.

Um bom exercício a ser aplicado é o de incentivar os alunos a formular hipóteses para as marcas que o sujeito da enunciação deixa em seu discurso. Caberia, nesse caso, questionar, por exemplo: Com que intenção o sujeito que conta a história torna as ações mais longas? Que sentidos quer provocar? Em que medida o ouvinte/leitor se envolve ou se insere nessa intenção do sujeito?

Por meio dessas reflexões, o aluno é conduzido a observar as escolhas linguísticas feitas dentre uma série de opções que a língua oferece e que são responsáveis pela construção de sentido dos textos. Esse exercício de reflexão certamente contribuirá para que o aluno também se aproprie de modo adequado dos recursos linguísticos em suas práticas discursivas, de modo a construir sentidos em textos que produz e que lê.

Na unidade seguinte do mesmo volume dessa coleção, as autoras também revelam certa preocupação com a questão do aspecto. Para dar continuidade ao estudo do verbo, elas apresentam uma atividade oral, baseada no relato de experiências intitulado *Textos da viagem*, de Marina Bandeira Klink, conforme se expõe abaixo.

Releia o trecho a seguir como se estivesse narrando o fato depois de muito tempo. Empregue os verbos em terceira pessoa, como um narrador que está distante do acontecido:

“Enquanto isso o vento sopra ainda pela popa e, como navegamos com todas as velas enfunadas, o navio por vezes é fisicamente suspenso acima das águas!”

Responda: houve necessidade de utilizar alguma forma verbal que indica ação em continuidade no passado? Se a resposta for afirmativa, identifique essa forma verbal.

Como podemos notar, o objetivo da atividade é que o aluno se transforme em narrador do relato de experiências e reorganize o trecho, adaptando as formas verbais à situação sugerida. Sem dúvida, a proposta das autoras oferece ao aluno a oportunidade de pensar sobre a linguagem, de realizar, portanto, uma atividade de natureza reflexiva sobre os recursos expressivos que revelam determinadas condições de produção discursiva.

Essas atividades poderiam, entretanto, ser ainda mais eficientes para o alcance do objetivo de provocar essa reflexão, se também fosse solicitado ao aluno que fizesse a comparação dos sentidos provocados no texto nas duas situações, ou seja: a) na situação original, em que a autora descreve o fato, utilizando-se das formas verbais do presente, e b) na situação imaginada, em que o próprio aluno reelabora o texto, utilizando-se de formas verbais do passado.

Certamente, o aluno levantaria hipóteses, por exemplo, sobre a intenção da autora de provocar o efeito de presentificação do fato narrado, como se convidasse o leitor a compartilhar com ela as sensações que a viagem lhe proporcionava no momento em que ocorria.

Examinemos, agora, uma unidade da coleção didática *Português. Linguagens*, composta de três volumes, destinada ao Ensino Médio. Na apresentação do volume I, os autores dirigem-se ao aluno, informando-lhe:

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação – o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática etc. (...) Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal.

Verifiquemos, pois, se esses desafios ao aluno predominam nas atividades. Tomemos, para a análise, o capítulo “Língua: uso e reflexão”, que integra o segundo volume da coleção e que se destina ao estudo do verbo. Começamos com a atividade em que os autores introduzem o estudo da locução verbal, sugerindo ao aluno que leia uma propaganda da Faber-Castell e que observe, na frase principal do texto, a forma verbal “está lendo”: *Se você está lendo este anúncio, agradeça ao seu professor.*

Os autores exploram, unicamente, a formação da locução verbal, composta de dois verbos – *estar*, conjugado no presente do indicativo, e *ler*, no gerúndio – que equivaleria a um só (*lê*).

O texto, que se constitui num ótimo exemplo para o estudo do aspecto verbal, foi utilizado somente como uma espécie de suporte, ou veículo, em que ocorre o fenômeno gramatical proposto para o estudo.

Os autores mostram-se, na verdade, mais preocupados em operar com os conhecimentos gramaticais de forma tradicional do que em verificar as intenções de quem produz essa propaganda. Notamos, por exemplo, uma evidente preocupação em demonstrar a formação morfológica da locução verbal, sem que se contribua para levar o aluno à real compreensão dos fatos linguísticos ou da estrutura textual.

Não são explorados com o aluno os efeitos de sentido que a escolha da locução verbal provoca no texto para convencer o leitor a tornar-se um consumidor do produto anunciado. Não se procura mostrar ao aluno que a locução verbal *está lendo* é aspectual, na medida em que a ação de ler se prolonga no tempo, é durativa, permanece.

É importante conduzir o aluno a perceber que não haveria os mesmos efeitos de sentido nessa propaganda, se fosse utilizada, na frase principal, a forma simples *lê*, no lugar de *está lendo*.

Comparemos:

Situação 1	Situação 2
<i>Se você <u>está lendo</u> este anúncio, agradeça ao seu professor</i>	<i>Se você <u>lê</u> este anúncio, agradeça ao seu professor</i>

Essa comparação entre as formas verbais poderia levar o aluno a compreender que o uso da locução verbal provoca no texto efeitos diferentes de sentido em relação ao uso da forma de presente do indicativo do verbo *ler*. Os efeitos de contemporaneidade e de duração da ação de *ler* (de estar lendo no instante em que se observa a propaganda), provocados pelo uso da locução verbal formada de gerúndio, sem dúvida, é uma forte estratégia de persuasão, de convencimento do leitor, de chamamento, enfim, para que se torne um consumidor do produto.

Fazendo essa comparação das situações de uso das duas formas (*está lendo* e *lê*), o aluno certamente perceberá os outros sentidos que podem ser construídos no texto, se a opção for pelo uso da forma do presente do indicativo (*lê*).

Além disso, as formas verbais da frase principal dessa propaganda (*está lendo* e *agradeça*) podem ser comparadas à forma de perfeito (mais pontual, portanto não durativa) que se apresenta na outra frase do texto: *Homenagem da Faber-Castell a quem nos ensinou a escrever*.

Uma boa oportunidade para levar esse aluno à compreensão das categorias de tempo e de aspecto seria conduzi-lo a comparar os sentidos provocados no texto pelo uso da forma de pretérito perfeito do verbo *ensinar* (*ensinou*) – que situa a ação num passado longínquo –, com os que se produzem por meio da utilização da locução verbal (*está lendo*) e do imperativo (*agradeça*) da frase principal, que situam as ações no contexto espacial mais objetivo e mais concreto dos interlocutores.

O que notamos, entretanto, é que o texto não é tomado como uma unidade de sentido ou como um verdadeiro objeto de ensino. Torna-se um simples pretexto para exercícios de reconhecimento ou de classificação gramatical. Não se considera a leitura e a interpretação do texto como uma atividade necessária aos estudos gramaticais.

Notamos, enfim, que o texto foi relegado ao papel de simples suporte/veículo, ou seja, como mero pretexto para a exemplificação teórica ou para os exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical.

Assim, a leitura e a interpretação do texto não foram consideradas como atividades necessárias aos estudos gramaticais; não correspondem às seguintes perspectivas, expostas nos PCNs (1998, p. 59-60):

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa USO => REFLEXÃO => USO, além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO => REFLEXÃO => AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Como mostramos acima, também não se leva em conta, nas atividades do livro didático em questão, que as escolhas linguísticas – no caso, o uso da locução verbal, paralelamente ao uso da forma de imperativo (*agradeça*) – são responsáveis pela construção do sentido do texto. Não se levou o aluno a observar que essas escolhas se deram para a criação de sentido naquela situação de uso da língua.

Ainda na seção denominada “Conceituando”, os autores demonstram que os verbos se flexionam em número, pessoa, modo, tempo e voz. Nada sugerem sobre o aspecto verbal em toda a unidade.

Vejamos o que expõem acerca da noção de **tempo**. Primeiramente, instruem o aluno a ler as seguintes frases:

Disse adeus aos pais e **partiu** com a caravana.
Este é aquele com quem **viverei** de agora em diante.

Logo abaixo dessas frases, expõem:

Observe que cada uma das formas verbais destacadas transmite uma noção temporal diferente. Na primeira frase, as formas verbais *disse* e *partiu* se referem a fatos que já aconteceram; na segunda, a forma verbal *é* se refere a algo que ocorre no momento em que se fala, enquanto a forma *viverei* se

refere a um fato que ainda vai acontecer. Assim, os verbos *dizer* e *partir* estão no pretérito, também chamado de passado (disse, partiu), o verbo *ser* está no presente (é) e o verbo *viver*, no futuro (viverei).

Afirmam, em seguida, que os verbos apresentam flexão de tempo nos modos indicativo e subjuntivo e passam a apresentar exemplos dessas flexões.

Como podemos perceber, os autores ignoram por completo, nos exemplos dados, as marcas de aspecto que permeiam as duas frases dadas para a demonstração da noção de tempo. Limitam o estudo das formas verbais à indicação (dêixis) do tempo em que ocorrem as ações (presente, passado e futuro).

Perdem, portanto, a chance de demonstrar aos alunos que, mais que essas noções abstratas do tempo, revelam-se, nas frases, marcas do aspecto resultativo/perfectivo, evidenciadas com o uso das formas do pretérito perfeito (*disse* e *partiu*), que situam as ações num passado distante, longínquo, e também as do aspecto durativo/imperfectivo, com o uso do presente (*é*) e do futuro do presente (*viverei*), reforçadas pelo termo circunstancial de tempo *de agora em diante*.

O mais interessante a notar é que essas frases, utilizadas, assim, sem nenhuma contextualização, encontram-se, salvo poucas modificações, no trecho de um texto de Marina Colasanti – *Contos de amor rasgado* – utilizado mais adiante, na mesma unidade do livro didático, na seção destinada ao estudo das formas nominais do verbo.

Observamos, portanto, que os autores, além de descontextualizarem as frases, perdem a oportunidade de tratar de modo mais adequado o texto de Colasanti e de transformá-lo num eficiente instrumento para a exposição adequada da categoria de tempo, estreitamente vinculada à de aspecto.

Na seção “Exercícios”, os autores novamente tratam das locuções verbais, propondo a leitura da seguinte anedota, publicada na obra *Brincadeiras, pegadinhas e piadas da internet*, organizada por Amir Mattos:

Dois camaradas se encontram quando estão passeando com seus cachorros na rua. Um deles, muito convencido, diz: – O meu cachorro consegue ler! – Eu já sabia. O meu me contou! (Os grifos estão no livro didático.)

Nos dois exercícios relacionados ao texto acima, os autores restringem-se a solicitar ao aluno:

- a. Reconheça o tempo em que estão as formas verbais sublinhadas na anedota.
- b. Identifique a locução verbal que aparece na anedota e substitua-a por uma forma verbal simples de sentido equivalente.

Novamente os autores perdem a oportunidade de levar o aluno a comparar os usos das formas simples com o das formas compostas e a perceber os efeitos de sentido que cada um desses usos provoca ou provocaria no texto.

O aluno, no primeiro exercício, apenas identificará e classificará as formas verbais e, no segundo, identificará, com muita facilidade, a locução verbal e, ao substituí-la pela forma simples, terá a falsa ideia, transmitida no próprio enunciado da questão, de que os sentidos se equivalem.

Observemos:

Situação 1	Situação 2
Dois camaradas se encontram quando <i>estão</i> <i>passeando</i> com seus cachorros na rua.	Dois camaradas se encontram quando <i>passeiam</i> com seus cachorros na rua.

Percebemos que não há equivalência de sentido das formas verbais grifadas, pois o uso da locução verbal *estão passeando* sugere, muito mais do que o da forma simples do presente (*passeiam*), o desenrolar da ação de passear, como se o sujeito/falante pretendesse levar o leitor/ouvinte a assistir de perto à cena. Observamos, ainda, que o uso do presente simples promoveria no texto o sentido de habitualidade das ações de encontrar-se e de passear, ou seja, o sentido de que os camaradas sempre se encontram e sempre passeiam com os cachorros.

Interessante seria levar o aluno a formular hipóteses sobre essas diferenças de sentido e não apenas a identificar os elementos formadores da locução verbal.

Também é interessante notarmos que, numa das subseções do capítulo, denominada “O verbo na construção do texto”, os autores destacam num quadrinho uma pergunta e a respectiva resposta:

“Para que serve o verbo? O verbo está diretamente relacionado com a existência e com a ação do homem no mundo. Por exemplo, toda vez que queremos dizer que alguém fez alguma coisa ou que alguém é, empregamos verbos. Assim, juntamente com o nome, o verbo é a base da linguagem verbal.”

Outra seção que se apresenta no mesmo capítulo da obra denomina-se “Semântica e interação”. De acordo com o que os autores expõem no *Manual do Professor*, o objetivo dessa seção é promover estudos capazes de desenvolver a competência linguística do aluno, por meio de atividades que o levem à reflexão, à interpretação de fatos semânticos, ao debate, à pesquisa, à troca de informações, e também expor-lhe os recursos e mecanismos disponíveis na língua para criar sentido, a fim de que se sirva deles com maior consciência e domínio.

Ao observarmos as atividades que compõem a referida seção, notamos que, de fato, os autores buscam conduzir o aluno à reflexão, proporcionando-lhe a chance de comprovar que o verbo expressa nos textos algo mais do que o tempo, o modo, a voz, a pessoa e o número.

Em outras atividades da mesma obra didática, notamos essa preocupação dos autores com “algo mais” que se manifesta nas formas verbais, além das noções tradicionalmente apontadas. É o caso das que se relacionam ao seguinte trecho de Lygia Fagundes Telles:

Juntando tudo, Virgínia fez uma bola e atirou-a no cesto. Meu Deus, que distante lhe parecia aquele tempo. Aquela gente. Bruna casada com Afonso e com uma filha começando a fazer perguntas. Otávia prometendo para breve uma exposição de pintura. Natércio já aposentado, cada vez mais casmurro. Mais fechado. Letícia já famosa, segundo Bruna sugeriu. Conrado enfurnado na chácara, tocando piano e criando pombos... Na casa, em lugar de Frau Berta, ficara uma portuguesa chamada Inocência. Sim, tudo mudara e ficara longe.

Depois de conduzirem o aluno à leitura desse fragmento, os autores propõem as seguintes atividades:

I. Observe que o narrador, nesse texto, lembrando-se de alguns fatos do passado, emprega muitos verbos nas formas nominais, omitindo os verbos auxiliares. a) Que verbo auxiliar poderia ser empregado junto com as formas nominais *casada*, *prometendo*, *aposentado*, *fechado* e *enfurnado*? b) De acordo com o contexto, em que tempo e modo esse verbo seria empregado?

Por meio dessas propostas de atividades, os autores, sem dúvida, demonstram reconhecer que as formas nominais, mesmo desacompanhadas de verbos auxiliares (no caso, o verbo *estar*), são utilizadas para expressar fatos passados, ações em desenvolvimento, ou estados mais ou menos definitivos, “cravados” no tempo. Reconhecem, enfim, embora sem explicitá-la, a aspectualidade das formas nominais.

II. O gerúndio é uma forma nominal que exprime a ideia de que a ação verbal está ocorrendo naquele momento, enquanto o particípio transmite a ideia de que o processo verbal chegou ao fim. a) Que personagens, citadas no texto, dão ao leitor a ideia de estarem estabilizadas, numa situação definitiva? Qual dessas formas nominais é empregada em referência à condição dessas personagens? b) Que personagens, ao contrário, dão ao leitor a ideia de que estão ativas, em permanente ação: Qual dessas formas nominais é empregada em referência a essas personagens? c) Que formas nominais são empregadas para caracterizar a personagem Conrado?

Para responder à primeira dessas questões, o aluno deverá apontar Bruna e Natércio como as personagens que dão ao leitor a ideia de “estarem estabilizadas, numa situação definitiva”. Apontará também o particípio como sendo a forma nominal que expressa essa ideia, nas construções: *Bruna casada...* e *Natércio já aposentado...*

Em relação à questão b, o aluno deverá contrapor essas formas de particípio (*casada* e *aposentado*) às de gerúndio (*começando* e *prometendo*), que dão ao leitor a ideia de que as personagens estão ativas, em permanente ação. Uma dessas personagens é a filha de Bruna e a outra, Otávia: *Bruna casada com Afonso e com uma filha começando a fazer perguntas. Otávia prometendo para breve uma exposição de pintura.*

Na questão c, os autores solicitam que o aluno aponte as formas nominais empregadas para caracterizar a personagem Conrado. O aluno certamente responderá que se trata das formas de particípio (*enfurnado*) e de gerúndio (*tocando* e *criando*): *Conrado enfurnado na chácara, tocando piano e criando pombos...*

Vejamos, ainda, a próxima atividade, em que os autores propõem três alternativas, para que o aluno assinale a que está correta em relação ao emprego do advérbio *já*.

III. Observe estas frases do texto: “Natércio já aposentado” e “Letícia já famosa”. De acordo com o contexto, que circunstância o emprego da palavra *já* (advérbio) expressa nessas frases?

- () a permanência de um estado
- () a chegada a determinado ponto que causa mudança de estado
- () a chegada a determinado ponto que indica o término de um processo

A alternativa apontada como correta é a terceira (*a chegada a determinado ponto que indica o término de um processo*), porém, se a observarmos com maior atenção, não é a rigorosamente correta. Na verdade, o estado de aposentado de Natércio permanece e a fama de Letícia também continua.

A reflexão, então, precisa avançar e isso pode ocorrer se for proposta ao aluno a comparação dos efeitos de sentido provocados no texto pelas formas nominais de particípio sem auxiliar com os efeitos que as formas compostas expressariam.

Comparemos as duas situações:

Situação 1 (texto original)	Situação 2
Bruna casada com Afonso e com uma filha começando a fazer perguntas. Otávia prometendo para breve uma exposição de pintura. Natércio já aposentado, cada vez mais casmurro... Letícia já famosa... Conrado enfurnado na chácara, tocando piano e criando pombos...	Bruna estava casada com Afonso e com uma filha começando a fazer perguntas. Otávia prometendo para breve uma exposição de pintura. Natércio já estava aposentado, cada vez mais casmurro... Letícia já estava famosa... Conrado estava enfurnado na chácara, tocando piano e criando pombos...

Na comparação dos trechos, o aluno certamente notará que a opção pelo uso dos particípios sem o auxiliar deve ter ocorrido porque se pretendeu ressaltar o estado resultante de ações acabadas (*casar-se, aposentar-se, ficar famosa e enfurnar-se*).

Portanto, se fosse utilizada no texto a forma de imperfeito do auxiliar *estar*, em resposta à questão que se apresenta no exercício (situação 2, do quadro acima), certamente os efeitos de sentido das formas compostas seriam outros. O traço aspectual mais durativo/imperfectivo estaria localizado mais concretamente no verbo auxiliar (*estava*), que estabeleceria a ligação entre os sujeitos (Bruna, Natércio, Letícia e Conrado) e os estados que lhes são atribuídos (respectivamente, *casada, aposentado, famosa e enfurnado*).

É fundamental, nesse caso, levar o aluno a perceber que, no texto original, as formas de particípio (*casada, aposentado, enfurnado*), usadas sem o verbo auxiliar *estar*, exercem a mesma função adjetiva do termo “famosa” (*Letícia já famosa...*), ou seja, assumem a função determinante do adjetivo, ampliando o sentido dos substantivos a que se referem. É uma ótima chance de levar o aluno a compreender por que essas formas são classificadas como “formas nominais” do verbo.

Assim sendo, a elipse do verbo auxiliar torna esses particípios/adjetivos mais fortemente marcados pelo traço aspectual mais *durativo/imperfectivo*, indicador de permanência de estado. Observe-se que, no texto, ocorre uma sequência descritiva pela qual se constrói a cena que o narrador quer tornar fixa, como se compusesse um quadro ou uma imagem que não se quer apagar.

Certamente a opção pelas formas nominais simples não se deu sem que houvesse uma determinada intenção. O aluno deve ser desafiado a fazer suposições, inferências, a dar opiniões sobre essa intenção e, desse modo, haverá a construção compartilhada do sentido do texto.

Os autores poderiam também explorar o sentido durativo da forma de gerúndio *prometendo*, aspectual por natureza, usada sem o auxiliar. Poderiam conduzir o aluno a perceber que, se for acrescentado o verbo auxiliar a essa forma de gerúndio, ou seja, se houver a opção pelo uso da locução verbal, no texto, o sentido torna-se diferente.

Comparemos as duas construções:

Texto original	Situação sugerida
Otávia prometendo para breve uma exposição de pintura.	Otávia estava prometendo para breve uma exposição de pintura.

Nota-se que o auxiliar *estava* age mais diretamente sobre o sentido do verbo *prometer*, tornando a ação mais durativa. Já no texto original, o sentido da forma simples de gerúndio incide mais sobre Otávia, que prometia e prometia... Trata-se, assim, de uma oportunidade de levar o aluno a compreender por que razão o gerúndio é classificado como uma forma nominal do verbo.

Ao propor desdobramentos das formas de gerúndio, o aluno estará fazendo inferências, construindo sentidos, manipulando recursos que a língua coloca à disposição do usuário. Estará, sobretudo, buscando compreender as opções dos usuários por determinadas formas e não por outras.

Embora se tenha, com essas atividades, o objetivo principal de levar o aluno a reconhecer e analisar as formas nominais do verbo, não se pode perder a chance de levá-lo também a fazer comparações entre os sentidos expressos por essas formas nominais e os de outras formas verbais utilizadas no texto: *fez, atirou, parecia, sugeriu, ficara e mudara*. Os dois últimos períodos do texto se prestam bem a essa comparação. Vejamos:

Na casa, em lugar de Frau Berta, **ficara** uma portuguesa chamada Inocência.
Sim, tudo **mudara** e **ficara** longe.

Ao comparar as outras formas verbais utilizadas no texto com essas que se apresentam grifadas nos fragmentos acima, o aluno com certeza perceberá a intenção do narrador de situar num passado ainda mais remoto a substituição de Frau Berta pela portuguesa Inocência e as mudanças que ocorreram. Perceberá, certamente, que não é sem intenção que essas ideias são expressas por meio das formas verbais do chamado pretérito mais que perfeito do modo indicativo (*ficara, mudara*). Será, assim, mais convincente para esse aluno a explicação dada pelos gramáticos: o pretérito mais que perfeito expressa a ideia de uma ação ocorrida no passado, que é anterior a outra ação também passada.

Essas formas de passado são, por natureza, perfectivas/resultativas. Esses valores temporais e aspectuais das formas verbais não podem deixar de ser explorados. Afinal, não sem motivo, a segunda frase do texto é assim expressa: “Meu Deus, que distante lhe parecia aquele tempo.”

Tratar desse modo o fenômeno verbal é fugir das classificações cristalizadas e descontextualizadas que, em geral, se expõem nas gramáticas; é reconhecer o valor aspectual dessas formas, tão bem definido por Mainueneau (2001, p. 42): “o aspecto constitui uma informação sobre a maneira pela qual o sujeito enunciador encara o desenrolar de um processo, seu modo de manifestação no tempo.”

Considerações finais

As obras didáticas aqui referidas, tanto na organização geral das unidades, quanto na distribuição dos conteúdos e das atividades propostas, revelam a preocupação dos autores em aplicar novas visões sobre os processos de leitura e de produção textual. A seleção dos textos revela-se também criteriosa e há a preocupação com a variedade de textos, de acordo com os diferentes gêneros. Em geral, são utilizados textos que possibilitam a reflexão sobre problemas da sociedade contemporânea, sobre o preconceito linguístico, sobre as variantes regionais e sociais e também sobre os diferentes registros da língua, de acordo, portanto, com o que recomendam os PCNs (1998, 1998a, 2002).

Podemos afirmar que os autores contemplam, nessa escolha, a língua na sua dimensão sociocomunicativa, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural. As propostas pedagógicas, apresentadas no livro do professor, baseiam-se no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, descritos e apresentados, na maioria das vezes, em situações de interação.

Não podemos negar, portanto, que as obras analisadas constituem um avanço em relação ao que se apresentava (ou que, lamentavelmente, ainda se apresenta, em alguns casos) nos livros didáticos cujos autores insistiam em aplicar os métodos tradicionais de abordagem dos textos e dos fenômenos gramaticais. Configuram-se, sem dúvida, como bons instrumentos para que o professor possa desenvolver, de modo produtivo e inovador, seu trabalho principalmente em relação à leitura e à produção de textos.

Apesar desses fatores positivos, notamos, por meio dessa pequena amostra de atividades destinadas ao ensino do verbo, que o modo de tratar os fenômenos linguísticos não atinge ainda o objetivo central do ensino de língua. Não se faz desse ensino uma verdadeira prática da linguagem, em que o aluno possa expandir sua capacidade de usar a linguagem e desenvolver uma reflexão sobre ela, em situações significativas de interação social. Não se observa, ainda, o ensino da língua realmente direcionado para o domínio efetivo do texto e do discurso, ultrapassando, em grande medida, o âmbito da frase.

Como já afirmamos, nota-se ainda uma forte tendência dos autores em geral de utilizar o modelo tradicional de identificação, classificação e aplicação dos conteúdos gramaticais de forma descontextualizada. Muitas vezes, toma-se, ainda, o texto como pretexto para as

atividades de identificação dos tempos e modos verbais, sem considerar-se que os marcadores aspectuais e temporais podem conduzir à reflexão e à descoberta de recursos que contribuem para a construção adequada de sentidos dos textos.

Procuramos, sobretudo, mostrar que é possível desenvolver o ensino da categoria verbal sob novos pontos de vista, como objeto de investigação, por exemplo, da semântica, da pragmática, da linguística textual, da análise do discurso.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

FIORIN, **Linguagem e ideologia**, S.P.: Ática, 1988.

KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad. M.A.B. de Mattos. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 5ª ed. 2003, 1ª ed. 1999.

Obras didáticas analisadas:

BORGATTO, A.; BERTIN, T. & MARCHEZI, V. **Tudo é linguagem**. 7º Ano do Ensino Fundamental (6ª série). São Paulo: Ática, 2006.

CEREJA, W. e MAGALHÃES, T.C. **Português**. Linguagens: volume 2 : ensino médio. 5. ed. S.Paulo: Atual Editora, 2005.