

Gisele da Paz Nunes

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL:
A QUESTÃO DO VERBO**

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
2001

Gisele da Paz Nunes

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL: A QUESTÃO DO VERBO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
em Lingüística da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Lingüística.
Orientador: Professor Dr. Luiz Carlos
Travaglia

Uberlândia

Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de Letras e Lingüística

2001

2

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de bibliotecas da UFU / Setor de
Catalogação e Classificação

123456789

N972e NUNES, Gisele da Paz.

O Ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental: a questão do verbo / \c Gisele da Paz Nunes. _ Uberlândia, 2001.

113f.: il.

Orientador: Luiz Carlos Travaglia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Mestrado em Lingüística

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Gramática – Teses. 2. Língua portuguesa – Verbos – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Travaglia, Luiz Carlos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Curso de Mestrado em Lingüística. III. Título.

CDU: 806.90-5(041.3)

Página de aprovação

Dissertação defendida e aprovada em *13 de dezembro de 2001*, pela Banca Examinadora constituída pelos professores

Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia – Orientador (UFU)

Prof. Dr. Luís Carlos Costa (UFU)

Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos
(PUC – SP e Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Suely, por todo o apoio e ajuda dados nas horas de maior dificuldade, pelo carinho e pela confiança, por tudo de bom que me fez. Enfim, por ser o porto seguro onde pude sempre me ancorar.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia, pela paciência, dedicação e seriedade em sua orientação;

À Banca de Qualificação, pelas oportunas sugestões de melhoria do trabalho;

À Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão (UFG/CAC) que me concedeu licença para cursar o Mestrado;

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos possibilitando, financeiramente, a realização do sonho de ser Mestre;

A meus filhos, Jeferson e Ana, por enfrentarem juntos comigo esta jornada, sendo compreensivos nos momentos difíceis;

À Erislane, pelas proveitosas discussões, leitura do trabalho, pela amizade nascida de forma tão ímpar e pelo companheirismo em tantas vezes de ir e vir;

À Semíramis: “...ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais...” (Almir Sater), companheira de jornada, mas que teve de fazer sua última viagem sozinha...

À Wanderléa, Helena, Irma... boas risadas, piadas e as melhores horas de folga que o Mestrado proporcionou;

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste Mestrado;

À Deus, por iluminar sempre o caminho permitindo segurança onde tantas vezes encontramos o perigo.

SUMÁRIO

Introdução	09
1) Capítulo I – Fundamentação teórica	18
2) Capítulo II – Análise dos livros didáticos	34
2.1 – O conjunto de livros analisados	34
2.2 – Análise dos livros didáticos – conteúdo sobre verbo	39
2.3 – Análise de exercícios retirados dos livros didáticos selecionados	63
3) Capítulo III – Como poderia ser o ensino de verbos?	82
3.1 – Levantamento de tópicos sugeridos para trabalho em sala de aula	82
3.2 – Exemplos de atividades	92
Considerações finais	106
Referências bibliográficas	109

RESUMO

Este estudo trata da questão do ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental, enfocando especificamente o ensino do verbo de 5ª a 8ª séries.

Adotando a perspectiva proposta por Travaglia (1996) de que a principal meta do ensino de língua materna deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa, o principal objetivo desse estudo é fazer um diagnóstico sobre o ensino do verbo de 5ª a 8ª séries: o que e como se ensina. Para isto, foram analisadas 15 (quinze) coleções de livros didáticos, sendo 10 (dez) aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/99) do MEC e, portanto, indicadas para serem trabalhadas nas escolas públicas de todo o país e mais 5 (cinco) que não fazem parte da lista do PNLD/99. O que se observa é: a) a manutenção sempre dos mesmos tópicos, num leque limitado, dentro do muito que se poderia trabalhar sobre o verbo e b) uma atitude quase exclusivamente teorizante, com quase nada de atividades que privilegiem o uso e o desenvolvimento da competência comunicativa.

O estudo se complementa: a) com a busca de indicar tópicos sobre o verbo que poderiam / deveriam ser enfocados, mas que são ignorados pelos livros didáticos e b) com a tentativa de exemplificar, concretamente, o tipo de atividade que poderia ser feito com o fim principal de desenvolver a competência comunicativa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de gramática; ensino de verbos; competência comunicativa; livro didático; atividades de ensino.

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental tem sido duramente criticado e posto à prova em todos os sentidos. Não é novidade, portanto, falar em ensino de gramática na escola neste nível. A bem da verdade, fala-se nisso desde há muito tempo. No entanto, mesmo após profundas discussões que apontam caminhos diversos (menos ou mais conservadores), o problema do ensino de gramática ainda persiste na grande maioria das escolas públicas e privadas, restando, assim, muito a discutir a respeito desse assunto.

O ensino de Português como língua materna requer situações de uso efetivo da linguagem, o mais próximo possível da situação comunicativa, que mostrem ao aluno que o Português que ele aprende na escola, ou que pelo menos a escola se propõe a ensinar, a norma padrão, serve para algo mais do que fazer as provas do fim de cada bimestre.

No entanto, sabemos que nas aulas de português, há uma sobrecarga de conteúdos gramaticais de natureza teórica e não sobra tempo para o que realmente interessa (estudos de vocabulário, semântica, uso competente da língua em todos os planos e níveis). Se analisarmos a situação como um todo, a escola tradicional fracassa naquilo que constitui seu centro de atenções: teoria gramatical é o que menos aprendem os alunos.

A assistemática e as incoerências da gramática tradicional, mais as novidades teóricas da Lingüística, da Semiótica e da Teoria da Comunicação costumam resultar num

verdadeiro caos teórico levando os jovens a saírem da escola convictos de que a língua é coisa muito complicada, embora dominem sua língua desde criança e a falem fluentemente. Com essa convicção negativa, o ensino de gramática, entendida como um sistema natural de regras para propiciar expansão comunicativa, veículo de libertação, acaba voltado contra seus donos e senhores, feito instrumento de opressão.

É preciso dizer ainda que a escola não existe por si só e é um reflexo certo e direto da prática pedagógica de cada professor nela inserido e se a escola está como está, é devido também ao fato de muitos professores estarem “perdidos” em relação ao **que e como** ensinar. Não estamos aqui delegando culpas, estamos tão somente constatando que, dentre um sem-número de fatores como problemas curriculares, salários baixos nos meios educacionais, formação inadequada de muitos professores, etc., e outros tantos que ora não nos é pertinente discutir, o professor é também, de maneira direta ou indireta, responsável por muitos problemas que ocorrem dentro da escola.

Para Luft (1985: 53-55), é evidente que o ensino gramaticalista de teoria, de metalinguagem, traz conseqüências malélicas, pois há uma verdadeira sobrecarga de inutilidades e normas demais, fora da realidade ou superadas por novos usos. No entanto, muitos professores acreditam na relevância do ensino de teoria gramatical e acabam por reduzir as aulas de Português às atividades com regras gramaticais fora da realidade da criança. Para Soares (1979:88), “a concepção de ensino de português que conduz a esse tipo de ensino de gramática pressupõe que, adquirindo conhecimentos a respeito da língua e normas a respeito de seu uso, os alunos aprendem a *usar* a língua. Ensinar português torna-se, assim, equivalente a ensinar gramática.” Entenda-se ensinar gramática por ensinar teoria gramatical.

Geralmente, o que ocorre a partir de tal concepção de ensino, a de que ensinar Português equivale a ensinar teoria gramatical, é que os professores priorizam determinados

tipos de exercícios (como, por exemplo, aqueles que trabalham regras de teoria gramatical) que levam os alunos a dizer que não sabem português, que é uma matéria muito difícil, que só os alunos mais inteligentes e brilhantes dão conta das provas, etc. De acordo com Marquardt e Graeff (1986) ao priorizarmos esses tipos de exercícios no ensino tradicional de língua, levamos a criança a deixar de acreditar que conhece sua língua e a levamos à aceitação passiva e inquestionável de que nada sabe. Também Genouvrier e Peytard (1974:223) afirmam que, muitas vezes, um determinado ensino da gramática parece detestável devido ao seu conteúdo discutível e ao contexto escolar estritamente didático e constrangedor.

E é por causa disso, do fracasso das aulas de Gramática nas escolas e do sem-número de discussões feitas, muitas sem chegar a lugar algum e tantas outras que abrem espaço para novas reflexões, que decidimos fazer esta dissertação a respeito do ensino de gramática, mais especificamente sobre o ensino de verbos, nas escolas de ensino fundamental.

Diante do exposto acima, é importante apresentarmos mais objetivamente os motivos pelos quais escolhemos o verbo como tema deste trabalho. Primeiramente, podemos afirmar que os verbos constituem uma classe de palavras muito importante dentro da construção do texto, como bem mostram os estudos lingüísticos: não só do ponto de vista da construção da frase (por ser o núcleo do predicado), mas na própria constituição do texto como um todo, como mostram diversos estudos textuais-discursivos. Tanto é assim que as propostas que conhecemos de classificação ou reclassificação das palavras em classes gramaticais consideram o verbo como uma classe inquestionável em sua existência e importância.

Em segundo lugar, percebemos que o ensino de verbos nas escolas tem sido pouco produtivo, ocorrendo da pior forma possível: professores exigem que alunos decorem

listas e mais listas de verbos, desinências número-pessoais e modo-temporais e infindáveis exceções à regra; há considerações muito importantes a respeito dos verbos que têm sido negligenciadas; e outras tantas, de menor importância, que têm sido reafirmadas, repetidas e cobradas intensivamente como se fossem os únicos fatos e usos a respeito dessa classe gramatical necessários para o ensino de 5^a a 8^a séries, o que faz com que os alunos se sintam verdadeiros incompetentes.

Apesar dos muitos estudos feitos na área do ensino de gramática, sobre o ensino de verbos não encontramos nenhum trabalho que se propusesse a fazer o mesmo que nós. Em se tratando simplesmente do estudo de verbos temos, por exemplo, Haury (1994) que faz uma análise profunda de determinados verbos quanto ao seu uso, regência e concordância, levando-nos a perceber que mesmo a gramática tradicional não chega a uma conclusão quanto à classificação ou uso de determinados verbos, principalmente os ditos impessoais.

Outro autor que trata sobre o tema é Câmara Júnior (1992:105) que diz que

“considerando as seis pessoas gramaticais, não levamos em conta que a 5^a, ou 2^a do plural, é de um rendimento mínimo, pois está circunscrita a certos registros especiais da língua escrita. (...) Também, entre os sufixos modo-temporais, não levamos em conta o pouco rendimento do pretérito mais que perfeito, já aqui salientado. Nem a obsolescência da área do subjuntivo não-subordinado, ou imperativo, invadida pelo indicativo.”

Esse mesmo autor observa que “a divisão em 3 conjugações, na base de uma vogal temática típica, é uma análise aproximada do que realmente sucede. Em algumas formas flexionais CII conflui com CIII¹ e possui vogal temática -i- também.” (Câmara Júnior, 1991:66).

Podemos, portanto, perceber que os verbos constituem um tema que tem provocado

¹ CII e CIII referem-se, respectivamente, a conjugação II ou segunda conjugação e conjugação III ou terceira conjugação, neste caso tratando dos verbos cuja vogal temática se repete nas duas conjugações como ocorre em *temi, temia, etc., temido, de temer com parti, partia, etc., partido, de partir.* (Câmara Júnior, 1991: 66)

questionamentos antigos e dignos de preocupações até hoje. O próprio Câmara Júnior afirma que uma das grandes falhas da gramática tradicional foi a de não ter tentado realizar uma análise das formas verbais que as enquadra na fórmula algébrica $T (R + VT) + SF$ ($SMT + SNP$), isto é, de “um radical (R) ampliado por uma vogal temática (VT), constituindo o tema do verbo (T), combinado com um sufixo flexional (SF), por sua vez constituído de um sufixo modo-temporal (SMT) e outro seguinte, número-pessoal (SNP)” e que tem de ser feita pelo método da comutação. (Câmara Júnior, 1991:67).

Estas ligeiras observações têm por razão apenas evidenciar a extensão da tarefa que nos propomos e já de antemão dizer que a realizaremos dentro das possibilidades dadas pelas condições atuais:

- ✓ não existem levantamentos e sequenciações de conteúdos relativos ao trabalho com verbos em sala de aula anteriormente propostos. Se houvesse, nossa tarefa seria facilitada no sentido de apenas tentar aperfeiçoar o existente;
- ✓ o conhecimento teórico gerado pelos estudos lingüísticos sobre o verbo é muito vasto, mas há descrições que precisam ser feitas, além do que em razão de não existirem propostas de aplicação das teorias ao ensino, os problemas e dificuldades persistem, o que acarreta dificuldades para a tarefa proposta.

Diante disso, nossa pesquisa tem, como principal objetivo, fazer um levantamento sobre o ensino de verbos nos livros didáticos e fazer uma avaliação quanto ao que tem sido privilegiado por esses mesmos livros. Assim, o que propomos é dar o primeiro passo nesta jornada necessária para obtermos um ensino-aprendizagem melhor.

Queremos, desta forma, levantar a hipótese de que é possível ensinar mais sobre verbos do que aquilo que os livros didáticos têm sugerido ou que os professores têm trabalhado, possibilitando um ensino gramatical numa perspectiva diferente (inclusive no plano textual discursivo), que leve ao desenvolvimento da competência comunicativa do

aluno.

Queremos defender, em razão deste posicionamento, que, se os professores conhecerem um pouco mais algumas questões relativas aos verbos (que podem e devem ser trabalhadas em sala de aula), deixando um pouco de lado outros tipos de exercícios de teoria gramatical e buscando ensinar de modo não-tradicional, estarão levando o aluno a refletir melhor sobre a própria língua.

Apenas a título de exemplificação, tomemos o(s) texto(s) a seguir:

(1) a. Pedro **vai** à escola hoje?

b. Pedro **iria** à escola hoje?

c. Pedro **foi** à escola hoje?

d. Pedro **ia** à escola hoje?

Para cada uma das frases citadas anteriormente, poderíamos ter uma situação diferenciada em que o falante pudesse optar por uma das formas a seu dispor. O que mudaria na escolha de cada uma delas seria justamente o efeito de sentido que produzem nos textos em função das diferentes formas verbais utilizadas. Assim, um bom exercício seria perguntarmos a diferença de dizermos uma e não outra frase em determinada situação. O aluno seria levado a perceber que ao se perguntar “Pedro **vai** à escola hoje?”, embora o verbo esteja no presente do indicativo, o sentido atribuído a ele é de futuro, Pedro pode ou não ir à escola. Perguntar “Pedro **iria** à escola hoje?” implica em saber que Pedro não vai à escola porque já é fato passado, e que alguém quer saber apenas das chances de que Pedro pudesse ou não ter ido à escola. Perguntar “Pedro **foi** à escola hoje?” implica em fato ocorrido e que, independente de resposta positiva ou negativa, não poderá ser mudado. Perguntar “Pedro **ia** à escola hoje?” significaria assumir que Pedro não foi à escola, além de revelar a dúvida sobre o fato como provável ou improvável.

Os exemplos e as análises dados acima permitem-nos concluir com Travaglia (1987: 67), a respeito do uso dos tempos verbais, que “pensamos tratar de um uso não registrado nas gramáticas”, já que elas não trazem as diversas possibilidades de uso que cada um dos tempos verbais tem e das quais o falante lança mão em situações discursivas.

A escolha dos livros didáticos como *corpus* da pesquisa deve-se ao fato dos professores raramente irem além dele, pois o consideram um norteador, um modelo e um planejamento completo e adequado para se trabalhar em sala de aula. Soares (1979:89) também avalia que o livro didático tem sido objeto quase único de pesquisa e modo de trabalhar conteúdos:

“Entretanto, dos três fatores (diversidade de posições em relação ao ensino da gramática, diversidade de orientação e influência da formação do professor) citados como responsáveis pela coexistência das diferentes filosofias de ensino de gramática, o livro didático é o que retém maior poder de influência. Com o passar do tempo, o livro didático tem-se tornado o centro da programação do ensino de português. Ele tem assumido o papel de determinar o que, o quanto de gramática apresentar aos alunos de 1º grau, bem como o escalonamento dos conteúdos gramaticais nas diversas séries” (Soares, 1979:88).

Não há, deste modo, exagero em dizer que o livro didático é o único instrumento de trabalho de vários professores:

“Os programas de Língua Portuguesa são, quase sempre, organizados a partir do livro didático: raramente os professores organizam antes o programa para em seguida procurar o livro didático mais conveniente; em geral, os professores escolhem primeiro um livro e então organizam o programa em função dessa escolha.” (Soares, 1979:89)

Assim, acreditamos que ele, o livro didático, reflete no trabalho real e imediato feito pelo professor em seu cotidiano e, por isso, merece ser analisado por pesquisas que pretendem analisar as práticas de ensino efetivadas nas escolas. Segundo Neves (1991: 250), mais de 90% dos docentes recorrem exclusivamente ao livro didático.

Definido o *corpus* que será pesquisado, passemos, então, à questão da fundamentação teórica. A contribuição da lingüística a esta discussão é, a nosso ver, imprescindível, pois,

como afirmam Genouvrier e Peytard (1974:218), “ela já permitiu ao ensino das línguas estrangeiras realizar progressos espetaculares; pode agora trazer para o do português língua materna - e particularmente pelo viés da gramática, - suas forças vivas.”.

A tarefa de dizer o que ensinar é ingrata e difícil, mas é uma tarefa da Lingüística Aplicada que devemos iniciar, apesar de tudo, pois “muitos profissionais esperam da lingüística respostas a essa primeira pergunta” o que ensinar, e além de se indagar “como ensinar, espera-se, por exemplo, que os lingüistas desenvolvam métodos e exercícios que possibilitem um aumento da eficiência do ensino.” (Perini, 1980:1). No ensino, deveríamos tratar mais de como significar, como usamos as palavras para significar porque tudo na língua é discursivo, isto é, é feito para funcionar na língua textualmente, para a comunicação. (Cf. Travaglia – 1996)

Falar da “obrigação” da Lingüística de indicar caminhos é difícil, mas acreditamos que esta é uma de suas tarefas, porque apenas criticar o professor não leva a lugar algum diferente daqueles já atingidos por milhares de discussões. Apontar o como realizar tarefas é, sem dúvida, um importante passo a mais a ser dado pela Lingüística, pois a formação do professor que está atuando em nossas escolas, principalmente naquelas do interior do país, deixa muito a desejar. São professores que, na maioria das vezes, não têm graduação, os que têm atuam em outras áreas que não a de sua formação e que, em decorrência disso, precisam de um norte para realizar um trabalho mais satisfatório do que aquele que vêm realizando.

Por este motivo, ou seja, por acreditarmos na importância da aplicação dos estudos lingüísticos ao ensino de língua portuguesa, usaremos principalmente Travaglia (1996) acreditando que, com sua proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus, atualmente chamados de Ensino Fundamental e Médio (mostrando-nos que, mais uma vez, muda-se o nome, mas nunca a prática que se faz na escola), possamos mudar de forma eficaz alguns conceitos e procedimentos comuns nas escolas em questão, isto é, as de Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, estamos tomando o sentido de texto que Travaglia (1996:67)

retoma de Koch e Travaglia (1989:8 e 9), isto é, o texto aqui será entendido como “unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.”.

Como já dissemos, nossa proposta é investigar como tem ocorrido o ensino de verbos nas escolas, especialmente nas da segunda fase do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), levantando os objetivos do ensino desta classe gramatical, verificando que conteúdos são propostos para atingir estes objetivos. Para isso, nosso trabalho está organizado em capítulos. No primeiro capítulo, introduzimos o tema, justificamo-lo e delimitamos o *corpus*, apontando os objetivos pretendidos e indicando a fundamentação teórica da pesquisa. A seguir, no capítulo dois, fizemos um levantamento daquilo que os livros didáticos apresentam sobre verbo e realizamos a análise quanto ao que estes mesmos livros privilegiam (teoricamente ou por meio de exercícios) sobre o tema. No terceiro e último capítulo, sugerimos alguns tópicos a serem trabalhados no ensino de verbo e propomos alguns exemplos de tipos de atividades que levariam o aluno a aprender e usar os verbos percebendo a utilidade e importância de tal conhecimento. Para isso, fizemos um levantamento do que se pode ensinar sobre verbo e propusemos uma seqüenciação básica para servir de quadro de referência e orientação para o professor de português no planejamento de suas atividades, subsidiando seu trabalho, fazendo com que este professor leve o aluno a aprender essa classe de palavras: como funciona, como atua dentro da construção do texto. Evidentemente, como já dissemos, reputamos essa parte como insipiente, é mais como um apontar para o que achamos importante e gostaríamos de fazer em etapas posteriores de nosso trabalho acadêmico e a partir da perspectiva da professora que sempre fomos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mundo mudou, a sociedade mudou, a Linguística fez descobertas importantíssimas na área de ensino e aprendizagem, mas os professores continuam com os mesmos “maus hábitos” escolares. O ensino praticado atualmente tem priorizado a inculcação de regras de gramática descritiva ou normativa que, provavelmente, já estão internalizadas e precisariam apenas de reflexões significativas para a vida do aluno, ou pior, regras que não fazem o menor sentido, por não serem significativas ou mesmo por não serem usadas no português do Brasil como é o caso, por exemplo, do uso do pronome oblíquo átono ou da mesóclise. Para Perini (1988:28) “uma experiência que não se conseguiu fazer com sucesso (que eu saiba) é a de levar alunos que lêem e escrevem mal a corrigirem essas deficiências através do ensino gramatical explícito.”

Segundo Neves (1991: 45-48), os professores têm certeza de que o ensino tradicional de gramática não leva a nada. Esses professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional e têm procurado dar aulas de gramática não-normativa. No entanto, muitos deles continuam insistindo no assunto porque, em geral, acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor e mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Resta-nos saber, então, o que ensinar. Perini (1988:29) acredita que “o estudo da gramática é possível e pode ter uma função relevante na formação intelectual dos nossos alunos; apenas, será necessário reformular os objetivos e as justificativas, segundo linhas mais realistas” do que aquelas que acreditam que:

1) - “O curso de gramática na escola secundária deve levar o aluno ao conhecimento explícito² tão completo quanto possível da estrutura da língua.” (Perini, 1988: 27) e

2) - “O conhecimento explícito da estrutura da língua é indispensável para possibilitar o bom uso da língua³.” (Perini, 1988: 28).

Perini diz ainda que “o estudo da gramática⁴ deve ser mantido, e que através dele os alunos poderão adquirir habilidades e conhecimentos que lhes serão de utilidade na vida profissional (ainda que não se tornem lingüistas ou professores de línguas).” (Perini, 1988:29) .

Lopes (1976:377) afirma que

“isto quer dizer que a consciência gramatical de uma língua é um momento necessário à própria prática dessa língua, a todos os níveis do seu uso, desde as simples padronizações fonéticas e flexionais do seu aprendizado incipiente, até às definições da terminologia científica, ao formulário dos seus usos oficiais e à estilística do seu uso literário.”

Segundo Travaglia (1996: 105-106), face a todos os problemas relacionados ao ensino de gramática, o que podemos perceber é que “diante disso tudo fica sempre a pergunta (senão a angústia) do que fazer.” Para Marquardt e Graeff (1986) “qualquer ensino sistemático deveria propor-se, como meta final, tornar o aluno capaz de ‘ler’ o mundo, o

²Conhecimento explícito, segundo Perini (1988: 27), refere-se não a levar o aluno a usar corretamente a língua em situações práticas, mas levá-lo a uma análise da estrutura da mesma (como reconhecer os tempos verbais, justificar uma concordância e assim por diante).

³ “Isto é, é preciso ‘saber gramática’ para se ler, escrever e falar corretamente.” (Perini, 1988: 28)

⁴ Referindo-se aqui a teoria gramatical e à norma culta que se estuda na gramática normativa.

seu mundo, com discernimento, clareza e aumentar sua condição de bem-estar nesse mundo.”

O ensino tradicionalista, que considera somente a gramática descritiva e prescritiva, acredita que deve-se ensinar teoria gramatical (ou teoria lingüística) para que o aluno escreva e leia melhor. É como se dissessemos que para se tornar um bom motorista é necessário conhecer apenas a mecânica do carro, saber o nome de suas peças e tudo estaria resolvido. Estaria? Evidentemente que não. Um bom motorista não precisa, necessariamente, entender de mecânica de automóveis. Sendo bom motorista, é óbvio que seus conhecimentos seriam ampliados e melhor aproveitados com o conhecimento de mecânica. Do mesmo modo, não acreditamos que, para se escrever bem e ser um bom leitor, o aluno precise, necessariamente, entender de teoria gramatical na profundidade que as escolas vêm exigindo até então. De acordo com Luft (1985:109),

“o importante é compreender que o aluno não precisa ‘aprender a língua’. Precisa, sim, ampliar sua gramática implícita, interiorizada na primeira e segunda infância, com os elementos próprios do modelo culto padrão. E precisa aprender a ler e escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir, com o professor e toda a classe, as riquezas expressionais do seu idioma.”

Para Soares (1993:78),

“um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.”

É o momento ideal então para se estabelecer uma nova maneira de se conceber a linguagem e, conseqüentemente, a educação, sabendo-se que agora não é mais simplesmente

“passar conhecimento àqueles que não o têm”, mas tomar consciência de que o ensino precisa

“partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um biadiletalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.” (Soares, 1993:78)

Se é possível a alguém colaborar mais amplamente para que ocorra uma mudança nas fontes de poder, esse alguém é o professor; porém, para um trabalho tão grandioso

“é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for.” (Bakhtin, 1995: 23).

Trata-se agora de fazer com que nosso aluno saiba que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...), é o modo mais puro e sensível de relação social.” (Bakhtin, 1995:22) e que esse sim, é um bom motivo para se aprender um “outro português” que não o seu. Trata-se de mostrar a nosso aluno que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (Bakhtin,1995: 32). Nós, como sujeitos, temos um papel ativo no processo de construção do discurso em suas múltiplas e diferentes formas, seja julgando, excluindo, incluindo, seja dando-lhe um estatuto de verdade ou de falsidade porque “... é através da língua que pensamos, analisamos o mundo, nos integramos e nos relacionamos com os nossos irmãos.” (Luft, 1985:108).

O aluno precisa aprender a ler de fato e deixar de, simplesmente, decodificar palavras. Isto equivale a afirmar, em relação a verbos, que o aluno precisa saber, por exemplo, mais

do que as regras de conjugação do imperfeito do subjuntivo (como ter *SSE* como desinência modo-temporal) ele precisa saber, também, em que situação discursiva esse imperfeito pode ou deve ser usado.

Tudo o que dissemos, leva-nos a concordar com Geraldi (1987: 5) quando ele diz que há alguns tópicos fundamentais que a escola atual vem deixando de lado e que devem ser respeitados, como levar em consideração a variedade lingüística do meio dos alunos e focar metodologicamente o ensino gramatical em cima da escrita do aluno (a partir da variedade).

Por exemplo: no que é diferente dizer **nós** e **a gente**? Você usaria **nós** ou **a gente** quando está brincando com seus colegas? E se você fosse escrever uma reclamação para o diretor da escola dizendo que os colegas atrapalhavam algumas brincadeiras, você diria “*Eles nos atrapalham quando nós estamos brincando*” ou “*Eles atrapalham a gente quando a gente está brincando*”? Por quê?

Acreditamos que levar os alunos a perceber que o uso de *nós* ou *a gente* implica em mudanças, não só de concordância verbal, mas também de efeitos de sentido, é uma boa forma de ensinar gramática. Esses conhecimentos irão refletir diretamente nas produções de texto dos alunos, o que será bastante salutar, pois ler, ouvir, falar, e escrever são atividades necessárias na nossa relação com os outros e com o mundo. A ferramenta cultural que utilizamos para esta inter-relação, a linguagem, pode manifestar-se nas mais diversas formas de textos (que falamos ou escrevemos). O que é preciso de fato, é fazer com que o aluno escreva e escreva e reescreva até chegar ao que Geraldi (1987: 6) chama de *texto publicável* e, para isso, o aluno (e alguns professores) precisa aprender que escrever é um exercício como outro qualquer e que requer treino constante, o que requer do professor a tarefa de fazer os alunos conviverem com a literatura.

Não é novidade para ninguém que ler é fundamental para a formação do bom crítico, do cidadão consciente capaz de transformar a realidade que o cerca. Se o professor quer formar, e não simplesmente informar o aluno, é necessário investir na leitura, usar meios eficazes para despertar o gosto pela literatura, criar suas aulas de leitura, adotar livros, discuti-los, relê-los, debatê-los. É preciso tirar o livro didático do pedestal e usar livros, muitos livros, sejam eles quais forem. Mas, para isso, é importante investir nos novos professores ou, como diz Geraldi (1987: 7), o novo professor precisa de boa formação e muita cultura, pois terá de tomar decisões e “criar” em muitos planos.

Segundo Genouvrier e Peytard (1974:219), o professor de português acha-se numa situação desconfortável, pois os progressos do aluno nas outras disciplinas ainda dependem dele fazendo com que esse professor enfrente cruéis incertezas:

- a) a criança já fala a língua quando entra para a escola;
- b) o ensino é coletivo, mas, no interior de uma mesma classe, o nível lingüístico dos alunos está longe de ser homogêneo;
- c) a lentidão dos progressos é tal que desalenta, às vezes, as melhores vontades;
- d) hesita-se em fixar-se um programa, e cada um acha legítimo propor sua doutrina pessoal, mesmo que não tenha nenhum conhecimento lingüístico.
- e) na escola elementar, trata-se apenas da gramática normativa e mentalista, concebida como um conjunto de regras a serem memorizadas, colocadas a serviço da ortografia e da “análise”.
- f) no ensino secundário, trata-se de completar o quadro (ortografia e gramática) e de abordar finalmente a língua de cultura, ou seja, os textos literários. Há, ainda, os exercícios de redação.

O professor precisa realmente de boa formação e muita cultura, mas a realidade, na maioria de nossas escolas, ainda é outra. Segundo Neves (1991: 29-31), as leituras, entre

os docentes, praticamente inexistentes. Em sua pesquisa, ficou evidenciado que a única atividade em que os professores se engajam são os cursos de reciclagem, atualização ou aperfeiçoamento. Além disso, verificou-se um clima de desalento entre os docentes provocado, segundo eles, pelas más condições de trabalho, pela falta de dedicação e respeito dos alunos e pela desvalorização do professor. O Estado tenta mudar o panorama alterando o currículo, mas de que adianta uma mudança curricular se o professor não está bem preparado, se o salário é baixo e se não há como investir em livros para si mesmo? Qualquer mudança é difícil, mas não impossível. Isso quer dizer que o professor sente que é preciso inovar, é preciso mudar, porque como está não dá mais. Alguns professores já percebem que o curso de Magistério não é suficiente. Eles procuram um curso superior, uma pós-graduação, etc. Alguns professores, com o pouco que ganham, têm investido em livros e revistas na área de educação que possam auxiliá-los num trabalho melhor. No entanto, infelizmente, a grande maioria ainda é de professores que nunca lêem nada além do livro didático que adotaram para suas aulas.

Considerando-se todos estes aspectos aqui levantados, acreditamos que podemos, e devemos, buscar novos caminhos para o ensino de maneira geral e também de forma específica. Em nosso caso, falaremos somente sobre o ensino de verbos, porém acreditamos que, com isso, estaremos dando nossa pequena parcela de contribuição para a melhoria do ensino de maneira geral.

Para delinear melhor nossa proposta, é importante desde já definir que, dentre todas as concepções de linguagem a nosso dispor, consideraremos a linguagem como

“Forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem, é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (Travaglia, 1996: 23)

A gramática também é ponto fundamental em nossos estudos. Consideraremos fundamentais, mas não exclusivas para nosso trabalho, a gramática reflexiva, no sentido de tipo de atividade proposto por Travaglia (1996), a descritiva e a internalizada, por acharmos que esses conceitos podem se completar. Para Travaglia (1996:150), o trabalho de **Gramática Reflexiva** “é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática”. Por **Gramática Descritiva** entende-se “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. Essas regras seriam as “utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados”. (Franchi, 1991:52-53, *apud* Travaglia, 1996:27). “Gramatical nesta concepção será tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade lingüística.” Saber gramática, portanto, significa ser capaz de distinguir as categorias, as funções e as relações que entram na construção das expressões de uma língua, descrevendo sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (Travaglia, 1996: 27). E a **Gramática Internalizada**

“é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a gramática como o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” (Travaglia, 1996: 28)

Assim, saber gramática (internalizada), não depende de escolarização ou de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo de hipóteses sobre o que seja a linguagem, bem como de seus princípios e regras. “Nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a **inadequação** da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação da língua.” (Travaglia, 1996: 29)

Fará parte de nossa proposta também a gramática normativa juntamente com o ensino prescritivo da língua, pois concordamos com Travaglia e Perini que este ensino também pode ser produtivo. Perini (1996:33) adverte que defende “a idéia de que o ensino normativo não é um mal em si, mas que tem sido aplicado de maneira prejudicial aos alunos.” Travaglia (1996:215), por sua vez, adverte que, em sua proposta, não está “propugnando a extinção das atividades de gramática teórica nas aulas de Português, mas apenas um redimensionamento: que ela seja dada não como um fim em si mesma, mas que seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa”, visto que, tradicionalmente,

“o ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados / inaceitáveis por outros considerados corretos / aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes. É ao mesmo tempo proscrito pois a cada ‘faça isto’ corresponde um ‘não faça aquilo’.” (Travaglia, 1996:38)

Esse tipo de ensino trabalha, portanto, com a gramática normativa tradicional, com a norma culta da língua. Em relação aos verbos, seria interessante, nesse sentido, mostrar ao aluno uma outra forma do verbo nos níveis fonológico, morfológico, semântico, sintático e/ou outros. Seria útil levar o aluno a perceber que para a forma “barrer” temos também “varrer”, para “drumo” temos também “durmo”, que “o presente do subjuntivo do verbo ser na norma culta é ‘seja’ e não ‘seje’. Assim, na norma culta diz-se ‘Que você seja feliz!’ e não ‘Que você seje feliz!’ “ e assim por diante. (Travaglia, 1996:38). De acordo com esse mesmo autor (1996:64), é “natural exigir que o aluno aprenda a norma culta para utilizá-la em determinadas situações sociais de comunicação”, no entanto, é preciso lembrar sempre que essa norma é apenas uma opção.

Como vimos, Travaglia (1996) propõe um redimensionamento do ensino prescritivo de gramática normativa que deixaria de se estruturar entre o pode (certo) e o não pode (errado) e passaria a ser feito em termos de “é norma culta” ou “não é norma culta”. Neste

segundo caso, mostrando a que variedade da língua pertence a forma, o recurso e quando a sociedade acha possível, conveniente, adequado usar não só as formas consideradas cultas, mas também as das demais variedades lingüísticas. Ter-se-ia, então, um ensino prescritivo que tornaria o aluno capaz de usar uma espécie de “etiqueta”, constituída por normas sociais de uso das diferentes variedades da língua.

Para Bechara (2000:38), “todo falante de uma língua histórica⁵ é plurilíngüe, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional⁶, embora não consiga nunca saber toda a extensão de uma língua histórica; e o sucesso da educação lingüística é transformá-lo num ‘poliglota’ dentro de sua própria língua nacional.”

Partindo-se desse ponto de vista, a gramática normativa deverá fazer parte de um ensino considerado desejável e bom, porque veicula a norma culta da língua, a norma em que são redigidos documentos escritos, textos científicos e teóricos, os livros escolares, etc., é a língua funcional que os alunos precisam utilizar quando inseridos nos contextos sociais nos quais esta modalidade é a mais indicada. No entanto, o ensino da norma culta não deve jamais ser considerado mais importante ou superior ao das outras normas. A proposta de Travaglia (1996:64) é justamente a de “desenvolver a competência comunicativa abrindo a escola para todos os discursos, incluídas aí as variedades lingüísticas, que são, na verdade, reflexo de discursos diversos.” Tomando-se, então, o ensino nessa perspectiva, “o ensino prescritivo pode e deve ser feito (...) será o ensino de uma variedade de prestígio em nossa sociedade e, por isso mesmo, necessária à obtenção de certos benefícios dentro dessa mesma sociedade, em termos de mobilidade social.” (Travaglia, 1996:64). Importa ainda lembrar

⁵ Língua histórica, para Bechara, é o produto cultural histórico, língua essa “constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio lingüístico.” (Bechara, 2000: 37)

⁶ Língua funcional é uma realidade lingüística idealmente homogênea e unitária quanto ao dialeto, ao nível e ao estilo. É a modalidade que de maneira imediata e efetiva funciona nos discursos e textos. (Bechara, 2000: 38)

que “todas as formas de variação da língua (dialetos e registros de qualquer dimensão) estão sempre a refletir variações sócio-culturais de algum tipo.” (Travaglia, 1996:61).

Por esses motivos e considerações aqui arrolados, devemos, pois, deixar claro que tomaremos como **Gramática Normativa** “aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial.” (Travaglia, 1996:30). Para elucidar o conceito de gramática normativa, achamos necessário incluir também o conceito de norma culta que tomaremos de Castilho (1988 *apud* Travaglia - 1996:62-63). Para ele, há “um sentido amplo e um sentido restrito”. Em sentido amplo, norma culta ou padrão seria

*“um fator de coesão social e corresponderia à necessidade que o grupo social tem de defender sua língua, seu instrumento de comunicação contra alterações que poderiam acontecer no momento de seu aprendizado, quando a criança tende a fazer ‘simplificações’ do sistema lingüístico, ao utilizar formas analógicas do tipo ‘eu sabo’, ‘eu fazi’, que representariam regularizações.” (Castilho, 1988 *apud* Travaglia - 1996:62).*

Nesse caso, a comunidade como um todo pressiona o falante a assumir o padrão aceito para assegurar intuitivamente sua identidade lingüística. Para Travaglia,

“podem ser incluídas aqui as atitudes de pressão contra grupos da sociedade que de alguma forma querem criar padrões desviantes no uso da língua, ameaçando o que a sociedade preserva como um fator de coesão, identidade e sobrevivência: uma relativa uniformidade lingüística que tem importância política para as nações.” (Travaglia, 1996:62)

Norma culta ou padrão em sentido restrito “corresponderia aos usos, atitudes e aspirações da classe social de prestígio de uma nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais” contendo como componentes dois ingredientes: um uso lingüístico concreto correspondente ao dialeto social praticado pela classe de prestígio (norma objetiva) e a atitude que o falante assume diante desse dialeto correspondente ao fato de que a classe social prestigiada espera que todos os outros falantes façam e digam

determinadas coisas e não outras em determinadas situações. (Cf. Castilho, 1988 apud Travaglia – 1996:63)

Em Travaglia (1996), encontramos uma proposta de ensino de gramática que não ignora a teoria gramatical, mas também não dá a ela uma importância maior do que a merecida. Assim, adotaremos esta proposta como principal norteadora de nosso trabalho, porque nela a teoria gramatical é considerada como parte importante do ensino / aprendizagem da língua materna e tem seu lugar merecido, mas sem ser o único. Assim, se queremos alunos que saibam “usar” a língua, estamos querendo alunos com uma competência comunicativa que dê conta de situações tão variadas quanto a vida exige do falante. Segundo o autor, para desenvolver a proposta, é preciso assumir alguns pressupostos básicos:

“1 - que o objetivo de ensino de língua materna é, prioritariamente, desenvolver a competência comunicativa;

2 - que em decorrência dessa opção em termos de objetivo, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades lingüísticas, embora o ensino descritivo e o ensino prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna;

3 - que a linguagem é uma forma de interação;

4 - que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido em uma interação comunicativa;

5 - que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão;” (Travaglia, 1996: 107-108)

Assim sendo, o autor propõe

“que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da seqüência lingüística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo.” (Travaglia, 1996: 108).

Em sua proposta, o autor afirma, ainda, que o ensino prescritivo e o descritivo devem ter seus lugares redimensionados. Em linhas gerais, as atividades de ensino descritivo devem utilizar a teoria gramatical já elaborada nas gramáticas descritivas para servir à consecução do objetivo de levar o aluno ao conhecimento da instituição social que a língua é. Quanto ao ensino prescritivo, que deve utilizar a gramática normativa, não se apresentará certos usos da língua como valores absolutos ou única forma válida de língua, mas levar-se-á o aluno a entender que esses usos obedecem a uma espécie de “etiqueta social” e são usados em circunstâncias diferentes das de seu cotidiano e que esses usos têm, para seu prestígio, razões outras que as lingüísticas, como prestígio social, econômico, cultural e político.

Quanto à gramática, o trabalho deve ser feito “numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua”, flagrando a gramática em seu funcionamento, evidenciando que ela é a própria língua em uso. (Travaglia, 1996:109). Assim, estamos também de acordo com Possenti quando afirma que

“saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendeu na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.”
(Possenti, 1997: 30)

Para o ensino de gramática, Travaglia (1996) propõe trabalhar sempre com quatro formas de focalizá-la no ensino representadas pelos seguintes tipos de atividades: a) uma gramática de uso cujo trabalho se liga mais ao **conhecimento da língua**; b) uma gramática reflexiva que se liga mais ao trabalho com as condições de **uso significativo da língua** nas situações de interação comunicativa, c) uma gramática teórica cujo trabalho está mais preocupado com o **conhecimento sobre a língua** e, por fim, d) a uma gramática normativa

mais preocupada com as normas sociais de uso dos recursos das diferentes variedades lingüísticas. O trabalho com essas quatro formas não deve ser estanque e nem precisa ser dividido no tempo. “O que vai determinar quando devem ser usadas é o conteúdo com que se trabalha, as condições dos alunos, o objetivo, o tempo disponível e outros fatores que o professor julgar pertinentes.” (Travaglia, 1996: 110).

Para Genouvrier e Peytard (1974: 220),

“é preciso reconhecer que se privilegia o código escrito como se a criança dominasse o oral, a língua de cultura como se o adolescente dominasse sua própria língua veicular; e não se percebe que o aluno pode empacar num problema de matemática simplesmente porque não compreende o enunciado, ou que ele permanece insensível, digamos, a um Antero de Quental ou a um Bilac tão somente porque não domina o bastante a língua desses autores.”

Pensamos ter deixado claro a importância de estudos sobre o ensino de gramática na ótica que apresentamos e, neste momento, é importante acrescentarmos que trabalharemos, aqui, apenas com o ensino do verbo e que, para tal, devemos deixar claro, desde já, alguns pontos básicos, dentre eles, alguns conceitos de verbo. Escolhemos o verbo como poderíamos escolher uma outra classe gramatical qualquer, mas não fizemos uma escolha completamente aleatória. Acreditamos que “desde Aristóteles, o verbo constitui matéria de acurada atenção e nele foi vista a palavra por excelência, entre outras razões, porque forma o predicado, funciona como ápice da frase oracional.” (Melo, 1976:157).

Segundo Travaglia (s/d), “o verbo é uma representação dinâmica do fenômeno. Pelo caráter dinâmico de sua significação é que se diz que o verbo exprime sempre um *processo*, isto é, o desenvolvimento de um fenômeno com implicação e determinação de *tempo*.” Assim, “o verbo expressa realidades dinâmicas situadas no tempo. O que realmente

caracteriza o verbo é apresentar estes elementos⁷ da realidade de forma dinâmica e no tempo⁸.” (Travaglia, s/d:1). Morfologicamente, o “verbo é caracterizado como a classe de palavras que apresenta o maior número de flexões.” (Travaglia, s/d:2). Sintaticamente, o “verbo é a classe do predicado, o termo de predicação, pois ele se apresentaria como o termo essencial do enunciado, o núcleo da frase sintaticamente construída, pois há oração sem sujeito, mas não sem verbo.” (Luft, 1976:124 *apud* Travaglia, s/d:2).

Para Macambira (1974), sob o aspecto mórfico, pertence à classe do verbo toda palavra que admitir as seguintes flexões ou, mais tecnicamente, que se enquadrar no seguinte paradigma: *-r* corresponde ao infinitivo, *-ndo* corresponde ao gerúndio, *-rei* corresponde ao futuro do presente e *-ria* corresponde ao futuro do pretérito. Sob o aspecto sintático, o verbo é toda palavra que se combinar / concordar com os pronomes pessoais *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. Sob o aspecto semântico, o verbo é toda palavra que exprime processo na perspectiva do tempo, sendo processo: ação, fenômeno, estado e outros.

De acordo com Melo (1976),

“o verbo é uma das palavras mais importantes, senão a mais importante do discurso. Forma, com o substantivo, a sub-classe das ‘palavras nocionais’, que se referem a coisas existentes no mundo extra-lingüístico... Normalmente, ele indica ação, estado, mudança de estado, mas sempre em movimento, supondo um antes e depois, ainda que muito vagos, indefinidos e indefiníveis. Daí porque hoje se dá, como característica do verbo, ser ele designador do processo.”
(Melo, 1976:157)

Para esse autor, a própria conceituação de verbo não é matéria de fácil entendimento, pois “as coisas começam a complicar-se, quando se pretende estabelecer relacionamento entre o tempo real e o tempo expresso pelo verbo. Em algumas línguas, Português inclusive,

⁷ Os processos podem ser ações, fenômenos, fatos, estados ou mudanças de estado que também podem ser indicados por nomes.

⁸ “A idéia de tempo contida no verbo assume o caráter de duas categorias gramaticais presentes no mesmo: o tempo e o aspecto”. (Travaglia, s/d:2). Além dessas categorias, são atualizadas pelo / no verbo outras quatro: número, pessoa, modo e voz.

agrava a complicação o fato de chamar também *tempo* o conjunto coerente das formas do verbo.” (Melo, 1976:157).

Cunha e Cintra (1985:367) afirmam que

“Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.”

Rocha Lima (1997:122) diz que

“O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de formas ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: modo, tempo, número, pessoa e voz.”

Não nos estenderemos mais neste referencial por duas razões, relativas aos dois campos envolvidos:

a) em relação ao ensino de gramática, como não fazemos uma nova proposta, mas adotamos postura já estabelecida por outro (s), julgamos pertinente apenas deixar claro qual a proposta que adotamos e seus pontos fundamentais para referencial nas considerações sobre o que fazem os livros didáticos e na tentativa de iniciar uma sugestão do que poderia ser feito;

b) em relação ao verbo, a gama de estudos é tão extensa e variada que se torna impossível qualquer tentativa de apresentar, numa dissertação, uma visão, por mais sintética que seja, do que já se sabe sobre esta classe de palavras. Assim, julgamos pertinente apenas buscar dizer o que se chama de verbo para deixá-lo definido, configurando a segunda parte do que está envolvido em nosso trabalho.

Passemos, a seguir, ao exame dos livros didáticos.

CAPÍTULO II

OS LIVROS DIDÁTICOS E O ESTUDO DO VERBO

2.1 – O conjunto de livros analisados

Nosso *corpus* é constituído de quinze coleções de livros didáticos, de editoras variadas, destinados ao ensino de Português de 5ª a 8ª séries. Esclarecemos que esses livros foram analisados apenas em relação ao conteúdo específico sobre **verbos**. Nada podemos afirmar a respeito da parte textual, produção de textos ou outro item qualquer. Como se pode observar no quadro 1, colocado logo a seguir, dez (67%) das quinze coleções analisadas foram aprovadas pelo PNLD/99 (Programa Nacional do Livro Didático). O PNLD é um programa criado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) com a finalidade de auxiliar as escolas e, conseqüentemente, o professor a escolherem os livros didáticos com os quais irão trabalhar durante o ano letivo. Desse modo, o PNLD elaborou um guia “com a intenção de subsidiá-lo (o professor) na escolha do livro didático, tarefa que, sem dúvida, implica grande responsabilidade. Ele é resultado de um árduo trabalho de análise e avaliação pedagógica a que foram submetidos os livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático de 1999.” (PNLD, 1999). Este trabalho de avaliação foi coordenado pela Secretaria de Educação

Fundamental do MEC e contou com uma equipe técnico-pedagógica composta por oito pessoas e mais cinco coordenadores, um para cada área (Português, História, Matemática, Geografia e Ciências).

Apenas a título de informação, os únicos livros que receberam três estrelas (o máximo concedido) foram os volumes 5 e 7 de Cócó e Hailer (1994). Todos os outros foram indicados com uma ou duas estrelas. Não sabemos se os cinco livros (33%) que estão fora do Guia (PNLD/99) foram analisados ou, no caso de terem sido analisados, se foram reprovados pelo MEC, visto que o Guia só apresenta os livros recomendados, não traz informação alguma da lista total de livros analisados, nem aponta quais deles foram reprovados. Acreditamos que a lista dos reprovados também deveria aparecer com uma resenha dos motivos que levaram esse material a ser excluído do Guia. A lista dos livros analisados é apresentada no Quadro 1.

Neste quadro, relacionamos os livros por nós analisados. Cada livro aprovado e recomendado pelo MEC (PNLD/99) recebeu uma, duas ou três estrelas. O livro que recebeu uma estrela é *recomendado com ressalvas*, isto é, existem problemas ou falhas detectadas, apontadas pelos analistas, que devem ser levadas em consideração se o professor optar por algum desses títulos. O livro que recebe duas estrelas é simplesmente *recomendado*, pois existem também problemas e falhas, porém de menor importância ou quantidade do que aquelas presentes nos anteriores, e o que recebe três estrelas é *recomendado com distinção*, isto é, não deveria apresentar problemas ou falhas de nenhuma ordem, nem gráfica, de conteúdo ou outras. Para cada livro selecionado, o PNLD apresenta uma resenha, apontando aspectos positivos e/ou falhas detectadas, mas alerta os professores para o fato de que esta análise não cobre o levantamento da totalidade dos acertos nem dos problemas do livro em questão.

Quadro 1 - Livros didáticos analisados aprovados ou não pelo MEC

PNLD/1999

AUTOR (ES)	LIVRO	EDITORA	ESTRELAS
1 - Faraco e Moura (1999)	Linguagem Nova	Ática	**
2 – Tufano (1995)	Curso Moderno de Língua Portuguesa	Moderna	*
3 - Luft e Correa (1996)	A palavra é sua	Scipione	*
4 – Soares (1991)	Português através de textos	Moderna	**
5 - Bourgogne e Silva (1996)	Interação e transformação - Língua Portuguesa	Editora do Brasil	*
6-Gonçalves e Rios (1997)	Português em outras palavras	Scipione	**
7 - Carvalho e Ribeiro (1998)	Nossa palavra	Ática	Não mencionado
8 – Cabral (2000)	Palavra aberta	Atual	**
9 - Nicola e Infante (1995)	Palavras e idéias	Scipione	*
10 - Bassi e Leite (1994)	Português: Leitura e expressão	Atual	**
11 - Ferreira e Almeida (1994)	Falando a mesma língua: Português	FTD	Não mencionado
12 - Tiepolo <i>et alii</i> (1998)	Linguagem e interação	Módulo	Não mencionado
13 - Cocco e Hailer (1994)	ALP - análise, linguagem e pensamento	FTD	5 e 7 *** 6 e 8 **
14 - Souza e Cavéquia (1999)	Linguagem: criação e interação	Saraiva	Não mencionado

O PNLD/99 assume que o Guia tem se revelado como um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos, trazendo informações sobre os livros inscritos no programa e contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático, mas acrescenta que não tem a pretensão de substituir a avaliação do professor. No entanto, se o professor decidir-se por um livro que não esteja na lista do Guia, este livro não será custeado pelo MEC, isto é, o aluno, em sua grande maioria de classe econômica muito baixa, terá que adquiri-lo com os próprios recursos. Não seria isto uma forma de “obrigação” de adotar um dos livros escolhidos pelo governo? Por que o professor não tem liberdade de escolher aquele que quiser, estando ou não na lista do Guia, visto que o guia assume que não tem a pretensão de substituir a análise do professor? Estas questões não serão respondidas por fugirem ao objetivo maior deste trabalho. Estão aqui apenas a título de reflexão.

Com o quadro apresentado, mostramos que dez dos livros por nós analisados foram aprovados e recomendados pelo MEC para uso em sala de aula das escolas públicas de todo o país. Entendemos que, por ter a aprovação de órgão considerado tão importante por todos do meio educacional, o PNLD serve de norteador tanto para as escolas públicas quanto para as particulares, além de interferir em outros fatores já assumidos pelos próprios analistas, como a influência na produção de materiais didáticos. Mesmo assumindo esta posição, o mesmo PNLD - que tem como um dos critérios a correção dos conceitos e informações básicas, evitando que um livro didático possa formular e manipular erradamente os conceitos e informações - aprova e recomenda livros que veiculam conceitos inadequados ou que elaboram exercícios confusos. O mesmo PNLD que considera muito importante a liberdade e a formação do professor também aprova livros com respostas restritas e muitas vezes inadequadas para o “auxílio” do professor. Aliás, o Guia, na página 17 da introdução geral, explicita que

“considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de

orientações ao professor; que explicitem os pressupostos teóricos, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a sua formação e atualização. É importante que oriente o docente para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos.”

Essas orientações ao professor, muitas vezes, se resumem a dar respostas aos exercícios propostos sem atentar para mais nada. Acreditamos, entretanto, que uma abordagem metodológica não é suficiente para garantir acesso ao conhecimento. É preciso muito mais que saber exatamente qual abordagem está sendo utilizada, pois é importante conhecer os princípios dessa abordagem e estar preparado para desenvolver um trabalho coerente que tire o máximo de proveito da abordagem em questão. Com as orientações que, segundo o Guia, são desejáveis que o livro didático aponte, o professor prescinde de outras leituras porque o livro didático “traz tudo pronto” para ser utilizado, respostas às questões propostas, motivações para redações e outros itens que muitas vezes impedem o professor de pensar, refletir e aceitar outras possíveis respostas dos alunos ou mesmo de preparar motivações e exercícios mais adequados para sua turma, já que cada turma é única e inigualável. Assume-se, então, ainda que veladamente, que o professor das escolas públicas “precisa” das respostas dada sua formação precária e falta de condições financeiras, por exemplo, para melhorar essa formação através de cursos de aperfeiçoamento, treinamento pedagógico, congressos e simpósios ou mesmo um curso superior, pois muitos deles ainda não têm.

Além dos dez livros aprovados e recomendados pelo MEC, analisamos cinco outros livros que não foram mencionados no PNLD com o intuito de verificar se eles diferem, em relação ao ensino de verbos, de maneira relevante dos outros, mas não notamos nada de significativo.

A seguir, apresentamos a análise dos conteúdos sobre **verbo** abordados por todas as coleções por nós analisadas.

2.2 - Análise dos livros didáticos - Conteúdo sobre verbo

As quinze coleções analisadas, com quatro volumes cada (sendo os volumes 5, 6, 7 e 8 os livros de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, respectivamente), trabalham praticamente os mesmos conteúdos com pequenas diferenças que não consideramos significativas. Por questões de praticidade e facilidade para a análise, dividimos o conteúdo abordado sobre verbo em dezenove tópicos, partindo basicamente da gramática tradicional, que é a abordagem teórica quase exclusiva nos livros didáticos. Esses dezenove tópicos são:

- 1. Conceito** - diz respeito à tentativa do (s) autor (es) em conceituar, definir o que é verbo. Dizemos tentativa, porque nem sempre há uma definição clara, que aborde todos os aspectos do verbo, considerando-se seu lado morfológico, sintático e semântico.
- 2. Pessoa** - este item será assinalado quando o livro em questão aborda as três pessoas do verbo sem, no entanto, dizer se elas são ou não produtivas, isto é, usadas ou não em português e/ou em que regiões (como é o caso do *vós* e do *tu*). Aqui o livro simplesmente informa quantas e quais são as pessoas do verbo (três pessoas do singular - eu, tu e ele, três pessoas do plural - nós, vós e eles).
- 3. Número** - também a exemplo de pessoa, neste ponto o livro apenas informa que o verbo pode se flexionar em número (singular e plural), apontando que devemos sempre obedecer a essa regra quando da conjugação de um verbo.

4. **Modo** - os livros analisados simplesmente informam que o verbo tem três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo sendo o indicativo o modo da certeza, o subjuntivo o modo da dúvida e o imperativo o modo da ordem, do pedido.
5. **Tempo** - optamos por colocar aqui os livros que dizem que o verbo tem três tempos (passado, presente e futuro), sem ainda falar em conjugação dos tempos verbais apesar de a grande maioria deles falarem em tempo e imediatamente após apresentarem paradigmas de conjugação verbal. Não encontramos em nenhum livro didático a distinção necessária da qual fala Travaglia (1994:42) entre os três sentidos básicos de tempo: 1 - “categoria verbal (correspondente às épocas: passado, presente e futuro)”, 2 - “flexão temporal. Estamos nos referindo então aos agrupamentos de flexões de conjugação verbal: presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, futuro do presente, futuro do subjuntivo, etc.” e 3 - “a idéia geral e abstrata de tempo sem consideração de sua indicação pelo verbo ou qualquer outro elemento da frase”. Desse modo, todos os livros tratam do tempo apenas como o que Travaglia (1994) chama de *tempo flexional*.
6. **Modalidade** - as modalidades são entendidas como a colocação no texto da atitude do falante em relação ao que diz, mostrando que, para a expressão de um mesmo fato, podemos ter textos diferentes.
7. **Aspecto** - incluiremos aqui os livros que trabalharem com aspecto como “uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação.” (Travaglia, 1994:44)

- 8. Emprego dos tempos e modos verbais** - serão incluídos aqui todos os livros que mostrarem, em maior ou menor escala, o uso de qualquer tempo ou modo verbal, incluindo as formas nominais, abordando, principalmente, as gramáticas de uso e reflexiva sem considerar como correto e válido apenas o que mostra a teoria da gramática normativa tradicional.
- 9. Voz** - os livros didáticos abordam também vozes verbais, no entanto, se preocupam apenas em informar que há três vozes verbais (ativa, passiva analítica e sintética e reflexiva), exemplificando cada uma delas, sem atentar para o uso das mesmas ou para a questão da improdutividade, por exemplo, da voz passiva sintética no Português do Brasil.
- 10. Conjugação** - este item será marcado sempre que o livro didático mostrar paradigma de conjugação verbal dizendo que o verbo pode “conjugarse” em três tempos verbais: presente, pretérito e futuro. Achamos conveniente subdividir este item em outros cinco (tempos do indicativo, tempos do subjuntivo, imperativo, formas nominais e tempos compostos) visto que vários volumes apresentam um e não outro modo ou tempo. Daí o motivo de colocarmos conjugação como um item à parte.
- 11. Tempos do indicativo** - neste item serão colocados os livros que mostram paradigma de conjugação verbal nos tempos do indicativo, em forma de tabelas, com ou sem “regrinhas”, para facilitar a memorização desses modelos de conjugação, para que o aluno conjugue outros verbos a partir desse paradigma. Como já dissemos, não se levou em consideração, em nenhum dos livros didáticos analisados, a questão dos três tempos básicos de que fala Travaglia (1994), nem o que afirma Perini (1996:253): “o tempo chamado ‘presente do indicativo’ nem sempre se refere a um fato que se está dando

no momento presente” e entendemos que isto seria de grande valia para o ensino de verbos.

- 12. Tempos do subjuntivo** - a exemplo do indicativo, aqui serão colocados os livros que adotam o mesmo procedimento, mas em relação ao subjuntivo.
- 13. Imperativo** - também serão colocados aqui os livros que dão paradigma de conjugação do imperativo para que se siga o modelo, além de, muitas vezes, mostrar como se forma o imperativo negativo e afirmativo a partir dos presentes do indicativo e do subjuntivo.
- 14. Formas nominais** - será marcado este item quando o livro didático fizer paradigma verbal das formas nominais sem atentar, por exemplo, para o uso dos particípios regulares e irregulares de nossa língua.
- 15. Tempos compostos** - alguns livros também mostram que existem os tempos compostos e dão paradigma de conjugação para esses tempos. Porém, não há, mais uma vez, uma descrição do uso dessa opção que a língua oferece.
- 16. Verbos regulares e irregulares** - aqui os livros didáticos dão simplesmente a definição de regularidade ou irregularidade verbal mostrando alguns exemplos (com ou sem exercícios) de verbos regulares e irregulares.
- 17. Verbos auxiliares** - normalmente, os livros apresentam os quatro principais verbos auxiliares do português (ser, estar, ter e haver) e informam que estes verbos servem para formar a locução verbal e para auxiliar na conjugação dos tempos compostos.
- 18. Regência** - são apresentados somente os casos de regência duvidosa em que se apresentam regras a serem seguidas e obedecidas sem discussão.
- 19. Concordância** - como em regência, também são apresentados os casos mais difíceis em formas de complicadas regras a serem seguidas.

Partindo dos dados listados anteriormente, montamos então o quadro dois (2), onde podemos visualizar sinteticamente os dezenove conteúdos a respeito de verbos aqui arrolados e abordados nos livros didáticos e avaliar mais detidamente que conteúdos a respeito de verbo os livros didáticos privilegiam para o trabalho em sala de aula. Apesar de perceber um certo “consenso” implícito com “o quê” trabalhar, não acreditamos haver acordo explícito nesse sentido. O que nos parece certo é que os diversos autores “combinam” o que vão trabalhar em determinados volumes com pequenas ressalvas ou diferenças em cada coleção, como um “acordo de cavalheiros” obedecido sem maiores contestações. Tudo isso será comentado após o quadro 3.

A partir do quadro 2, montamos o quadro 3 que nos mostra esses conteúdos em porcentagem para que se tenha uma idéia do total, visto que acreditamos que quinze coleções (sessenta livros, sendo quinze de cada série - 5^a, 6^a, 7^a e 8^a) podem representar significativamente o todo de livros didáticos à disposição no mercado. Na linha 1 do quadro 3, optamos por relacionar os conteúdos trabalhados ou não pelos livros didáticos. Na linha 2, colocamos quantas coleções do total de quinze trabalham o conteúdo em questão e mostramos também esse número em porcentagem, considerando as quinze coleções como 100%. Nas linhas 3, 4, 5 e 6, colocamos 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, respectivamente, considerando agora como 100% apenas as coleções que trabalham com o conteúdo e verificando em que série o(s) autor(es) prefere(m) incluí-lo. A soma dos números das linhas de 3 a 6, podem não ser coincidentes com o total da linha 2 porque optamos por considerar as coleções que trabalham um mesmo conteúdo em mais de um volume da coleção. Desse modo, quando a soma dos números for superior ao total da linha 2, considere-se o assunto trabalhado em dois, três ou mesmo todos os volumes de uma ou mais coleções. Lembramos que usamos as regras matemáticas de aproximação em relação às porcentagens e trabalhamos apenas com números inteiros.

Quadro 2 - Conteúdos abordados nos livros didáticos analisados (Continuação B)

		VERBOS																											
		1	2	3	4	6	7	8	9	10	11						12			13		14			15	16	17	18	19
		Conceito	Pessoa	Número	Modo	Motivada	Aspecto	Empréstito	Voz	Conjugação	Tempos do Indicativo						Tempos do Subjuntivo			Imperativo		Formas Nominais			Tempos compostos	Reg. / irreg. ...	Auxiliares	Regência	Concordância
											P	PP	Pl	PqP	Fps	FPr	P	Pl	F	A	N	I	G	P					
11	5	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								X
Ferreira e Almeida	6									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	7									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	8																												X
12	5		X	X					X		X						X					X					X	X	
Tiepolo et alii	6								X	X	X	X				X	X									X	X	X	
	7								X		X						X									X	X	X	
	8								X	X	X								X							X	X	X	
13	5	X	X						X						X				X								X	X	
Cocco e Hailer	6				X	X				X	X	X	X		X	X			X	X	X							X	
	7	X	X	X						X	X	X	X		X	X			X	X	X							X	
	8		X	X						X	X				X				X			X						X	
14	5	X	X	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	
Souza e Cavé-Quia	6																										X	X	
	7																										X	X	
	8									X																	X	X	
15	5	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X	
Cereja e Magalhães	6			X	X																	X	X	X	X	X	X	X	
	7				X																							X	
	8																											X	

Quadro 3 - Síntese da análise geral dos conteúdos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Con- ceito	Pessoa	Núme- ro	Modo	Tempo	Moda- lidade	Aspec- to	Emp. T/mod	Voz	Conju- gação	Tempo Indic.	Tempo Subj.	Impe- rativo	Forma Nom.	Tempo comp.	Regul. irreg.	Auxi- liares	Regên- cia	Com- cord.
Total	13/15	12/15	13/15	14/15	15/15	1/15	1/15	1/15	13/15	9/15	15/15	13/15	14/15	13/15	6/15	13/15	11/15	15/15	15/15
de cole- ções 15	87 %	80 %	87 %	93 %	100 %	7%	7%	7%	87 %	60 %	100 %	87 %	93 %	87 %	40 %	87 %	73 %	100 %	100 %
5ª série	11/13	10/12	10/13	10/14	12/15	1/1	1/1	-	3/13	6/9	11/15	5/13	3/14	4/13	1/6	2/13	2/11	3/15	5/15
	85 %	83 %	77 %	71 %	80 %	100%	100%		23 %	67 %	73 %	38 %	21 %	31 %	17 %	15 %	18 %	20 %	33 %
6ª série	3/13	3/12	3/13	7/14	6/15	-	1/1	1/1	3/13	3/9	11/15	9/13	6/14	6/13	4/6	9/13	6/11	13/15	4/15
	23 %	25 %	23 %	50 %	40 %		100%	100%	23 %	33 %	73 %	69 %	43 %	46 %	67 %	69 %	55 %	87 %	27 %
7ª série	1/13	3/12	4/13	2/14	4/15	-	-	1/1	12/13	1/9	5/15	3/13	8/14	8/13	2/6	3/13	7/11	8/15	9/15
	8 %	25 %	31 %	14 %	27 %			100%	92 %	11 %	33 %	23 %	57 %	62 %	33 %	23 %	64 %	53 %	60 %
8ª série	-	1/12	1/13	-	1/15	-	-	-	1/13	2/9	2/15	1/13	2/14	4/13	2/6	1/13	2/11	12/15	9/15
		8 %	8 %		7 %				8 %	22 %	13 %	8 %	14 %	31 %	33 %	8 %	18 %	80 %	60 %

Levando-se em conta as considerações feitas na página 42, vejamos o que nos revelam os quadros 2 e 3.

Das quinze coleções analisadas, treze (87%) trabalham o **conceito** e, dessas treze, dez (77%) acreditam que o volume 5 é o ideal para apresentá-lo aos alunos e apenas duas (15%) jogam o conceito no volume 6. Uma delas (8%) apresenta o conceito repetidamente nos volumes 5, 6 e 7. Poderíamos nos perguntar o motivo de tal fato, isto é, por que os livros didáticos preferem trabalhar com conceito no volume 5? Provavelmente, a resposta a essa pergunta esteja relacionada ao fato de os autores acreditarem, a exemplo do ensino prescritivo, que a primeira e mais importante coisa que se deve saber a respeito de verbo seja o conceito, ou seja, se o aluno sabe o conceito, automaticamente saberá identificar essa classe de palavras quando ela aparecer em frases e textos, desde os mais simples aos mais complexos. Sabemos perfeitamente que isso não é verdade, pois o fato de o aluno saber qualquer conceito de teoria gramatical não o leva a saber a prática ou uso dessa teoria. Poderíamos nos perguntar também se não seria o aluno de 8ª série o mais apto a apreender o conceito explícito de verbo, por questão de maturidade lingüística e experiência nos estudos com gramática.

Em relação à **pessoa**, doze coleções (80%) trabalham com este item. Enquanto sete (58%) preferem jogar esse conteúdo no volume 5, quatro (33%) preferem distribuí-lo em duas ou três séries e apenas uma trabalha em outra série, no volume 8. No entanto, o aluno, ao longo de todas as séries, usará esse conhecimento para falar, produzir seus textos ou compreender textos. Não entendemos o motivo de se privilegiar sempre uma série para que um dado conteúdo seja apresentado, pois o livro didático não deixa isso claro, não explica razão alguma para a distribuição dos conteúdos ao longo das quatro séries.

Treze coleções (87%) trabalham com *número*, sendo que sete (54%) delas apresentam o assunto no volume 5, e apenas uma (8%) no volume 7. Quatro coleções (31%) distribuem esse conteúdo em duas séries diferentes (duas na 5ª e 6ª, uma na 6ª e 7ª, uma na 7ª e 8ª) e uma (8%) o distribui em três séries (volumes 5, 6 e 7). Podemos perceber que a grande maioria, 83% (pessoa) e 77% (número) apresentam também pessoa e número no volume 5. Novamente nos perguntamos o porquê de tal fato e não encontramos nenhuma resposta lógica.

Todas as coleções analisadas (100%) trabalham com *tempo* verbal e quatorze delas (93%) trabalham *modo*. Mais uma vez notamos a tendência em se colocar o assunto no volume 5, pois sete (47%) das quinze coleções colocam *tempo* no volume 5 e das quatorze (93%) que trabalham *modo*, cinco (36%) o colocam nesse volume. Cinco coleções (36%) trabalham com *modo* em dois ou três volumes, incluindo o volume 5. Apenas quatro (29%) preferem abordar o item em outro volume. Em relação a *tempo*, cinco (33%) coleções trabalham em mais de um volume, incluindo o volume 5 e apenas três não abordam o tópico no volume 5, preferindo os volumes 6, 7 ou 8. A criança de 5ª série precisa, assim, segundo os autores desses livros didáticos, saber *conceito* e noções de *pessoa*, *modo* e *tempo* do verbo, incluindo-se às vezes também os conceitos dessas últimas categorias. Pouca ou nenhuma ênfase se dá ao estudo de gramática reflexiva e de uso a respeito desses assuntos, pois os exercícios trabalham, em sua grande maioria, apenas com o que preza a gramática normativa tradicional. Assim, não é interessante para esses livros questões como as diferenças quanto ao lugar e o momento de se usar “os menino chegô tarde” e “os meninos chegaram tarde”, por exemplo. Não é trabalhada a questão da diferença de registro nem as variações entre norma coloquial e norma padrão, por exemplo.

Em relação à **modalidade** e **aspecto**, apenas uma coleção (7%) considera o assunto relevante, já que é a única que aborda esses tópicos em algum dos volumes de maneira significativa, como mostraremos adiante na análise de exercícios. O mesmo ocorre com o *emprego dos tempos e modos verbais*. Podemos afirmar, assim, que uma parte de verbos que seria muito interessante para os alunos por proporcionar-lhes maior capacidade de compreensão e maior precisão na produção de textos em relação aos efeitos de sentido, por exemplo, é deixada de lado como se não existisse, porque apenas uma coleção trabalhar esses aspectos não é tão significativo no todo.

Em relação à **voz**, treze coleções (87%) abordam o tópico. Dessas treze, nove (69%) o abordam no volume 7, uma (8%) o aborda em todos os volumes, duas (15%) em dois ou três volumes e apenas uma (8%) no volume 5. Nenhuma coleção aborda o fato de a voz passiva sintética não ser produtiva no Português do Brasil, por exemplo. Esse fato torna o assunto de difícil assimilação, pois não é fácil para os alunos aprenderem algo que não lhes é significativo. Talvez seja esse o motivo, por ser mais difícil, de os autores acreditarem que a 7ª série seja a ideal para se colocar o assunto. Normalmente, os livros trazem também a diferença entre passiva sintética e sujeito indeterminado, sendo necessário, para tal, abordar a questão da transitividade verbal. Normalmente, o aluno continua confuso, pois, para ele, tudo se resume a sujeito indeterminado. Assim, em “precisa-se de empregada”, não se sabe o sujeito (quem precisa) tanto quanto em “vende-se carros” (quem vende). Semanticamente, não há uma diferença entre os sujeitos das duas orações.

A noção de **conjugação** é abordada em nove coleções (60%). Cinco delas (55%), portanto a maioria, trabalham o conteúdo no volume 5. Três (33%) abordam o tópico em mais de um volume e apenas uma (11%) no volume 8. Por que a criança de 5ª série precisa saber mais de conjugação que as de 6ª, 7ª e 8ª séries? Será que os autores,

absurdamente, acreditam que se a criança viu o conteúdo na 5ª série não precisa mais vê-lo porque já aprendeu, já internalizou todos os seus usos? Como afirma Travaglia (1996:121),

“Muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais, mas estes dificilmente constituem toda uma série de exercícios necessários ao trabalho com um fato da língua. Quase sempre, tem-se exercícios isolados sobre um fato da língua, que podem auxiliar na aprendizagem deste, mas não farão o que se propõe como objetivo deste tipo de atividade: automatizar o uso de recursos da língua.”

Embora apenas nove das quinze coleções falem em conjugação verbal, todas as quinze analisadas trabalham com a conjugação dos verbos nos **tempos do indicativo**. Provavelmente, as seis que ignoram o assunto acreditam que a criança saberá o que é conjugar um verbo ao ver os paradigmas que os livros apresentam para elas seguirem nos exercícios. Vale notar que os únicos conteúdos abordados por 100% das coleções analisadas são *tempo, tempos do indicativo, regência e concordância*. Isso mostra claramente que os autores de livros didáticos consideram esses conteúdos imprescindíveis e, apesar de *tempos compostos / locuções verbais* serem altamente produtivos no Português do Brasil, a maioria dos livros didáticos consideram o assunto irrelevante, uma vez que apenas seis (40%) das quinze coleções abordam o tópico. Como ficam, então, formas como “vou estudar amanhã”, “estou estudando” e “tinha estudado”, bem mais produtivas, ou usadas para fins diversos, que as sintéticas correspondentes como “estudarei amanhã”, “estudo” e “estudara”?

Ainda em relação a **tempos do indicativo**, duas coleções (13%) abordam o assunto no volume 5 e outras duas (13%) no volume 6. Apenas uma (7%) escolheu o volume 7 para apresentar o assunto. Observamos também que dez (66%) dessas coleções repetem o conteúdo em mais de um volume, ou seja, acreditam que os paradigmas de conjugação

verbal desses tempos devem ser repetidos ano após ano para que se memorizem as regras de formação de cada um dos tempos.

Os *tempos do subjuntivo* são abordados por treze coleções (87%). Quatro delas (31%) colocam o conteúdo em mais de um volume, seis (43%) preferem o volume 6, duas (15%) escolheram o volume 7 e apenas uma (8%) ficou só com o volume 5. Agora, os autores concordam que o volume 6 é o ideal para abordar o tópico. Alunos de outras séries não usam o modo subjuntivo?

O *imperativo* é ignorado por apenas uma coleção, isto é, é visto por quatorze coleções (93%). Uma delas (21%) acredita que o volume 5 é o ideal para apresentação do assunto, duas (14%) optam pelo volume 6, cinco (36%) pelo volume 7, apenas uma (7%) faz sua opção pelo volume 8 e cinco delas trabalham o conteúdo em mais de um volume, às vezes incluindo o assunto também no volume 7. A maioria, portanto, concentra o assunto no volume 7. No entanto, o ensino do imperativo resume-se a regras de formação e a informar que ele exprime ordem, desejo, pedido. Assim, dentro do que os livros apresentam, uma frase como “eu quero um chocolate” é imperativo porque exprime desejo.

Apenas duas coleções ignoram as *formas nominais*, ou seja, treze delas (87%), a exemplo dos tempos do subjuntivo, trabalham o assunto. A maioria, seis delas (46%) preferem abordar o assunto em mais de um volume, sendo que dentre eles, as seis coleções abordam o assunto no volume 7. Somente duas coleções (15%) abordam o assunto no volume 6, duas (15%) no volume 7 e outras duas (15%) no volume 8 restando apenas uma (7%) que prefere abordar o assunto no volume 5. Por que só na 7ª série falar das formas nominais? Como já dissemos, as formas compostas são muito produtivas no português do Brasil e precisamos, por assim dizer, aprendê-las desde cedo, pois preferimos dizer “eu vou sair”, “ele vai chegar” e “João ia falar para os convidados”

ao invés de “eu sairei”, “ele chegará” e “João falaria aos convidados”. Há ainda a questão do uso dos participípios regulares e irregulares dos verbos abundantes, aqueles que admitem mais de um participípio. Assim, seria correto “eu tinha *compro* o livro” ou “eu tinha *comprado* o livro”? Lapa (1977) nos dá a explicação de que

“a gramática ensina-nos que ambas as formas são corretas, mas que com os verbos ter e haver é mais usual o participípio regular. Compete à estilística dar a razão do fato, que a gramática raramente explica. Com os participípios irregulares exprimimos sobretudo o estado, com os regulares traduzimos a ação. Os primeiros têm um caráter parado, estático; os segundos são vivos e dinâmicos.” (Lapa, 1977:214)

Em relação aos **tempos compostos**, como já dissemos, apenas seis (40%) das quinze coleções abordam o assunto. Apenas uma coleção (17%) aborda o conteúdo no volume 7, duas delas (33%) fazem opção pelo volume 6 e outras duas (33%) trabalham em mais de um volume, restando apenas uma (17%) que faz sua opção pelo volume 8.

A classificação dos verbos em **regulares** e **irregulares** é feita por treze coleções (87%) e quatro delas (31%) preferem abordar o assunto no volume 6. Duas (15%) introduzem o tópico no volume 7, apenas uma (8%) no volume 8 e uma (8%) no volume 5. Cinco delas (38%) abordam o assunto em mais de um volume. Ao abordarem esse conteúdo, normalmente os livros didáticos falam também em verbos defectivos e anômalos, mas só dão o conceito. O fato de lacunas vazias dos defectivos serem preenchidas na linguagem oral, como em “eu *coloro* esse desenho”, não é levantado, mostrando que, mais uma vez, apenas a norma culta padrão é privilegiada.

Os **verbos auxiliares** são preferencialmente vistos no volume 7. Uma coleção (9%) aborda o assunto no volume 5, duas (18%) o abordam no volume 6 e três (27%) das onze coleções abordam o assunto no volume 7. Cinco (45%) o abordam em mais de um volume, incluindo o 7. Embora 73% das coleções trabalhem este tópico, um número bem inferior (40%) trabalha os tempos compostos. Para que serviriam, então, os verbos auxiliares

desligados das locuções verbais? Outro fator incoerente é que se trabalha preferencialmente verbos auxiliares no volume 7 e tempos compostos, que precisam desses verbos em sua formação, na 6ª série.

Regência e concordância são considerados assuntos importantes, pois 100% das coleções de livros didáticos abordam a questão. **Regência** é trabalhada por uma coleção (7%) na 5ª série e uma na 6ª série, treze (87%) trabalham em mais de um volume, sendo que dessas treze, sete trabalham em três ou quatro volumes repetidamente. No volume 8, normalmente, são relacionados os casos considerados difíceis, problemáticos. Aparecem em forma de regras minuciosas e detalhadas, privilegiando sempre o que manda a norma padrão sem discutir qualquer outro aspecto como, por exemplo, a questão dos verbos *obedecer* ou *assistir* para os quais, informalmente, temos uma outra regência que difere da imposta pela norma padrão, ou, até mesmo, que a norma culta contemporânea mudou, como é o caso de “assistir” em que usamos “Eu assisti o ensaio da peça” e não “Eu assisti ao ensaio da peça” como manda a norma padrão; ou em “O médico assistiu o paciente gravemente ferido” que está em desuso por nossa sociedade.

A **concordância**, por sua vez, é tratada, preferencialmente, nos volumes 7 e 8, com sete (47%) das coleções privilegiando 7ª ou 8ª séries para apresentação do conteúdo. Oito coleções (53%) trabalham o assunto em mais de um volume, incluindo os volumes 7 e 8.

Mas não é só a quantidade do que é trabalhado que nos interessa. A qualidade também é extremamente importante. Por isso, resolvemos avaliar a qualidade das definições, a partir do **conceito** que se dá ao verbo, mostrando que, muitas vezes, os livros didáticos não se preocupam com o fato de veicular conceitos reduzidos, confusos ou inadequados para seu público. Entendemos que, muitas vezes, o problema da má definição ou conceituação não é do livro didático em si, mas da falta de estudos lingüísticos na

área. Daí a importância de dizermos que é também tarefa da lingüística apontar novos caminhos para o ensino / aprendizagem de língua materna. Para Perini (1996), tal fato, o da má conceituação,

“se deve principalmente ao fato de que as classes tradicionais não são estabelecidas segundo critérios de coerência e relevância gramatical. Na verdade, a classificação tradicional tem pouca utilidade para a descrição. Algumas classes são razoavelmente bem estabelecidas, mas nenhuma é bem definida e as definições não costumam ter a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua.” (Perini, 1996:319)

Sabendo-se, então, desse problema, cabe a nós perguntar por que os livros didáticos insistem em trazer um conceito reduzido, que aponta apenas o aspecto semântico, em sua grande maioria como veremos a seguir, ou o morfológico na conceituação dos verbos. Se não há, ainda, um conceito desejável para o verbo, por que passar para crianças de 5ª série (a maioria das coleções inserem o conceito no volume 5) um conceito deficiente o incompleto? Acreditamos que seria um caminho mais viável o utilizado por Soares (1991) e Tiepolo *et alii* (1998) que fazem sua opção por não apresentar conceito explícito para o verbo, utilizando-se de exercícios que levem o aluno a perceber o que é o verbo nas três aspectos (morfológico, sintático e semântico) à medida que eles são apresentados.

Vejamos, então, o quadro 4 que relacionará o conceito de verbo adotado por cada uma das coleções e o volume em que aparece esse conceito.

Quadro 4 - Conceitos de verbo trabalhados nos livros didáticos analisados

Autor (es)	Conceito
1 - Faraco e Moura (1999)	Verbo é a palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza, flexionando-se em pessoa, número, tempo e modo. (Volume 5)
2 – Tufano (1995)	Verbo é a palavra que exprime ação, qualidade ou fenômeno da natureza. (Volume 5)
3 - Luft e Correa (1996)	Verbo é a palavra que exprime ação, fato, fenômeno da natureza, estado, etc. (Volume 6)
4 – Soares (1991)	Não apresenta conceito explícito.
5 - Bourgogne e Silva (1996)	Os verbos, quando aparecem, têm a função de mostrar uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza. (Volume 5)
6 - Gonçalves e Rios (1997)	Com o passar do tempo, há sempre novos acontecimentos em nosso mundo, sejam eles naturais ou produzidos pelo homem. A classe das palavras que procura reproduzir esses acontecimentos, registrando-os no tempo é o verbo. O verbo é a classe das palavras que mais se flexiona. (Volume 5)
7 - Carvalho e Ribeiro (1998)	Verbo é a palavra que indica ação, estado ou fenômenos naturais. (Volume 5)
8 – Cabral (2000)	Verbo é a palavra que pode indicar uma ação, um estado, uma mudança de estado ou um fenômeno da natureza. (Volume 5)
9 - Nicola e Infante (1995)	Verbo é a palavra que indica ação, estado, mudança de um estado a outro ou fenômeno da natureza. (Volume 5)

	<p>Verbo é a palavra que exprime aquilo que se passa no tempo, indicando ação, estado, mudança de estado ou fenômeno da natureza. (Volume 6)</p> <p>Chamamos verbo a essa palavra que pode indicar uma ação, um estado, uma passagem de um estado a outro, um fenômeno da natureza. (Volume 7)</p>
10 - Bassi e Leite (1994)	Verbos são palavras que podem indicar as ações praticadas pelos seres. Também indicam estado ou mudança de estado dos seres e fenômenos da natureza. (Volume 5)
11 - Ferreira e Almeida (1994)	Verbo é a palavra que indica ação praticada pelos seres, estados dos seres ou fenômenos na natureza.
12 - Tiepolo <i>et alii</i> (1998)	Não apresenta conceito explícito.
13 - Cocco e Hailer (1994)	Verbos são palavras que exprimem ações, estados ou fenômenos da natureza. (Pedem para consultar uma gramática). (Volume 5)
14 - Souza e Cavéquia (1999)	Os verbos podem indicar ação, estado, mudança de estado, fenômeno da natureza, desejo e outros processos. (Volume 5)
15 - Cereja e Magalhães (1998)	Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a um determinado tempo. (Volume 5)

Podemos observar que todos os autores que conceituam o verbo valem-se, para tal, do critério semântico. Apenas dois utilizam o critério morfológico e nenhum usa o aspecto sintático para esta conceituação. Nenhum deles leva em conta o uso dos verbos, o que seria desejável, pois esses mesmos autores que ignoram parte desses

conceitos, precisam da noção de semântica ao dizerem, por exemplo, que o imperativo expressa uma ordem, pedido, convite ou conselho. Também reportam à morfologia ao mostrarem os paradigmas verbais de conjugação dos diversos tempos e à sintaxe ao trabalharem com questões de regência e concordância, e deveriam, para uma boa produção de texto, atentarem para seu uso. Macambira (1974:40) aponta um dos problemas da má conceitualização do verbo ao criticar que a definição tradicional, adotada por 12 (doze) das 15 (quinze) coleções utilizadas, de que *verbo é a palavra que exprime ação, fenômeno ou estado*, “só tem valor se for encarada na perspectiva do tempo; mas, ainda assim, é difícil acreditar que o verbo não exprima outras coisas como por exemplo qualidade, no caso do verbo *azular*.” O autor continua sua argumentação afirmando que “é impossível negar que *inundação* e *tiroteio* expressem ação; que *chuva* e *trovão* não sejam fenômeno; que *sono* e *morte* não se admitam como estado; impossível porém afirmar que são verbos”. (Macambira, 1974:41) No entanto, percebemos que os autores analisados não estão preocupados com fatos como esse. Tufano (1995), por exemplo, apesar de utilizarem um conceito semântico para sua definição, logo em seguida tratam dos verbos do ponto de vista morfológico, o mesmo ocorrendo com Nicola e Infante (1995) e outros.

Para mostrar que os autores de livros didáticos teriam a opção de definir melhor o conceito de verbos, se quisessem e se considerassem que o conceito é imprescindível na formação do aluno do ensino fundamental, montamos o quadro 5, apresentado a seguir, em que colocamos alguns conceitos correntes nas teorias gramatical e lingüística.

Quadro 5 - Conceitos de verbo para outros autores

Autor	Conceito		
Travaglia (s/d)	<p>Verbo é uma representação dinâmica do fenómeno. Pelo carácter dinâmico de sua significação e que se diz que o verbo exprime sempre um <i>processo</i>, isto é, o desenvolvimento de um fenómeno com implicação e determinação de <i>tempo</i>. Assim, o verbo expressa realidades dinâmicas situadas no tempo. O que realmente caracteriza o verbo é apresentar estes elementos da realidade de forma dinâmica e no tempo. Morfológicamente, o verbo é caracterizado como a classe de palavras que apresenta o maior número de flexões. Sintaticamente, o verbo é a classe do predicado, o termo de predicção, pois ele se apresentaria como o termo essencial do enunciado, o núcleo da frase sintaticamente construída, pois há oração sem sujeito, mas não sem verbo.</p>	<p>Sob o aspecto mórfico, pertence à classe do verbo Conceito admitir as seguintes flexões ou, mais tecnicamente, no seguinte paradigma: <i>-r</i> corresponde ao infinitivo, <i>-ndo</i> corresponde ao gerúndio, <i>-rei</i> corresponde ao futuro do presente e <i>-ria</i> corresponde ao futuro do pretérito. Sob o aspecto sintático, o verbo é toda palavra que se combinar / concordar com os pronomes pessoais <i>eu, tu, ele, nós, vós, eles</i>. Sob o aspecto semântico, o verbo é toda palavra que exprime a coisa na perspectiva do tempo: ação, fenómeno, estado e outras coisas que o verbo possa exprimir. É a palavra que indica <i>processo</i>, isto é, aquilo que se passa naturalmente no tempo.</p>	<p>toda palavra que que se enquadrar <i>-ndo</i> corresponde <i>-ria</i> corresponde é toda palavra que toda palavra que que se passa</p>

Melo (1976)	O verbo é uma das palavras mais importantes, senão a mais importante do discurso. Forma, com o substantivo, a sub-classe das 'palavras nocionais', que se referem a coisas existentes no mundo extra-lingüístico... Normalmente, ele indica ação, estado, mudança de estado, mas sempre em movimento, supondo um <i>antes</i> e <i>depois</i> , ainda que muito vagos, indefinidos e indefiníveis. Daí porque hoje se dá, como característica do verbo, ser ele designador do <i>processo</i> .
Cunha e Cintra (1985)	Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja <i>privativa</i> , pois também o substantivo e o adjetivo podem se núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela <i>função obrigatória</i> de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.
Rocha Lima (1997)	O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de formas ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem com que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: modo, tempo, número, pessoa e voz.
Bechara (2000)	Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar, seu significado lexical.
Perini (1996)	Verbo é a palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo. Verbo é toda palavra cujo radical pode coocorrer com os sufixos de modo-tempo e pessoa-número.

<p>CDuboisJf(1999)</p>	<p>Nas gramáticas da didática, que se bõ é muros palavras para ena tpeza dos processos maistõ a a: a liãõ iã no osu jito fazos u qõ fire ou tratã da açõ õõ da do adjeito do p assa gta de om aistã da ar ola trãõ (Mte llo tpe dõ tã tã 76) e A sujeiõ g rã fiã pã tu gũ è p õs, y esse rã cã nã jã tal q d iã fõ mã cã rã rã fõ rã mã eã eã do vimentõ eã iã sã e sã tã dõ rã pã iã iã fã) è mã pã sã e sã pã sã dõ os sã jã eã u pã qõ eã tã pã eã fã iã, dã sã eã sã eã cã rã cã tã rã iã zã mã sã eã pã eã fã iã zã rã mã dõ eã eã sã iã sã eã tã mã pã rã iã sã jã mã eã)ã sã iã rã rã ã õ uã dõ rã sã sã jã iã dõ sã dõ pã rã sã sã zã eã a dõ rã dõ o mã pã eã dã sã eã cã tã õ iã rã ã õ aã Assã jã iã eã sã eã dõ iã cã iã ã pã dã lã pã dõ eã (4) eã mã mã dã rã tã eã dã eã iã rã dã sã pã o nã eã dõ eã tã mã pã rã qã pã rã dõ eã sãã (fõ rã mã tã mã pã iã lã eã cõ rã cã cã m iã dõ eã rã lã çõ õ sã pã tã bã eã iã dã rã sã tã rã eã sã, tã rã sã eã rã eã dõ pã rã sã sã iã eã dã sã mã pã iã eã dõ qã eã rã bã eã, è cã nã sã tã iã dõ mã fõ rã mã nã mã lã dõ</p>
	<p>verbo, ou verbo nominal, também dita verbóide, apresentando-se na língua portuguesa como infinitivo, particípio ou gerúndio.</p> <p>O verbo em português, como em muitas outras línguas, é uma palavra sujeita à flexão, desenvolvendo-se em conjuntos flexionais chamados conjugações; aí, na língua portuguesa, como nas demais línguas românicas, as diferenças de idéia temporal se ampliam em diferenças de modo e na indicação da pessoa gramatical do sujeito.</p>

O objetivo dos quadros quatro (4) e cinco (5) é o de serem comparados em relação aos conceitos adotados pelos livros didáticos analisados para verificar se esses conceitos atendem de maneira satisfatória o ensino de verbos, pois acreditamos que, se é realmente necessário explicitar um conceito, este deve ser o menos problemático possível e deixar muito claro a que veio. A apresentação desse quadro 5 serve para mostrar que os autores de livros didáticos deveriam refletir um pouco mais em relação ao conceito de verbo no sentido de que: 1 - conceituar verbo é uma das tarefas mais difíceis, mesmo para os lingüistas ou estudiosos experientes da língua, visto que ainda não chegaram a um ponto comum. Então, por que crianças ainda tão imaturas em relação à teoria gramatical devem sabê-lo? e 2 - se é realmente relevante conceituar verbos, torna-se então necessário levar em consideração muito mais do que se está considerando nos livros didáticos. Talvez fosse o caso de, a exemplo de Travaglia (s/d) e Macambira (1974), conceituá-lo nos níveis morfológico ou formal, sintático e semântico. Verificamos que das quinze coleções analisadas, treze (87%) apresentam praticamente o mesmo conceito, elaborado, principalmente, a partir do critério semântico, no entanto, sem atentar, como já dissemos, para outros aspectos desejáveis (morfológico e sintático). Apenas duas coleções (14%) não apresentam conceito explícito com o intuito de levar o aluno a “perceber” o que é o verbo. Essas coleções apenas apontam, por meio de paradigmas, que o verbo, morfológicamente, admite flexões de modo/tempo e número/pessoa; sintaticamente, é a classe do predicado e que, semanticamente, pode exprimir várias noções.

52.3 - Análise de exercícios retirados dos livros didáticos selecionados

2.3.1 – Preliminares

Já que dissemos que os livros didáticos não abordam de maneira satisfatória a questão do verbo, acreditamos ser necessário mostrar isso através da análise de alguns exercícios retirados desses livros. Convém ressaltar que resolvemos escolher e apresentar a análise dos exercícios de apenas quatro coleções por acreditarmos que elas podem representar as demais coleções selecionadas para o *corpus* do trabalho e para que a análise não se torne cansativa, exaustiva ou longa demais, visto que não é o objetivo principal deste trabalho analisar exercícios, mas mostrar através deles uma de nossas afirmações, isto é, a de que os livros didáticos não dedicam o cuidado e rigor desejados ao estudo do verbo. As coleções escolhidas foram: a) *Análise, Linguagem e Pensamento (ALP)*, por ser a única que recebeu três estrelas, b) *Linguagem Nova* que recebeu duas estrelas e c) *Palavras e Idéias* que foi contemplada com apenas uma estrela. Nossa intenção é verificar se a quantidade de estrelas dadas realmente foi influenciada pela abordagem dos conteúdos propostos, pelo menos no que toca ao ensino de verbos e por esse motivo, também escolhemos a coleção d) *Português: Linguagens* que não foi mencionada pelo PNLD/99. Desse modo, acreditamos estar fazendo uma análise que seja capaz de representar todas as outras coleções.

Dessas quatro coleções, escolhemos os exercícios que melhor exemplifiquem o conteúdo em questão. Exercícios similares a outro que já foi discutido, também foram desprezados. Com a análise desses exercícios, acreditamos mostrar, ainda que indiretamente, a necessidade de se aplicar, para além da abordagem tradicional, os conhecimentos lingüísticos ao ensino / aprendizagem de língua materna.

Esclarecemos aqui que chamaremos de *abordagem tradicional* aquela em que não

se aplicam os conhecimentos lingüísticos mais atuais, aquela em que os autores ficam na superficialidade não indo além da abordagem sugerida pela teoria normativa tradicional. Como exemplo dessa abordagem, podemos citar as atividades de identificação de classes de palavras sem atentar para seu valor no texto, trabalhando com a palavra isolada da frase; a conjugação de verbos através de paradigmas sem outro objetivo maior; o trabalho com o tempo e o modo verbal sem atentar para seu uso, enfim, atividades que contemplam a teoria gramatical tradicional ignorando as atividades de gramática reflexiva e de uso ou mesmo normativa no sentido proposto por Travaglia (1996).

2.3.2 - Coleção Linguagem Nova (Faraco e Moura) - (Duas estrelas)

Passemos, então, à análise de alguns exercícios sugeridos por Faraco e Moura (1999) na coleção Linguagem Nova, contemplada com duas estrelas pelo PNLD/99, que, conforme já dissemos anteriormente, significa ser simplesmente “recomendada”.

No volume 5, os autores abordam as flexões verbais de pessoa, número, modo e tempo. Inicia-se, então, uma parte referente à flexão de tempo que solicita ao aluno que compare as formas dos verbos para que chegue a uma explicação dada pelos próprios autores os quais falam em “momento em que acontece a ação”, podendo apresentar-se esta no presente, passado ou futuro. A abordagem, portanto, é bastante tradicional e superficial.

Mais adiante, o nono capítulo é dedicado aos tempos verbais começando por distinguir os três pretéritos do indicativo. Há uma explicação com exemplos, ainda sem fugir ao tradicional. Apesar de, ao falarem do pretérito imperfeito, os autores afirmarem que ele “indica um fato passado não concluído” e que “é muito utilizado para expressar uma ação que acontecia repetidamente no passado”, os exercícios não exploram uma vez sequer essa afirmação. É uma afirmação “solta”, sem ligação alguma com os exercícios

propostos e, portanto, sem o intuito de fazer os alunos refletirem sobre esse fato. Os autores ainda apresentam as formas simples e compostas, entretanto não trabalham com a forma composta que, como já dissemos, é muito mais produtiva em português, além de possuir valores aspectuais e temporais que acreditamos serem muito importantes para o ensino.

Ainda no volume 5, os autores lembram, ao introduzirem discurso direto e indireto, que “quando se transforma o discurso direto em indireto, deve-se prestar muita atenção às alterações das formas verbais e dos pronomes demonstrativos” (Faraco e Moura, 1999:212), mas não explicam como ocorrem essas alterações e nem porque. A observação, da maneira como foi feita, não leva o aluno a saber utilizar as transformações quando precisar delas para construir seus textos.

No volume 6, são abordados os tempos do pretérito e do futuro (indicativo) sem inovação alguma, ficando na explicação, exemplificação e proposta de atividades para completar frases com os verbos indicados nos tempos pedidos, ou seja, simplesmente para dizer o tempo de determinada forma verbal, etc. É o que acontece, por exemplo, no exercício 2 (p. 66). Os autores dão uma frase “Pierrô, Arlequim e Colombina **repetirão** o encontro no próximo carnaval.” e perguntam: “A forma verbal em destaque indica que a ação está em que tempo?” Espera-se que os alunos sejam capazes de perceber e saber que a forma verbal destacada está no futuro do presente, mas sabem que isso será improvável, pó isso, logo em seguida, explicam que “Como esta forma verbal indica uma ação que vai ocorrer, dizemos que ela está no **futuro do presente**.”

A respeito dos verbos, os volumes 7 e 8 dedicam-se, principalmente, à regência e concordância. Na página 146 do volume 7, por exemplo, os autores listam as regências do verbo *agradar* com os possíveis complementos: “As meninas dirigem seus esforços num único sentido: agradar aos meninos.” Em seguida, perguntam “Qual é o sentido do verbo agradar nessa frase?” e “Trata-se de um verbo transitivo direto ou indireto?”. Os autores

não mencionam possíveis regências na fala informal e o exercício se resume apenas a identificar a transitividade do verbo. Espera-se apenas que os alunos digam que o sentido do verbo é *ser agradável, satisfazer* e que ele é um *verbo transitivo indireto*, deixando, portanto, muito a desejar. No volume 8 (p. 210), os autores listam sete casos de concordância (1- sujeito simples, 2- sujeito composto, 3- sujeito formado por coletivo, 4- “se” como partícula apassivadora, 5- “se” como índice de indeterminação do sujeito, 6- verbos impessoais e 7- verbo “ser”) dando exemplos de frases em que ocorrem esses casos e pedindo aos alunos que deduzam a regra de regência de cada uma delas. Em certos exercícios, os autores solicitam que se faça a concordância trocando o sujeito por outro dado sem, no entanto, revelar o porquê disso.

Diante dos exemplos apresentados, podemos concluir, que a coleção como um todo, de “Linguagem Nova” só tem o nome, pois a abordagem feita dos conteúdos não é nova, é a de sempre e nem leva o aluno ao desenvolvimento de sua competência, deixando, assim, muito a desejar.

2.3.3 - Coleção Palavras e Idéias (Nicola e Infante) (Uma estrela)

A coleção Palavras e Idéias, de Nicola e Infante (1995), assim como a coleção de Faraco e Moura (1999) analisada acima, também apresenta uma abordagem totalmente tradicional ao tratar do tempo verbal. No volume 5, há exercícios que introduzem a questão temporal sem que isso tenha bem sido tratado teoricamente. O problema não é explicitar toda a teoria em si, mas pressupor que os alunos já a conhecem profundamente, bem como a nomenclatura exigida pela NGB, para fazerem os exercícios propostos. Veja o exercício a seguir:

(A) “Os verbos sempre apresentam uma idéia de tempo, indicando-nos se o fato

está acontecendo (momento presente), se o fato já aconteceu (momento passado) ou se o fato ainda acontecerá (momento futuro).

O texto ‘O afogado’ apresenta quase todos os verbos em que tempo?”

(Nicola e Infante, 1995:108)

Este é o quarto exercício proposto e espera-se que as crianças consigam identificar, a partir da leitura de um texto, o tempo verbal predominante no texto. Não se falou em subdivisões do pretérito ou do futuro e nem na relação de tempo verbal com a tipologia textual, no entanto, espera-se, às vezes, que as crianças consigam dizer que os verbos estão no pretérito perfeito e que esse tempo verbal é utilizado sempre com uma tipologia textual determinada.

(B) “Leia atentamente as seguintes orações:

- a) O carro atropelou as moças.
- b) O carro atropelava as moças quando eu olhei.
- c) O carro já atropelara as moças quando eu olhei.

As três formas verbais destacadas referem-se a fatos narrados. No entanto, indicam situações de tempo diferentes. Explique essas diferenças.”

(Nicola e Infante, 1995:108)

O exercício pretende levar o aluno a perceber os três pretéritos existentes. No entanto, ainda não se falara em subdivisões do pretérito e nem haviam sido apresentados os meios de se fazer essa distinção. O exercício exige reflexão do aluno, mas acreditamos ser mal formulado, visto que aparece desvinculado de qualquer outro exercício ou texto. Além disso, de acordo com as respostas no manual do professor, espera-se, com esta atividade, que o aluno também seja capaz de nomear os três pretéritos. Não conseguimos imaginar como o aluno seria capaz de fazer isso, já que a denominação “perfeito”, “imperfeito” ou “mais-

que-perfeito” não são facilmente dedutíveis.

(C) “Retire do texto ‘O afogado’ uma locução verbal”

(Nicola e Infante, 1995:108)

Ainda não se falou em locução verbal, mas os autores pressupõem, mais uma vez, que o aluno saiba a nomenclatura utilizada pela NGB. Onde é que os alunos teriam aprendido, visto que o exercício está no volume 5? Os autores consideram que a 1ª fase do ensino fundamental tenha sido capaz de fazê-los memorizar esta nomenclatura, independentemente do material que tenha sido usado no ensino?

No décimo exercício proposto, pede-se ao aluno que observe que “os verbos também exprimem a duração do ato, da ação” e pede-se a ele que identifique, na frase *E continuo vendo pelos olhos do motoqueiro fantasma* (retirada de um quadrinho apresentado) o que se tem, marcando com um “x”:

- a) Uma indicação do início da ação
- b) Uma indicação do término da ação
- c) Uma indicação de que a ação já está concluída
- d) Uma indicação de que a ação está ocorrendo sem fazer referência ao início e ao término
- e) Uma indicação de que a ação está se intensificando.

O aluno deve somente marcar um “x” na alternativa correta, além do que não é abordado o assunto (duração da ação) em nenhum outro momento, em nenhum outro exercício. Não há uma explicação do fato e nem exemplos das outras situações (início, término, fim da ação). O exercício poderia ser ampliado trabalhando todas as possibilidades, levando o aluno a perceber essas diferenças de acordo com o “como escrevemos a frase”

ou “de que modo eu poderia escrever essa frase para dizer que...”.

Em relação ao aspecto, encontramos, na página 107 do volume 5, o terceiro exercício que mostra duas frases (Ele estava alegre / Ele é alegre) em que se pede ao aluno que identifique qual delas se refere a um estado permanente e qual se refere a um estado circunstancial, passageiro. Embora haja uma preocupação inicial em mostrar aspecto em relação aos verbos *ser* e *estar*, foi um único exercício que não poderia jamais levar o aluno a aprender esse conteúdo, visto que devemos contar com o fator repetição para que a criança tenha claro e fixado, em sua mente, qualquer conteúdo.

Quanto à locução verbal, é tratada no nível apenas da identificação, sem ter a categoria do aspecto explorada, ou outras noções e/ou categorias expressas.

Apesar de a coleção não abordar uma única vez o modo imperativo, esse conhecimento é cobrado no volume 6, quando os autores pedem que o aluno identifique o modo e informe o que exprime o verbo destacado em *Fuja! Não é possível esperar mais.*

Um dos pontos positivos que encontramos na coleção foi apresentarem uma linha do tempo esquematizada, no volume 7, o que nos leva a acreditar que isto possa ajudar o aluno a compreender melhor os três tempos básicos.

PRETÉRITO	PRESENTE	FUTURO	Tempo
Anterior ao momento em que se fala	Momento em que se fala	Posterior ao momento em que se fala	

Após essa linha, os autores explicam e exemplificam cada tempo verbal, mas as explicações dadas para o pretérito perfeito (indica fato já acabado em relação ao presente)

e imperfeito (trata-se de um fato que era presente em relação a outro fato passado) não são precisas, visto que não conseguem dar conta da significação desses tempos pelo fato de essas formas apresentarem diferenças aspectuais pertinentes para o ensino, mas ignoradas pelos autores.

Ao tratarem dos modos do verbo, no volume 7, os autores simplesmente apresentam três frases, uma em cada modo e explicam que o indicativo indica um fato real, concreto, certo; o subjuntivo indica hipótese, possibilidade, incerteza e o imperativo indica ordem, desejo, apelo. Constatamos, então, que a abordagem não foge à tradicional e é bastante superficial. Além disso, os autores não abordam a modalidade.

Em relação ao modo verbal, os autores tentam mostrar a utilização desses modos, em especial do imperativo, em diferentes tipos de textos, o que achamos proveitoso e necessário, pois exige reflexão do aluno e mostra um dos usos do imperativo. No entanto, também fazemos aqui uma ressalva porque os autores trabalham com apenas um uso do imperativo e ignoram os demais. É pena que não sejam mostrados também os usos possíveis do indicativo e do subjuntivo.

Há ainda um exercício do volume 7 em que se pede, após apresentação teórica da formação do imperativo, que o aluno transforme imperativo afirmativo em negativo e depois faça um quadro resumindo as regras de formação do verbo dançar no mesmo modo. Não vimos nenhum objetivo funcional para esse exercício.

No volume 6, novamente a questão é abordada superficialmente, sem nenhuma finalidade comunicativa previsível. Ao falarem em locução verbal, os autores afirmam que “o mais importante, nas locuções verbais, é perceber que o verbo principal indica a ação e o verbo auxiliar acrescenta algo ao significado do verbo principal” (Nicola e Infante, 1995:118) e mostram três exemplos:

A moça poderá beber café? (*Poderá beber* é a locução verbal. *Poderá* é o verbo

auxiliar que indica a possibilidade de se realizar a ação no tempo futuro e *beber* é o verbo principal que indica ação).

A moça anda bebendo muito café. (*Anda bebendo* é a locução verbal. *Anda* é o verbo auxiliar que indica que a ação é praticada com frequência e *beber* é o verbo principal que indica ação).

A moça começou a beber café. (*Começou a beber* é a locução verbal. *Começou* é o verbo auxiliar que indica o início da ação e *beber* é o verbo principal que indica ação).

Depois há três perguntas em relação ao fato, mas incluem-se aí as vozes verbais que não foram nem mencionadas ainda, deixando muito a desejar também este exercício.

De maneira geral, os exercícios apresentados na coleção de Nicola e Infante (1995) não exploram de maneira satisfatória o conteúdo, ficando na abordagem tradicional e superficial dos fatos. Eles permanecem na identificação e no uso mecânico dos tempos verbais, isto é, aquele em que o aluno toma um modelo e conjuga qualquer verbo sem necessitar, para isso, de raciocínio em relação ao quando e como precisaria utilizar qualquer desses verbos. Os verbos, mesmo quando são retirados de textos, são abordados de forma isolada, no nível da palavra e, às vezes, da frase sem levar em consideração sua função no texto. Os tempos compostos e/ou as locuções verbais, apesar de bem produtivos no português, não são abordados em nenhum volume da coleção. Há itens que são completamente ignorados, outros, são abordados de maneira tão superficial que podemos considerar que os autores não trabalham com eles.

2.3.4 - Coleção Análise, Linguagem e Pensamento - ALP (Cócco e Hailer) - (Três estrelas)

Antes de iniciarmos nossa análise, é relevante informarmos que esta coleção não

aborda a gramática explícita e, de maneira geral, fala muito pouco em gramática. a parte relacionada à gramática é chamada pelos autores de *Gramática Textual*.

Nas orientações para o professor, os autores dizem que sua proposta fundamenta-se em discussões atuais a partir das pesquisas teóricas de Piaget, Vigotsky, Ana Teberosky e outros. Desse modo, o trabalho com a linguagem tem como objetivo o *letramento*, ou seja, tornar o aluno capaz de ler e escrever em todos os seus aspectos, valorizando, principalmente, o aspecto comunicacional e funcional da linguagem através dos vários tipos de texto que deverão ser apresentados ao longo da coleção, tornando o aluno um “poliglota” em sua própria língua. Assim, “o aluno será levado a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, através do uso funcional de linguagens.” (Cócoco e Hailer, 1994:2)

Nas considerações sobre a Gramática Textual, os autores criticam o ensino de gramática normativa e dizem que as pessoas só aprendem a escrever escrevendo e que, portanto, exercícios gramaticais não levam a uma leitura compreensiva e a uma escrita adequada. No entanto, defendem também que trabalhar com gramática, na escola, é desenvolver o raciocínio do aluno, devendo, assim, fazer parte do currículo de Língua Portuguesa.

No volume 5, após apresentarem os textos *Circuito fechado* (composto somente por substantivos) e *O telefonema* (composto somente por verbos), são propostos três exercícios em que se pede ao aluno que crie uma história utilizando palavras dos dois textos dados, assinalem com diferentes cores as palavras retiradas dos dois textos e, por fim, consultem as diferentes classes gramaticais em uma gramática e descubram a quais classes pertencem as palavras destacadas.

Com base nesses exercícios, constatamos que os autores partem dos textos dados e dos textos dos alunos para diferenciarem verbos e nomes, numa preocupação positiva

em relacionar a classe gramatical ao uso. No entanto, a abordagem é superficial, pois espera que o aluno conclua que a função do verbo é exprimir ação no texto e nada mais. Logo após, há um exercício de *gramática textual* à que trata da classe verbal de modo tão tradicional quanto os outros livros, visto que se privilegia apenas a identificação da classe gramatical. Desse modo, não entendemos o motivo de a parte gramatical ser chamada de *gramática textual*, ou melhor, podemos concluir que é gramática textual porque parte de textos, mas só.

Num outro exercício da página 146, ainda do volume 5, é solicitado ao aluno que diga qual a relação existente entre o tempo verbal e o tipo de texto. Embora o exercício seja interessante e atente para o uso dos tempos verbais, os autores ainda não falaram em tempo verbal nem em tipologia textual. Como esperar, então, que os alunos consigam formular uma resposta aceitável? Os autores pressupõem que o aluno já saiba isso. Mas como saberiam?

No volume 7, explorando a conjugação dos tempos verbais, pede-se, no exercício 3, para reescrever o 2º e o 6º versos de um poema dado (*Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira), colocando os verbos no presente do indicativo, o que é uma atividade de gramática de uso, segundo Travaglia (1996). Logo após, pergunta-se se o significado do poema é modificado por causa da mudança do tempo verbal e o porquê disso. O exercício tenta mostrar, dessa maneira, que o uso dos tempos verbais é escolhido pelo falante, ou escritor nesse caso, para produzir um determinado efeito de sentido, o que é uma atividade de gramática reflexiva também segundo Travaglia (1996).

Na página 51, o exercício 6 pede ao aluno que observe o seguinte:

Verbos do texto <i>No botequim</i>		
queria	(me) traz	Peço
(me) dá	(leite) tem?	Sou
(se é assim) muda	(não) precisa	Tomo
Verbos do texto <i>Conversa de botequim</i>		
faça	vá pedir	Ordene
feche	(não) esqueça	(me) empreste
vá perguntar	vá dizer	pendure

Depois pede-se ao aluno que responda através dos tempos dos verbos, qual dos dois fregueses é mais educado. O exercício é muito interessante e leva o aluno a refletir sobre os usos do verbo, no entanto, acreditamos que os autores estejam falando em modo verbal e não em tempo verbal, erro repetido à página 62 ao explicarem que o imperativo é o “tempo verbal que exprime ordem, proibição ou pedido”. (Cócoco e Hailer, 1994:62)

Nos exercícios do volume 7, pedem apenas que o aluno identifique o modo verbal não indo além da abordagem tradicional.

2.3.5 - Coleção Português: Linguagens (Cereja e Magalhães) - (Não mencionada no PNLD/99)

Os autores iniciam o estudo sobre o verbo no volume 5, conceituando-o semanticamente. A seguir, falam das três conjugações e da flexão em número / pessoa, modo e tempo. Ao falarem da flexão de número e pessoa, antes dos exercícios propostos sobre o assunto, lembram ao aluno que “as três pessoas do verbo são as mesmas do discurso,

ou seja, as mesmas que envolvem qualquer ato de comunicação”. (Cereja e Magalhães, 1998:180). Até então, foi o único livro que encontramos que aborda a questão por este ângulo, isto é, mostrando que também o verbo faz parte do discurso, devendo ser encarado, não é uma palavra isolada, difícil e que causa repugnância nos alunos cada vez que precisam estudá-lo, mas como um elemento que tem servido, sobremaneira, a comunicação humana.

Através de uma tirinha de gibi da personagem Magali, de Maurício de Souza, os autores explicam que “as formas de expressar nossas intenções por meio dos verbos são chamadas **modos**” (Cereja e Magalhães, 1998:181) e que, assim, ora eles expressam dúvida ou possibilidade, ora um pedido ou uma ordem, ora uma certeza. No entanto, isto é uma falha dos autores, pois o modo (modalidade) é um recurso para exprimir nossa atitude e não nossas intenções. Em relação à flexão de tempo, os autores se referem ao presente como “hoje”, ao pretérito como “ontem” e ao futuro como “amanhã”. Contudo, como nos outros livros, não abordam a diferença entre tempo cronológico e tempo verbal. Segundo Silva (1997:20), “na sociedade industrial moderna, com a ditadura do relógio, há a noção de *tempo cronológico*. Independentemente da atividade interna do indivíduo, é um ponto constante, uniforme e irreversível, que flui para o vir-a-ser, ou seja, para o futuro” e o mesmo autor nos adverte para o fato de que “tempo nos remete a uma noção um tanto ingênua e generalizada da gramática tradicional de que sua representação na linguagem reflete a linearidade temporal há muito estabelecida em nossa mente: *presente, passado e futuro*” (Silva, 1997:22) e, justamente por causa disso, “tende-se a considerar a correspondência entre as duas noções de tempo, ou seja, que a seqüência temporal representada pelo tempo verbal reflete as relações temporais reais, o que nem sempre ocorre.” (Silva, 1997:22).

Após tratarem sobre o modo e o tempo verbais, Cereja e Magalhães trabalham, na parte intitulada *Linguagem e Interação*, com uma seqüência de atividades de gramática reflexiva que são muito interessantes para a formação do aluno, tais como:

“As três frases abaixo contêm verbos no modo imperativo. Apesar disso, apresentam diferenças de sentido. Observe:

Apague a luz! Apague a luz, já! Apague a luz, por favor!

- a) Em qual das frases o pedido ou a ordem é feita de modo mais educado e gentil?
- b) Em qual das frases o tom de quem fala parece ser mais autoritário e grosseiro?”

(Cereja e Magalhães, 1998:186)

Há ainda dois exercícios com exemplos em que se mostra a diferença de sentido entre frases no indicativo e um outro que pede ao aluno para imaginar agora uma situação e uma frase em que, apesar de o verbo ser empregado no indicativo, haja uma nítida intenção imperativa.

Na página 195, encontramos um exercício que trabalha com aspecto, o que não foi encontrado em nenhuma outra coleção. Depois de apresentar a seqüência “**nadava** que nem um louco / se **brincava** ninguém **entendia**”, versos do poema *O patinho feio*, reproduzido anteriormente no livro, é perguntado ao aluno se o pretérito imperfeito transmite a idéia de ação contínua ou ação interrompida. Depois os autores pedem para identificar, na terceira estrofe do referido poema, as formas verbais que transmitem a idéia de ação completamente concluída. O exercício continua pedindo ao aluno para ler o verso “olhou olhou e riu” e pensar se, apesar de o verbo no pretérito perfeito indicar ação concluída, se o fato da sua repetição muda alguma coisa em relação à continuidade ou conclusão da ação.

Acreditamos que exercícios como esses, que trabalham com atividades do tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996), sejam pertinentes e muito produtivos para os alunos.

Logo em seguida, após tratar a questão do aspecto, na página 198, o livro traz uma tabela com os paradigmas verbais e comentários com exercícios que seguem rigidamente

os modelos tradicionais.

Assim como o volume 5, também o volume 6 começa seu estudo do verbo pela teoria, explicando *radical*, *vogal temática*, *tema* e *desinências*. Depois disso, apresenta as formas nominais e os conceitos exemplificados de verbos *regulares* e *irregulares*, seguidos de uma tabela com “os principais verbos irregulares” conjugados. Os exercícios são todos de transformação, visando apenas a conjugação do verbo como em:

“Faça de acordo com o exemplo:

Não provoco meus colegas.

Não provoquei meus colegas.

Não provocarei meus colegas.

- a) Eu fico feliz com seu sucesso.
- b) Explico o exercício para meu irmão.
- c) Jogo bola na praia.
- d) Pego livros na biblioteca municipal.
- e) Abraço meu professor com carinho.”

(Cereja e Magalhães, 1998:38)

ou outro exercício como

“Faça de acordo com o exemplo:

Folhear as revistas em quadrinhos estrangeiras (eu - meu colega)

Eu folheio as revistas em quadrinhos estrangeiras.

Meu colega folheia as revistas em quadrinhos estrangeiras.

- a) Odiar injustiça. (eu - nós)
- b) Passear no calçadão. (eu - eu e meus amigos)
- c) Bloquear o trânsito. (o caminhão - nós)
- d) Pentear os cabelos. (eu - elas)

e) Frear o ônibus. (eu - nós).”

(Cereja e Magalhães, 1998:38)

Verbos auxiliares e locuções verbais também são apresentados neste volume. Novamente encontramos um trabalho com aspecto, embora misturado com modalidade. No exercício 1 (p. 42), os autores, após pedirem ao aluno que leia as frases “Hei de comprar a bicicleta dos meus sonhos. / Estou lendo um livro superinteressante: *O dia do coringa*, de Jostein Gaarder. / Eu já havia terminado minha lição, quando meus primos chegaram.”, perguntam:

Qual dessas frases

- a) Indica um fato acabado?
- b) Exprime o firme propósito de realizar alguma coisa? (Aqui trabalha-se modalidade).
- c) Exprime uma ação duradoura?

No exercício 2 (p. 42), em que os autores trabalham com modalidade, após apresentarem três outras frases, perguntam qual exprime certeza, qual exprime ação que se realiza progressivamente e qual exprime ação concluída recentemente. Os exercícios 3 e 4 (p. 42) trabalham, respectivamente, com os verbos terminar e custar. O primeiro trabalha a substituição das formas nominais por locuções verbais que não alterem o sentido da frase, como em “A aula está por terminar” que poderia ficar, por exemplo, “A aula está quase terminando”. O segundo trabalha com o verbo custar através da frase “Mãe, o curso de inglês (custar) muito caro” que deverá ser reescrita de formas diferentes para que indique um fato que sempre acontece (...custa...), que está acontecendo no momento da fala (...está custando...), que acabou de acontecer (...custou...) e, finalmente, que vai acontecer (...vai

custar/custará...).

O subjuntivo é tratado na página 57 e não traz nada diferente dos outros livros didáticos. No entanto, na parte de *Linguagem e Interação* (p. 62 e 63), há inovações no ensino desse modo. Mostra-se, por exemplo, como a linguagem coloquial usa os verbos no imperfeito do indicativo no lugar do imperfeito do subjuntivo usado na norma padrão. Também a diferença entre dois tempos apontada aqui através de um poema que fala dos tempos flexionais do verbo e do tempo cronológico, embora, em nossa opinião, pudesse ser mais largamente explorada.

Na página 129, o livro trabalha com a questão da concordância e apresenta os casos com sujeito simples e composto. Em *Linguagem e Interação*, página 136, há alguns exercícios com verbo de ligação que mostram expressões da linguagem informal ou popular formadas com o uso desses verbos tais como: “O garotinho do vizinho é da pá virada / A prova de ciências foi de amargar / Este problema é fogo! ...” Depois, um outro exercício trabalha os diferentes significados dos verbos de ligação (estado transitório, estado permanente, mudança de estado...). Mais adiante, nas páginas 171 e 172, há novamente o trabalho com uso dos tempos verbais enfocando os tempos passado e presente. Num outro exercício da página 208, há o reforço da diferença entre andar (estar / percorrer um espaço...) permanecer, ficar, continuar...

O volume 7 começa o estudo de verbo apresentando os verbos impessoais. Esta abordagem é bastante tradicional, não inovando praticamente nada. No entanto, na parte denominada *Linguagem e Interação*, na página 37, aborda-se o uso dos verbos *ter* e *haver* na linguagem formal e informal.

Na página 48, o volume aborda vozes verbais apresentando as vozes ativa e passiva (analítica e sintética) e o agente da passiva, entretanto, em relação a esse assunto, nem na parte de *Linguagem e Interação* (p. 55) são trabalhadas de maneira diferente da tradicional,

não questionando, por exemplo, a não existência da voz passiva sintética no Português contemporâneo do Brasil, na sua modalidade oral.

Através de uma bula de remédio e uma receita, os autores trabalham com o uso do imperativo (p. 129) nestes tipos de texto e na publicidade. Na parte *Linguagem e Interação* (p. 160) o trabalho com o imperativo continua mostrando que esse tempo pode expressar, além da ordem ou pedido, súplica, conselho, exortação e convite.

No volume 8, o início do estudo do verbo se dá somente na página 178 com alguns casos de concordância. Os autores abordam a concordância do verbo com o sujeito simples e composto, além de tratar da concordância do verbo ser e casos especiais como o da partícula se (pronome apassivador, índice de indeterminação do sujeito) e dos verbos impessoais.

A regência nominal é vista na página 205 e a única inovação aparece com os verbos *lembrar* e *esquecer*, utilizados em um anúncio como transitivos diretos. Contudo, a abordagem é superficial e o comportamento que é diferente, na linguagem coloquial, de verbos como *visar*, *assisti* e *obedecer* não é considerado.

Percebemos que, na grande maioria das vezes, a parte *Linguagem e Interação* inova no ensino de verbos trabalhando modalidade e aspecto, por exemplo. O trabalho com a gramática reflexiva também está bastante presente e bem explorado em forma de exercícios interessantes e que levam o aluno a refletir sobre sua própria língua. Acreditávamos que este trabalho era feito justamente por influência da proposta de Travaglia (1996), citado na bibliografia desses autores, os quais adotam como título para uma parte de seu trabalho com gramática, *Linguagem e Interação*, que nos remete a *Gramática e Interação*, título do livro de Travaglia. Mais tarde, em conversa informal com a autora do livro, durante um curso de apresentação de seu material didático, pudemos confirmar o que pensávamos.

Não entendemos o motivo de a coleção trabalhar de maneira bem tradicional e inovar apenas na parte *Linguagem e Interação*. Pensamos que a coleção deveria inovar na abordagem do ensino de verbos como um todo.

CAPÍTULO III

COMO PODERIA SER O ENSINO DE VERBO?

Neste capítulo, conforme pretendido, buscamos fazer um primeiro levantamento de tópicos sobre o verbo que poderiam e / ou deveriam ser trabalhados no ensino de verbo no ensino de língua materna.

Em segundo lugar, buscamos exemplificar concretamente, por meio de atividades de ensino, o tipo de trabalho que falta aos livros didáticos realizar e que julgamos ser importante por / para desenvolver a competência comunicativa.

3.1 - Levantamento de tópicos sugeridos para trabalho em sala de aula

Partindo da análise feita no capítulo II, fizemos um levantamento quase enumerativo daquilo que os livros didáticos não trabalham, uma relação de tópicos que deveriam ser trabalhados por terem sido ignorados ou por terem sido trabalhados de maneira insatisfatória ou inadequada nos livros didáticos analisados e achamos que seria pertinente e importante ser abordado em sala de aula. Este levantamento é mais geral, quase somente uma listagem de tópicos e não pretende, de forma alguma, ser exaustivo ou completo. É apenas uma amostra de itens que são desconsiderados pelos livros didáticos e não deveriam ser. É como

se esses itens não fizessem parte da língua ou não fossem desejáveis de se trabalhar em sala de aula.

Em nossa proposta, o aluno deve aprender gramática, mas saber gramática, aqui, é diferente da abordagem normalmente feita pelos livros didáticos por nós analisados. Saber gramática não depende de saber todas as regras de gramática descritiva ou normativa ensinadas nas escolas. Depende, de acordo com Franchi (1991:54 *apud* Travaglia -1996:28), da “ativação e amadurecimento progressivo (ou da constituição progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras”. Essa gramática chama-se **internalizada**. Desse modo, não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística que se usa em uma situação real de interação comunicativa para se conseguir um determinado efeito de sentido que talvez fosse melhor alcançado usando-se outro (s) recurso (s).

Como já dissemos anteriormente, nosso trabalho baseia-se na proposta de Travaglia (1996) que, por sua vez, focaliza o ensino de gramática em quatro formas, melhor dizendo, em quatro tipos de atividades de ensino de gramática propostas pelo autor, a saber:

- a) uma gramática de uso;
- b) uma gramática reflexiva;
- c) uma gramática teórica;
- d) uma gramática normativa.

A **gramática de uso** está ligada diretamente à gramática internalizada. No ensino, ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso da língua e a utilização dos recursos das diferentes variedades que a língua apresenta. Nas atividades dessa gramática, não se explicitam os elementos de descrição da língua e seu funcionamento para o aluno; é, portanto, o professor quem deve saber muito sobre a língua para ensinar a habilidade que pretende seja adquirida. Aqui, podemos e devemos trabalhar a partir das

produções orais e/ou escritas dos alunos, incentivando a reescrita, exercícios estruturais e outros.

A **gramática reflexiva**, segundo Soares (1979: cap.9 *apud* Travaglia - 1996:142), “é uma explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina, inconscientemente”. No entanto, para Travaglia (1996:142), gramática reflexiva não é só um trabalho de reflexão sobre a linguagem que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos lingüísticos que ele não domina e que visa levá-lo à aquisição de outras habilidades lingüísticas que ele ainda não tem, sendo, portanto, um ensino produtivo e não apenas uma descrição. Desse modo, ensinar Português não é fazer com que o aluno adquira a língua, mas amplie a capacidade de uso dessa língua desenvolvendo sua competência comunicativa. Aqui, podemos realizar atividades com textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa e também com as variedades lingüísticas (dialetos e registros). Para Travaglia (1996), na gramática reflexiva, discute-se sempre o que os recursos da língua significam, qual a diferença de sentido entre recursos alternativos utilizáveis em dada situação para a constituição do texto a ser usado, se o recurso muda de sentido se se muda a situação de interação comunicativa e, finalmente, em que situação o texto produzido poderia ou teria de ser utilizado.

A **gramática teórica** é uma gramática explícita, uma sistematização teórica a respeito da língua, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da lingüística para esse fim. No ensino/aprendizagem, Travaglia (1996) não propõe a extinção das atividades dessa gramática, mas apenas um redimensionamento: que ela seja dada não como um fim em si mesma, mas para ser utilizada como um recurso auxiliar nas atividades com o aluno, objetivando desenvolver sua competência comunicativa.

A **gramática normativa**, aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da língua oficial, é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. Na escola, devemos ensinar essa gramática sempre porque ajuda a desenvolver a competência comunicativa do aluno levando-o a utilizar, de maneira adequada, também a variedade padrão, a norma culta da linguagem, que é importante por seu papel e *status* social. Contudo, é preciso muito cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito para não levar o aluno a comportamentos totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua.

O autor esclarece que “no caso da *gramática de uso*, desenvolve-se um trabalho que se liga mais ao conhecimento da língua e, no caso das *gramáticas reflexiva e teórica*, tem-se um trabalho mais preocupado com o conhecimento sobre a língua.” (Travaglia, 1996:109)

Estaremos sugerindo também, quando acharmos conveniente, como trabalhar cada tópico listado neste capítulo. Vejamos alguns tópicos que seria conveniente abordar.

1) Particípio regular / irregular dos verbos.

Deseja-se que seja trabalhado este tópico por ser de grande produtividade em Português. Como usamos muito as locuções verbais, os tempos compostos e ainda usamos o particípio com valor de adjetivo, é importante que o aluno saiba como utilizar este recurso da língua e como explorar todas as “facetas” que ele oferece ao falante.

Seria interessante trabalhar com o uso dos particípios dos verbos abundantes que também é ignorado pelos livros didáticos. De acordo com Lapa (1977:214), a gramática se restringe a apenas explicar que ambas as formas são corretas, mas que com os verbos **ter** e **haver** é mais usual, comum, o particípio regular. A gramática não explica a razão do fato e o aluno precisa buscar essa explicação em outras fontes. Assim, dizer:

(1) O homem está *morto*.

(2) O homem tinha *matado* a cobra.

Implica em percebermos que “com os participios irregulares exprimimos, sobretudo, o estado, com os regulares traduzimos a ação. Os primeiros têm um caráter parado, estático; os segundos são vivos e dinâmicos.” (Lapa, 1977:214)

2) Participípio com valor de adjetivo ou valor de verbo.

Aproveitando-se o que foi dito no item 1 (participio irregular dos verbos) apenas acrescentamos que saber usar o participio enquanto valor de verbo ou adjetivo, também é ignorado pelos livros didáticos e é importante. Saber usar o verbo em situações dessa natureza, implica inclusive em fatores de concordância que podem e devem ser trabalhados com os alunos.

3) Diferenças de usos do verbo em diferentes variedades lingüísticas.

Aprender a língua em suas mais diversas modalidades é desejo da escola que se preocupa com o prestígio social de seu aluno, com o acesso à informação, com a boa leitura e a boa escrita. Saber usar a língua é dever de todo cidadão. Por isso, acreditamos que a variação de registro quanto ao uso dos verbos é um dos itens mais importantes de nosso levantamento. Como afirma Travaglia (1996),

“o ensino prescritivo (utilizando gramática normativa) será feito, mas sem apresentar certos usos da língua como valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida de língua, mas tão-somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua. Portanto, uma espécie de etiqueta social para o uso da língua em determinadas circunstâncias, etiqueta esta estabelecida não por razões lingüísticas, mas por razões outras tais como: prestígio social, econômico e/ou cultural de um grupo; tradição; razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional, etc.)”.
(Travaglia, 1996:108,109)

4) Aspecto

Também é desejável que se trabalhe com as noções aspectuais e seus recursos diversos de expressão, bem como com noções a eles correlacionadas (como habitualidade, incoação, progressividade, permansividade, cessamento, etc.) (Cf. Travaglia – 1994), discutindo as possibilidades significativas desta categoria.

É necessário, ainda, alertar os professores que fazem uso desses livros para o fato de que

“a nomenclatura tradicional é aqui especialmente enganadora. Fala-se de ‘tempos’ e ‘modos’ verbais, e o nome de certos tempos verbais incluem termos como ‘perfeito’, ‘imperfeito’, que são em geral usados para designar aspectos. Além disso, a nomenclatura tradicional não distingue o lado formal do lado semântico do fenômeno; e, na área de tempos, aspectos e modos, a discrepância entre forma e significado é muito grande.” (Perini, 1996:252,253)

Podemos acrescentar que também os livros didáticos têm se comportado da mesma maneira enquanto seria desejável um outro comportamento aproveitando os avanços da lingüística na área.

5) Modalidade

O professor pode e deve trabalhar: a) com as modalidades entendidas como a colocação no texto da atitude do falante em relação ao que diz, mostrando que para a expressão de um mesmo fato podemos ter textos diferentes; b) com os modalizadores que são os recursos da língua para marcar modalidade; c) usos argumentativos da modalidade.

Assim, trabalhar-se-ia com as **modalidades**, a saber:

- a) Certeza
- b) Possibilidade/dúvida/hipótese
- c) Probabilidade

- d) Volição
- e) Ordem
- f) Obrigação
- g) Necessidade

E também com os recursos disponíveis na língua para exprimi-los (os **modalizadores**) tais como: a) os advérbios; b) os modos verbais; c) orações principais (É necessário / possível / provável / obrigatório; quero; ordeno; proíbo...); d) os verbos auxiliares.

6) Tempo

Acreditamos que se faz necessário abordar, por exemplo, a distinção da qual fala Travaglia (1994:42) entre os três sentidos básicos de tempo: 1 - **categoria verbal**, correspondente às noções de passado, passado até o presente, presente, presente para o futuro, futuro, onitemporal (Cf. Travaglia – 2000), 2 - “**flexão temporal**. Estamos nos referindo, então, aos agrupamentos de flexões de conjugação verbal: presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, futuro do presente, futuro do subjuntivo, etc.” e 3 - “a **idéia geral e abstrata de tempo** sem consideração de sua indicação pelo verbo ou qualquer outro elemento da frase”. Desse modo, será desejável evitar que se trabalhe apenas com o que Travaglia (1994) chama de *tempo flexional*.

7) Voz

As vozes verbais serão abordadas, no entanto, sem nos preocuparmos apenas em informar que há três vozes verbais (ativa, passiva analítica e sintética e reflexiva), sem atentar para o uso das mesmas ou para a questão da improdutividade, por exemplo, da voz passiva sintética no Português do Brasil.

8) Formas verbais (tempos e modos)

- a) **sua conjugação** - é desejável trabalharmos também com conjugação verbal, principalmente em exercícios de uso e de mudança de registro, onde devemos estar atentos para a questão do uso da norma padrão até mesmo como meio de acesso aos bens sócio-culturais da nossa sociedade.
- b) **seu uso** - abordaremos aqui em maior ou menor escala o uso de qualquer tempo ou modo verbal, incluindo as formas nominais, abordando principalmente as gramáticas de uso e reflexiva sem considerar como correto e válido apenas o que mostra a teoria da gramática normativa tradicional, mas dando atenção aos valores que cada forma é capaz de assumir na produção de efeito de sentido em textos.

Assim, um exemplo do que não é abordado pelas gramáticas normativas ou pelos livros didáticos por nós analisado e listado mais adiante, é o que nos ensina o estudo que Travaglia (1987) faz sobre o pretérito imperfeito do indicativo, discutindo os usos diversos desse tempo verbal no português. Um desses usos é registrado pelo autor em sua conclusão de que o pretérito imperfeito do indicativo serve para indicar irrealidade ou descomprometimento do falante num “contínuo que vai desde o total afastamento da realidade até à presença da realidade ou à não marcação da realidade do processo verbal no momento da enunciação.” (Travaglia, 1987:87). Assim, como presença maior de total afastamento da realidade, teríamos o “**imperfeito de fantasia**” onde “o falante usa o pretérito imperfeito do indicativo sempre que deseja ou precisa se afastar (fugir, escapar, ausentar-se) da realidade ou vê ou quer apresentar um fato como fora da realidade, afastando de si qualquer responsabilidade ou comprometimento pelo que diz ante o ouvinte”. (Travaglia, 1987:70). Esse “imperfeito de fantasia” seria encontrado principalmente em situações de fantasia, do faz-de-conta infantil como em “*Você **fazia** roupa e eu **vinha** esconder aqui.*

Aqui era o meu esconderijo.” (Travaglia, 1987:64). O pretérito imperfeito do indicativo em “**situação de compra**” seria usado “quando o falante (comprador) acredita que não tem o produto que deseja naquele estabelecimento ou a chance de ter é muito pequena.” (Travaglia, 1987:77). O “**imperfeito de cortesia**” é, para Travaglia, nada mais que um valor derivado do “imperfeito de fantasia”. Aqui, o falante “afastando da realidade seu desejo, seu querer, seu pedido, sua afirmação, atenua-os conseguindo não se comprometer no sentido de não fazer sobre o ouvinte uma pressão que este poderia perceber no uso do presente do indicativo e que, por alguma razão, não seria conveniente na situação. Daí a cortesia.” (Travaglia, 1987:73). Em outras situações, o falante vê um determinado fato como certo, porém afastado da realidade. Nesses casos, o autor relaciona o uso do pretérito imperfeito do indicativo com **hipótese com condicional**. Em situações de descrição, o autor considera as estáticas e as dinâmicas. Nas **descrições estáticas**, o pretérito imperfeito do indicativo será usado quando “o falante não quer se comprometer com a validade da mesma para o agora” (Travaglia, 1987:78) e nas **descrições dinâmicas**, “temos uma apresentação da situação não comprometida com seu resultado, porque a apresenta em curso, em pleno desenvolvimento num momento passado.” (Travaglia, 1987:81). Por fim, o afastamento da realidade parece se anular completamente em **situações de passado próximo** quando o pretérito imperfeito do indicativo expressa um processo que estava em curso quando outro ocorreu.

9) Pessoa

Tentaremos trabalhar neste tópico, além do trabalho de identificação das pessoas do verbo, também o fato de a segunda pessoa do plural e singular serem improdutivas no Português de quase todo o Brasil, sendo, mais freqüentemente, substituídas por *você / vocês*.

10) Número

Será abordado neste item a questão da marca de plural na linguagem informal e formal além das questões normalmente trabalhadas pela gramática tradicional.

11) Regência

A regência será trabalhada, principalmente, focando os casos especiais em que os verbos já não se comportam como quer a gramática normativa tradicional admitindo outra regência (como, por exemplo, os verbos *assistir*, *obedecer*...) dentro de uma norma culta contemporânea.

12) Concordância

Tendo em vista que nas regras de concordância verbal da norma culta, o que se observa é a opcionalidade de uso entre duas ou mais possibilidades, cremos que algo pertinente é discutir o que regula a opção, uma vez que se pode usar tanto uma como outra forma. Isto, naturalmente, tem a ver com os efeitos de sentido e tal discussão redundará em atividades de gramática reflexiva.

3.2 - Exemplos de atividades

No item anterior, fizemos um levantamento de tópicos daquilo que acreditamos ser importante trabalhar na sala de aula. Para se ter uma visão mais concreta, mais clara do tipo de trabalho que estamos propondo que seja feito e para o qual o livro didático não tem propostas, selecionamos dois tópicos dos apresentados no item 3.1 e apresentamos aqui algumas atividades que exemplificam, a nosso ver, como poderiam ser trabalhadas. Não pretendemos e nem podemos, por questões de tempo e espaço, ser exaustivos, pó isso, faz-se necessário limitarmos a quantidade de atividades que vamos apresentar. Devemos também considerar que, antes de qualquer exercício, é importante que o aluno tenha tido acesso a explicações com exemplificações por parte do professor.

3.2.1 - Exercícios que trabalham com modalidade:⁹

(1) Levando-se em conta que o falante pode assumir diferentes atitudes diante do que diz, como certeza, possibilidade etc., conforme já visto, qual é a atitude do falante em relação ao fato (chegar amanhã) em cada um dos textos a seguir?

- a) Ele **pode chegar** amanhã. (possibilidade)
- b) Ele **vai chegar** amanhã. (certeza)
- c) **Quero** que ele **chegue** amanhã. (*volição*)
- d) **Tomara** que ele **chegue** amanhã. (*volição*)
- e) Ele **tem de chegar** amanhã. (*obrigação*)
- f) Ele precisa chegar amanhã. (*necessidade*)

⁹ Nos exemplos de atividades, colocamos em itálico e sublinhado as prováveis respostas dos alunos. Não pretendemos esgotar todas as possibilidades, quando houver mais de uma, mas simplesmente dar algum (s) exemplo (s) das possíveis respostas.

- g) Ele **há de chegar** amanhã. (*volição*)
- h) **É possível** que ele **chegue** amanhã (*possibilidade*)
- i) Ele **chega** amanhã (*certeza*)

(2) Observe atentamente as frases a seguir:

- Eu te **obrigo** a **comer** estas verduras! (obrigação)
- Eu **permito** que você o **veja** por cinco minutos. (permissão)
- Papai **deixou-nos ir** ao cinema. (permissão relatada)
- Joãozinho, **venha** aqui agora! Já! (ordem positiva)
- Não **ponha** isto aí! Já disse! (ordem negativa)
- Eu te **proíbo encontrar-se** com esse rapaz. (proibição)
- **Tome** três comprimidos por dia. (prescrição)
- **Bata** os ovos até o ponto de neve, **misture** na massa e **ponha** assar. (prescrição)
- Não **faça** isto porque você pode ter problemas. (prescrição)”

(Travaglia, 1991: 80-81)

Agora é sua vez! Invente outras frases que expressem as mesmas atitudes das citadas entre parênteses, no exercício anterior, chamadas modalidades:

- a) **Obrigação:** *Nós te obrigamos a fazer essa tarefa!*
Você tem de fazer esse almoço!
- b) **Permissão:** *Você pode chegar mais tarde, eu permito.*
Você já pode sair de seu castigo, mas olhe lá o que vai me aprontar!
- c) **Ordem:** *Faça tudo como Carlos mandou.*
Não chegue tarde em casa.
- d) **Proibição:** *Não fume no cinema.*
Não beba antes de dirigir.

e) **Prescrição:** *Beba o seu remédio com leite porque é melhor.*

Bata bem os ovos antes de fazer a omelete.

(3) Dependendo de como você diz as frases, você pode assumir diversas atitudes. Reescreva as frases a seguir de modo que todas indiquem **ordem** (positiva ou negativa) ou **proibição**:

- a) Por favor, quero muito ir ao cinema com Pedro!
- b) Você pode vir para casa?
- c) Será que Aninha podia parar de fazer barulho?
- d) Eu gostaria que você tirasse boas notas!
- e) Se você não estudar, ficará de recuperação.

a) *Não vá ao cinema com Pedro!*

b) *Venha para casa!*

c) *Aninha, pare de fazer barulho!*

Diga à Aninha para ela parar de fazer barulho!

d) *Tire notas boas!*

e) *Estude, ou ficará de recuperação!*

(4) Agora faça diferentes frases para cada sugestão de maneira que expressem algumas das seguintes modalidades: **probabilidade** (P), **certeza** (C), **volição** (V), **necessidade** (N) ou **possibilidade** (Ps).

a) Ir ao cinema:

(P) *Talvez eu vá ao cinema com você.*

É provável que eu vá ao cinema hoje.

Pode ser que eu vá ao cinema com você.

(C) *Certamente irei ao cinema com você.*

É certo que eu vá ao cinema com você.

Eu vou ao cinema com você.

b) Chegar tarde:

(P) *Provavelmente chegarei tarde amanhã.*

Devo chegar tarde amanhã.

(C) *Com certeza chegarei tarde amanhã.*

É fato que chegarei tarde amanhã.

c) Viajar nas férias:

(V) *Desejo viajar nestas férias.*

Que bom seria viajar nas férias!

d) Comprar um carro:

(N) *Preciso comprar um carro.*

Necessito comprar um carro, urgente!

É necessário comprar um carro.

(Ps) *É possível que eu compre um carro!*

Talvez eu compre um carro.

e) Vender a casa:

(N) *É necessário vender essa casa rapidamente.*

Necessito vender essa casa.

(Ps) *Possivelmente venderei essa casa.*

Talvez eu venda essa casa.

(5) Os modos verbais também podem indicar modalidade:

- O **IMPERATIVO** indica geralmente **obrigação, proibição, prescrição, ordem, permissão.**
- O **INDICATIVO** geralmente mostra **certeza.**
- O **SUBJUNTIVO** indica geralmente **probabilidade, possibilidade.**

Com base nessa informação, observe bem as frases e marque **(IND)** para indicativo,

(IMP) para imperativo e **(SUB)** para subjuntivo:

- a) (SUB) Talvez ele **saia** de casa mais cedo.
- b) (IND) **Irei** ao cinema com meus amigos.
- c) (IND) **Fizemos** tudo conforme o planejado.
- d) (IMP) **Tome** o remédio três vezes ao dia.
- e) (SUB) É possível que tudo **corra** bem, mesmo com o mau tempo.
- f) (IND) **Vejo** você depois da aula.
- g) (SUB) É provável que **compremos** a casa da Rua XV.
- h) (IMP) Não **faça** bagunça no seu quarto.
- i) (IMP) **Limpe** a casa antes de sair!

(6) Procure em sua casa uma receita e compare-a com a que está a seguir: Verifique se elas apresentam o mesmo tipo de modalidade e diga qual é:

Pão de queijo

Ingredientes:

- 06 xícaras de polvilho
- 03 xícaras de leite
- 06 xícaras de queijo ralado (não muito curado)
- 01 xícara de óleo
- 01 colher (sopa) de sal
- 01 colher (sopa) de margarina
- 08 ovos grandes ou 10 pequenos

Modo de preparo:

Escolha uma vasilha de alumínio e coloque o polvilho e o sal. Leve o leite e o óleo para ferver e escale o polvilho. Deixe esfriar um pouco. Quando estiver morno, acrescente a margarina e os ovos aos poucos e amasse até a massa ficar pegajosa. Acrescente o queijo e sove até a massa ficar lisa e brilhante.

(7) Nas receitas, encontramos um tipo de modalidade que chamamos de **imperativas** (prescrição). Mas não é só nas receitas que encontramos esse tipo de modalidade; também nas bulas de remédios ela está presente. Observe a transcrição de uma bula do remédio DICLO P:

DICLO P

Diclofenaco de Potássio

Comprimido Revestido / Solução Injetável

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

AÇÃO ESPERADA DO MEDICAMENTO:

DICLO P é indicado para tratamento de curto prazo contra dor e inflamação.

CUIDADOS DE CONSERVAÇÃO:

Conserve o produto na embalagem original, em temperatura ambiente (15 a 30°), protegido da umidade.

CUIDADOS DE ADMINISTRAÇÃO:

Siga a orientação do seu médico, respeitando sempre os horários, as doses e a duração do tratamento. Não interrompa o tratamento sem o conhecimento do seu médico.

REAÇÕES ADVERSAS

Informe seu médico o aparecimento de reações desagradáveis como: dores abdominais, náusea, vômito, diarreia...

TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.

CONTRA-INDICAÇÕES E PRECAUÇÕES

O produto não deve ser usado por pacientes com hipersensibilidade aos componentes da fórmula. Informe seu médico sobre qualquer medicamento que esteja usando.

NÃO TOME REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DE SEU MÉDICO, PODE SER PERIGOSO PARA SUA SAÚDE.

(...)

Agora procure você uma outra bula e copie as frases que apresentem **prescrição**.

(8) As propagandas a seguir foram todas retiradas de revistas Superinteressante. Observe-as e marque a modalidade detectada nos trechos destacados de cada uma delas:

O primeiro e único comprimido com ação comprovada contra a calvície.

A calvície atinge aproximadamente 50% dos homens adultos. Além da hereditariedade, uma das causas principais é uma substância chamada DHT. Merck Sharp & Dohme, um dos maiores laboratórios farmacêuticos do mundo, desenvolveu esse novo tratamento, aprovado pelo FDA para uso nos EUA e utilizado por mais de 500 mil homens em mais de 30 países. Consulte seu dermatologista. Maiores informações, ligue para 0800 12 22 32 - MSD On Line ou consulte nosso site: www.propecia.com.br

Propecia para uso exclusivo em homens. Disponível mediante prescrição médica. Não é indicado para mulheres.

MSD Sharp & Dohme

CAMPANHA PELE PRESERVAÇÃO DA ESPÉCIE HOMO SAPIENS

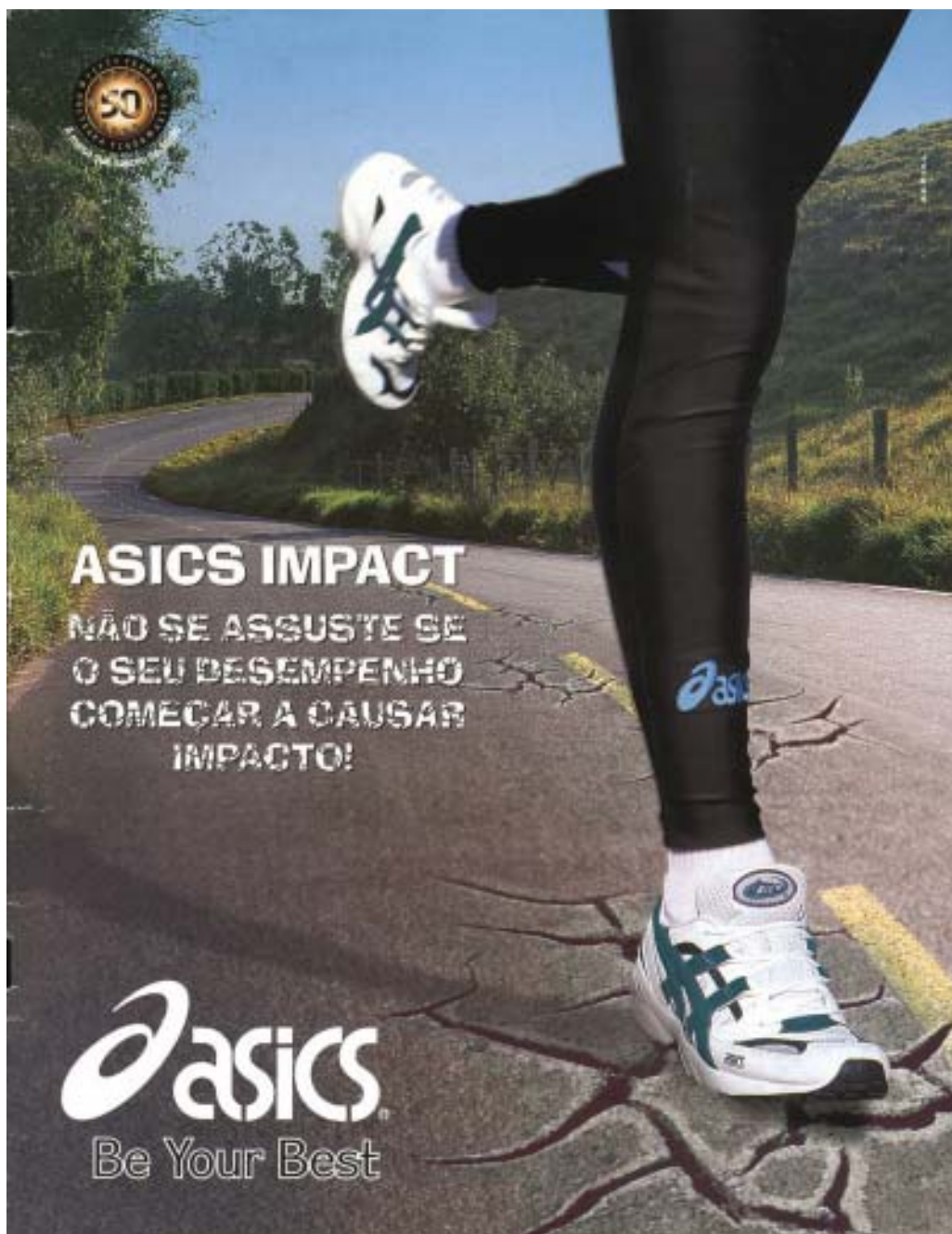
(Superinteressante, n.º 9 – Setembro de 1999)

“Preserve pentes e escovas. Proteja esta área. (...) Utilizado por mais de 500 mil homens em mais de 30 países. Consulte seu dermatologista. Maiores informações, ligue para 0800 12 22 32 – MSD *On Line* ou consulte nosso *site*: www.propecia.com.br”

() Proibição () Volição () Certeza (x) Prescrição () Possibilidade

Que importância tem a modalidade na construção deste texto publicitário?

Que efeitos de sentido ela ajuda a produzir?



(Superinteressante, n.º 9 – Setembro de 1999)

Não se assuste se o seu desempenho começar a causar impacto!

() Proibição () Volição () Certeza (x) Ordem

Neste anúncio, a modalidade identificada gera valor de **conselho**. Você seria capaz de dizer por quê e encontrar um outro anúncio que mostre essa modalidade com esse mesmo valor?

Que efeito de sentido o emprego desta modalidade ajuda a produzir?

Cuidado com lesões.



Escolha produtos de qualidade com garantia e reposição.

LINHA HT22 DA HELIOS CARBEX.

Se não fosse assim, a gente não assinava embaixo.



CDs e disquetes

Fitas matriciais, fitas de terminais financeiras, cartuchos e refis Inkjet

Filmes para fax

Etiquetas, papéis e transparências

HT 22
HELIOS TECHNOLOGY



**HELIOS
CARBEX**

Sempre um produto melhor

www.helios-carbex.com.br

SAC 0800-133777

(Superinteressante, n.º 7 – Julho de 2001)

Escolha produtos de qualidade com garantia e reposição.

() Obrigação () Volição (x) Prescrição () Probabilidade



(Superinteressante, n.º 5 – Maio de 2001)

Dinheiro é um assunto muito chato. Por isso preferimos fazer uma revista sobre tudo que sua família pode fazer com ele.

() Obrigação (x) Certeza () Ordem () Proibição () Volição

3.2.2 - Exercícios que trabalham com o uso de formas verbais (tempos e modos):

(1) Nem sempre que conjugamos um verbo no presente do indicativo estamos falando de algo que está acontecendo no momento presente. Podemos usar esse tempo para:

- a) Enunciar um fato atual que ocorre no momento em que falamos.

Exemplo: O livro está na mesa.

b) Indicar ações e estados permanentes, uma verdade científica.

Exemplo: O sol é uma estrela.

c) Expressar uma ação habitual.

Exemplo: Sempre faço meus exercícios.

d) Marcar um futuro que não está longe de acontecer.

Exemplo: Viajo amanhã bem cedo.

Faça você também uma frase para cada um dos usos do presente do indicativo:

(2) A mesma situação que acontece com o presente do indicativo, acontece também com o pretérito imperfeito. Usamos esse tempo quando:

a) Nos transportamos a uma época passada e falamos sobre algo que, naquela época, era presente.

Exemplo: Eu **andava** no imenso jardim do Grande Hotel e **via** as paineiras floridas. Tudo **era** lindo como um sonho.

b) Temos duas ações no passado e uma aconteceu quando a outra já acontecia.

Exemplo: **Falava** aos berros e **acordou** o filho caçula.

c) Queremos indicar uma ação habitual.

Exemplo: Se ele **falava**, todo mundo **obedecia**.

d) Designamos fatos passados contínuos ou permanentes.

Exemplo: Ela **fazia** crochê todos os dias.

e) Contamos lendas, fábulas...

Exemplo: **Era** uma vez uma princesa que...

- f) Especialmente as crianças quando combinam brincadeiras e fantasias, antes de elas começarem de fato.

Exemplo:

__ Eu **era** o Mr. **M** e você **era** a Mulher Gato.

__ Não. Eu **era** a ajudante do Mr. **M**, que ia para dentro da caixa para ser serrada.

Faça você também uma frase para cada um dos usos do pretérito imperfeito:

(3) Exercícios que trabalham com **particípio com valor de adjetivo ou valor de verbo:**

O particípio pode, além de funcionar como verbo, também funcionar como adjetivo.

É o caso de textos como em:

- a) O carro polido é bonito.
- b) O carro batido é vermelho.
- c) Cabelo tingido fica fraco.
- d) O pássaro preso mostra-se triste.

Você seria capaz de fazer textos em que o particípio revele mais seu caráter verbal?

(Faça alterações, acréscimos ou o que julgar necessário para isso):

O aluno responderia frases, por exemplo, como:

- a) *O carro é **polido** todos os dias para ficar bonito.*

*Carro bonito é aquele que está **polido**.*

- b) *O carro que estava **batido** é vermelho.*

*O carro vermelho foi **batido** ontem.*

- c) *Cabelo que é **tingido** fica fraco.*

*Se o se cabelo é **tingido**, fica fraco.*

d) *O pássaro que foi **preso** mostra-se triste.*

*O pássaro triste está **preso**.*

(4) Observe atentamente e responda: Há alguma diferença de sentido nas frases abaixo? Qual?

- “Eu **tenho falado** muito.
- Eu **falo** muito.
- Eu **vou falar** muito.
- Eu **tinha falado** muito.
- Eu **estou falando** muito.
- Eu **ia falar** muito.
- Eu **falei** muito.” (Travaglia, 2000)

(5) Observe as frases e responda qual a diferença de sentido entre elas.

a) Pai, me **empresta** o carro pra gente passear?

Pai, você me **emprestaria** o carro pra gente passear?

b) “Se eu **tiver** dinheiro, **vou comprar** esse carro.

Se eu **tivesse** dinheiro, **compraria** esse carro.” (Travaglia, 2000)

(6) Vamos supor que você queira contar a história de um E.T. que você imagina que possa existir, mas nunca viu. Como você faria isso? Comece assim:

Era uma vez um E.T. bem diferente. Ele **era** verdinho e **tinha** uns olhos grandes que não **paravam** de me olhar o tempo todo porque...

Agora tente reescrever o texto mudando os verbos para o **pretérito perfeito do indicativo**. É possível? O texto fica com o mesmo sentido?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tudo o que expusemos nos capítulos anteriores, como a amplitude da questão do verbo, a vastidão de definições, as dificuldades gerais de se trabalhar o assunto no Ensino Fundamental, queremos deixar claro que por ser uma questão tão ampla, um pequeno estudo como esse não seria capaz de esgotar todas as possibilidades, a nosso dispor, de estudo e análise.

Em virtude de termos apresentado os resultados das análises à medida que estavam sendo feitas, gostaríamos de reafirmar, nestas breves considerações finais, aquilo que acreditamos terem sido as maiores contribuições de nossa pesquisa.

Creemos, deste modo, que nosso trabalho foi capaz de:

a) por meio da análise dos livros didáticos, mostrar o quanto (de maneira unânime) o ensino de verbo no ensino fundamental tem sido reducionista em termos dos tópicos abordados, e muito mais reducionista pelo levantamento quase exclusivamente teórico dos tópicos tratados, sem qualquer atenção ao uso social e significativo das formas verbais e categorias do verbo, bem como de sua dimensão sintática (regência, concordância, transitividade). O seu papel na constituição dos textos e dos tipos de textos também não tem sido nem levemente referido / trabalhado.

Conseqüentemente, fica posta a necessidade comprovada de mudar o quadro levantado no capítulo II, por um uso maior, mais extenso de atividades de gramática de uso, reflexiva e normativa (redimensionada) propostas por Travaglia (1996).

b) por comentários diversos nos capítulos I e II, mas sobretudo pelo posto no capítulo III, dar uma idéia daquilo que consideramos um ensino pertinente para os alunos, tendo em vista a capacidade comunicativa de usar a linguagem adequadamente nas mais diversas situações exigidas na sociedade atual.

Como já dissemos anteriormente, o que propomos é dar o primeiro passo nesta jornada necessária para obtermos um ensino / aprendizagem melhor. Reafirmamos que a tarefa de dizer o que ensinar é ingrata e difícil, mas é uma tarefa da qual a Linguística Aplicada não pode fugir e que devemos iniciar, apesar de tudo.

SUMMARY

This study is about the teaching grammar question in high school junior, focusing specially the verb teaching in these four last series.

Using the perspective proposed by Travaglia (1996) that the main objective of mother language teaching must be the communicative competence development, the principal aim of this study is to make a diagnostic about the verb teaching in high school series: what and how to teach. For this, were analyzed 15 (fifteen) schoolbooks collection, tem of them were approved by Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/99) of MEC and, therefore, indicated to be used in public schools all over the country and more five collections that don't take part of PNLD/99 list. What is observed: a) the maintenance of the same topics, in a limited number, in a large quantity that could be worked about verb and b) an attitude almost exclusively theory, with almost no activity that privileges the use and the development of communicative competence.

The study complements: a) with the searching to indicate topics about verbs that could or must be focused, but that are unknown to schoolbooks and b) with the trial of exemplify, with certainty, the kind of activity that could be done with the main objective of develop the communicative competence.

Key-words: teaching grammar; teaching verbs; communicative competence; schoolbook; activities with verbs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZAMBUJA, Jorcelina Q. (org.) (1996). *O Ensino de Língua Portuguesa para o 2º Grau*. Uberlândia: Edufu.
- BAKHTIN, Mikhail (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BASTOS, Lúcia K. e MATTOS, Maria A. (1986). *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes.
- BECHARA, Evanildo (1985). *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática.
- BECHARA, Evanildo (2000). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BRITTO, Luiz Percival Leme (1997). *A sombra do caos - ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: ALB/ Mercado de Letras.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso (1991). *Problemas de lingüística descritiva*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso (1992). *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso (1997). *Dicionário de lingüística e gramática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CASTILHO, Ataliba T. (1989). “Da análise da conversação para a análise gramatical” in *XVII Anais de seminários do grupo de estudos lingüísticos de São Paulo*. São Paulo: GEL-SP/USP, 1989: 219-226.
- CASTILHO, A. T. (1989). “Problemas de análise gramatical” in *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º Graus - Coletânea de textos vol. II*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica / Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988:19-25.
- CASTILHO, Ataliba T. (1990). “Português falado e ensino de gramática” in *Letras de Hoje*. Vol. 25, n.º 1 (n.º 79). Porto Alegre: PUC-RS, mar. de 1990:103-136.
- COUTO, Hildo H. (1985). “A propósito do ‘certo’ e do ‘errado’ em linguagem” in *XI Anais de seminário do grupo de estudos lingüísticos de São Paulo*. São José do Rio Preto: UNESP, 1985:89-96.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

- DE MAC, Maria Isabel de Gregório e DE WELTI, Maria Cristina Rébola (1995). *La organización textual: los conectores - Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- DUBOIS, Jean. et alii (1993). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- FARIA, Ana L. G. (1994). *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRA, Maria Cristina L. (1986). “Leitura crítica da gramática escolar sob a ótica lingüístico-ideológica” in *Letras & Letras* vol. 2, n.º1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, mar. de 1986:47-62.
- FRANCHI, Carlos (1987). “Criatividade e gramática” in *Trabalhos em lingüística aplicada* n.º 9. Campinas, IEL/UNICAMP, 1987:5-45.
- GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean (1974). *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- GERALDI, João W. (1987). “Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra?” in *Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo, 09. Jun. 1987: 4-7.
- GERALDI, João Wanderley (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, João W. (1994). “O aprendizado que vem da vida do próprio aluno.” in *Nova Escola*, São Paulo, 78. Set. 1994: 10-20.
- Guia de Livros Didáticos - 5ª a 8ª séries*. PNLD 1999. Ministério da Educação e do Desporto. MEC, 1999:15-232.
- HAUY, Amini Boainain (1994). *Da necessidade de uma gramática-padrão da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.
- HEAD, Brian F. (1988). “A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo” in *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º Graus - Coletânea de textos vol. III*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica / Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988: 17-27.
- IGNÁCIO, Sebastião Expedito (1993). “Por exemplo, o ensino de análise sintática” in *Alfa* n.º 37. São Paulo: UNESP, 1993:33-41.
- ILARI, Rodolfo (1985). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- KATO, Mary Aizawa (1988). “A conceitualização gramatical na história, na aquisição e na escola” in *Trabalhos em lingüística aplicada* n.º 12. Campinas: IEL / UNICAMP, jul.-dez. de 1988:13-22.

- KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore V. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- LAPA, M. Rodrigues (1977). *Estilística da Língua Portuguesa*. (9ª edição revista e acrescentada). Coimbra: Coimbra Editora, 1977.
- LOPES, Oscar (1976). “Necessidade de um mínimo de consciência formal da língua na prática escolar” in *Actas do 1º encontro nacional para a investigação do ensino do português*. Lisboa: Centro de Lingüística das Universidades de Lisboa, Porto, Coimbra, Aveiro e Braga, 1976:377-390.
- LOURENÇO, Maria Elisa Mary (1999). *Ensino do verbo: um desafio escolar?* São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado.
- LUFT, Celso Pedro (1985). *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L & PM.
- MACAMBIRA, José Rebouças (1974). *A estrutura morfo-sintática do Português*. São Paulo: Pioneira, 1974:39-41.
- MAHER, Terezinha Machado (1987). “O adjetivo... quem diria? - Apontamentos para um trabalho em sala de aula” in *Trabalhos de lingüística aplicada* n.º 9. Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 1987:85-89.
- MARQUARDT, Lia Lourdes e GRAEFF, Telisa Furlaneto (1986). «Ensino de gramática e Desenvolvimento de raciocínio” in *Letras de Hoje*. Vol. 21 n.º 3. Porto Alegre: PUC - RS, dez. / 1986: 7-35 ou in TASCÁ, Maria (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990: 119-145.
- MARTINS, Maria Helena et alii. (1996). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto.
- MELO, Gladstone Chaves de (1976). *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- NEVES, Maria H. Moura (1991). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- O’DONNELL, W. R. (1969). “O ensino de gramática” Cap. 10 de FRASER, Hugh e O’DONNELL (eds.) *Applied linguistics and teaching of english*. London: Longman. Tradução Apud SOARES, Magda e RODRIGUES, Adilson (orgs.). *Didática de português*. Belo Horizonte: Opus, 1972: 83-100.
- PAGLIARINI, Maria Inês (1991). “Prolegômenos de uma pergunta” in *Letras & Letras* vol. 7, n.ºs 1 e 2. Uberlândia: EDUFU, jul.-dez. de 1991 (publicado em fevereiro de 1993), pp. 123-133.

- PERINI, Mário Alberto (1980). *A contribuição da lingüística no ensino da língua portuguesa*. Belo Horizonte: UFMG/mimeo. (6 pp)
- PERINI, Mário Alberto (1988). “Sintaxe” in *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus - Coletânea de textos - Volume II*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação / SE - CENP, 1988.
- PERINI, Mário Alberto (1988b). “Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica” in *Trabalhos em lingüística aplicada* n.º 12. Campinas: IEL/INICAMP, jul.-dez. de 1988: 23-32.
- PERINI, Mário A. (1996). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, Sírio e ILARI, Rodolfo (1987). “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?” in Clemente, Elvo (org.). *Lingüística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987: 7-15. (Novas Perspectivas, 11).
- POSSENTI, Sírio (1997). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: ALB/ Mercado de Letras.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da (1997). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987: 121-171.
- SAVIANI, Dermeval (1991). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Ademar (1997). *A expressão da futuridade na língua falada*. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, tese de doutorado, 1997: 19-51.
- SOARES, Magda Becker et alii (1979). *Ensinando comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau - sugestões metodológicas 5ª à 8ª séries*. Rio de Janeiro: MEC / Departamento de Ensino Fundamental / FENAME.
- SOARES, Magda (1993). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- SUASSUNA, Livia (1995). *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas. SP: Papyrus.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (s/d). Conceito e caracterização do verbo. Uberlândia: UFU/ Mimeo, 3pp.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1987). “O discursivo no uso do pretérito imperfeito do indicativo no português.” in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. N.º 12. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1º sem. de 1987: 61-98.

- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1991). *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. Campinas: UNICAMP /IEL, Tese de doutorado. 1991:62-86.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1994). *O aspecto verbal no português; a categoria e sua expressão*. Uberlândia, Edufu.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos e PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim (1985). *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). “Ensino de gramática em uma perspectiva textual- interativa e qualidade de vida” in HILGERT, Gaston *et alii* (orgs.) *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 1999: 237-242.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997a). “Ensino de língua materna - gramática e texto: alguma diferença?” in *Letras & Letras* vol. 14 n.º 1. Uberlândia: EDUFU, Jan./Jul. 1998: 171-179.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2000). “A sistematização do ensino da gramática em atividades de gramática reflexiva e outras” in BASTOS, Neusa Barbosa (org.) *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*. São Paulo: PUC/SP, 2000: 59-70.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2000). *Curso PL156: Tópicos em Lingüística II - O verbo*. UFU, março a junho de 2000. (Notas pessoais)
- VAL, Maria da Graça Costa (1992). “A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa” in *Educação em revista* n.º 16. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, dez. de 1992: 23-30.

Livros didáticos que constituem o corpus da pesquisa

- BASSI, Cristina M. e LEITE, Márcia (1994). *Português: leitura e expressão*. São Paulo, Atual.
- BOURGOGNE, Cleuza Vilas Boas e SILVA, Lilian Santos (1996). *Interação e transformação - Língua Portuguesa*. São Paulo, Editora do Brasil.
- CABRAL, Isabel (2000). *Palavra aberta*. São Paulo, Atual.
- CARVALHO, Ângela e RIBEIRO, Jorge (1998). *Nossa Palavra*. São Paulo, Ática.

- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (1998). *Português: linguagens*. São Paulo, Atual.
- CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio (1994). *ALP - análise, linguagem e pensamento*. São Paulo, FTD.
- FARACO, Carlos e MOURA, Francisco (1999). *Linguagem Nova*. São Paulo, Ática.
- FERREIRA, Givan e ALMEIDA, Maria Aparecida (1994). *Falando a mesma língua: português*. São Paulo, FTD.
- GONÇALVES, Maria Sílvia e RIOS, Rosana (1997). *Português em outras palavras*. São Paulo, Scipione.
- LUFT, Celso Pedro e CORREA, Maria Helena (1996). *A palavra é sua*. São Paulo, Scipione.
- NICOLA, José de e INFANTE, Ulisses (1995). *Palavras e idéias*. São Paulo, Scipione.
- SOARES, Magda (1991). *Português Através de Textos*. São Paulo, Moderna.
- SOUZA, Cassia Garcia de e CAVÉQUIA, Márcio Paganini (1999). *Linguagem: criação e interação*. São Paulo, Saraiva.
- TIEPOLO, Elisiani Vitória et alii (1998). *Linguagem e interação*. Curitiba, Módulo.
- TUFANO, Douglas (1995). *Curso Moderno de Língua Portuguesa*. São Paulo, Moderna.