



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MARIA POLYANNE ANDRADE DE ALCANTARA**

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRATAMENTO DADO ÀS  
CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE: UMA ANÁLISE  
HISTÓRICO-COMPARATIVA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970, 1980, 1990 E 2000**

**FORTALEZA  
2010**

MARIA POLYANNE ANDRADE DE ALCANTARA

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRATAMENTO DADO ÀS  
CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-  
COMPARATIVA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970, 1980, 1990 E 2000

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Márluce Coan

FORTALEZA  
2010

"*Liber, libertas.*"

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

- A319 Alcantara, Maria Polyanne Andrade de  
O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade [manuscrito]: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000 / por Maria Polyanne Andrade de Alcantara. – 2010.  
215 f.: il. ; 30 cm.  
Cópia de computador (printout(s)).  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2010.  
Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márluce Coan.  
Inclui bibliografia.

1-LÍGUA PORTUGUESA - MODALIDADE. 2-LÍGUA PORTUGUESA – TEMPO VERBAL. I – Coan, Márluce, orientador. II - Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III – Título.

CDD(22<sup>a</sup> ed.) 469.5

MARIA POLYANNE ANDRADE DE ALCANTARA

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRATAMENTO DADO ÀS  
CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-  
COMPARATIVA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970, 1980, 1990 E 2000

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em  
Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 12 /04/2010

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Márluce Coan  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Alice Tavares  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
1ª Examinadora

---

Profa. Dra. Rosemeire Monteiro-Plantin  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
2ª Examinadora

---

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Suplente

Aos meus pais e meus heróis, Graça e Poly,  
de quem herdei a paixão pelos livros .

À Ana Lina (*in memoriam*),  
pela lutadora que foi.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre guiar o meu caminho e por ter me dado sabedoria para concluir este trabalho.

À minha mãe, por suas palavras de força e fé, que me encorajaram a seguir em frente. Agradeço pela torcida, pelo amor e pela proteção. Agradeço, ainda, por me ensinar a lutar e acreditar em meus ideais.

Ao meu pai, o maior colaborador deste sonho, que trabalhou incansavelmente para que nada me faltasse. Sem sua força e benção, a caminhada teria sido mais árdua.

Aos meus irmãos: Cristina, Lina e Fernando. Em especial, à Lina, que me auxiliou na finalização da coleta de dados.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Márluce Coan, pelo seu compromisso e sua competência. Agradeço a orientação tão sábia. Sua confiança, paciência, incentivo e estímulo foram fundamentais para que eu chegasse até o fim.

Aos pequenos: Ana Beatriz, Pedro Lucas, Tobias e Daniel, pelos momentos de alegria que me proporcionaram, por cada sorriso e brincadeira. Agradeço por terem entendido, no seu mundo infantil, que eu precisava terminar minha “tarefinha”.

À Deyviane e Juliana, pessoas que me acompanham desde o início da graduação e a quem muito estimo. Agradeço pela força e pelo ombro amigo.

À Jeane, Natália e Ednardo, amigos que conquistei no Mestrado e com quem compartilhei momentos de alegria e de angústia. Obrigada pela amizade e cumplicidade.

Às minhas afilhadas, Jocélia e Angélica, pessoas com quem posso sempre contar. Obrigada por cada palavra de incentivo e por acreditarem em mim.

Ao Alexandre, pelo carinho e apoio, por compreender a minha ausência e por

tranquilizar-me nos momentos mais difíceis.

Aos amigos eternos, James e Weslei, pela presença constante em minha vida.

A todos os professores do PPGL/ UFC, pelas contribuições.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos funcionários da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, pelas informações concedidas e pela presteza com que me ajudaram.

Muito obrigada a todos aqueles, que direta ou indiretamente, colaboraram para a realização de mais um sonho.

“As difíceis batalhas estão reservadas somente  
para quem tem uma coragem exemplar”.  
(São Francisco de Assis)



## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é avaliar como as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade são abordadas, no estudo do verbo e dos advérbios de tempo e de modo, pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, nas séries do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio. Compararam-se livros didáticos de quatro décadas, 1970, 1980, 1990 e 2000, a fim de se verificar o estudo dessas categorias ao longo do tempo. Ao todo, foram analisados 28 livros didáticos. Sob o aparato do Funcionalismo e da Sociolinguística, elaborou-se um roteiro com questões referentes a Tempo, Aspecto e Modalidade. Alguns documentos oficiais foram tomados, também, como base: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM). De modo geral, os resultados mostram que, nos livros analisados, prevalece o estruturalismo e o objetivo maior é fazer o aluno memorizar a conjugação dos verbos, sem refletir sobre seus usos e/ou funções, além de estudá-los de forma descontextualizada, o mesmo ocorrendo com os advérbios. Nas quatro décadas, os autores dos livros didáticos apresentaram, algumas vezes, integral ou parcialmente as categorias e, outras vezes, não trabalharam com a marcação de Tempo, Aspecto e Modalidade. Esta pesquisa é relevante para a reflexão sobre as mudanças que ocorreram ou não ocorreram, no tocante ao estudo dos verbos e advérbios, e para a elaboração de livros didáticos de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tempo, Aspecto, Modalidade, Livro Didático.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this research study is to evaluate how the categories Tense, Aspect and Modality are approached, in the analysis of the verb and adverbs of tense and mood, by authors of textbooks of Portuguese language in the Elementary school and in the High School. Textbooks from four decades, 1970, 1980, 1990 e 2000 were compared in order to analyze the study of these categories throughout the time. As a whole, 28 textbooks were analyzed. Under the apparatus of the Functionalism and the Sociolinguistics, a report was elaborated with questions referring to Tense, Aspect and Modality. Some official documents were taken, also, as a basis: National Curriculum Parameters (in Portuguese, PCNs), National Textbook Program (in Portuguese, PNLD) and National High School Textbook Program (in Portuguese, PNLEM). The general results show that the Estruturalism remains in the analyzed books, and the major aim is to make the student memorize the verb inflections without reflecting about their uses and/or their functions, besides studying them as well as adverbs in a decontextualized way. In the four decades, at times, the authors of the textbooks fully or partially presented the categories, and, some other times, they did not work with Tense, Aspect and Modality. This research is relevant to reflect about changes, which either have occurred or did not occur regarding to the analysis of verbs and adverbs, as well as to the development of textbooks of Portuguese Language.

**KEYWORDS:** Tense, Aspect, Modality, Textbook.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Gráfico 1:</b> respostas às questões sobre Tempo, propostas no roteiro de análise – Ensino Fundamental .....           | 110 |
| <b>Gráfico 2:</b> respostas às questões sobre Tempo, propostas no roteiro de análise – Ensino Médio.....                  | 111 |
| <b>Gráfico 3:</b> respostas positivas, negativas e parciais para a categoria Tempo ao longo das décadas.....              | 115 |
| <b>Gráfico 4:</b> respostas às questões sobre Aspecto, propostas no roteiro de análise – Ensino Fundamental .....         | 140 |
| <b>Gráfico 5:</b> respostas às questões sobre Aspecto, propostas no roteiro de análise – Ensino Médio .....               | 140 |
| <b>Gráfico 6:</b> respostas positivas, negativas e parciais para a categoria Aspecto ao longo das décadas.....            | 143 |
| <b>Gráfico 7:</b> respostas às questões sobre Modalidade, propostas no roteiro de análise – Ensino Fundamental .....      | 161 |
| <b>Gráfico 8:</b> respostas às questões sobre Modalidade, propostas no roteiro de análise – Ensino Médio.....             | 161 |
| <b>Gráfico 9:</b> respostas positivas, negativas e parciais para a categoria Modalidade ao longo das décadas.....         | 164 |
| <b>Quadro 1:</b> coleções didáticas da década de 1970.....  | 71  |
| <b>Quadro 2:</b> coleções didáticas da década de 1980.....  | 71  |
| <b>Quadro 3:</b> coleções didáticas da década de 1990.....  | 71  |
| <b>Quadro 4:</b> coleções didáticas da década de 2000.....  | 72  |
| <b>Quadro 5:</b> quadro ilustrativo dos conteúdos linguísticos, a respeito de verbo e advérbio – Ensino Fundamental ..... | 74  |
| <b>Quadro 6:</b> quadro ilustrativo dos conteúdos linguísticos, a respeito de verbo e advérbio – Ensino Médio.....        | 77  |
| <b>Quadro 7:</b> roteiro para analisar os livros didáticos .....  | 78  |
| <b>Quadro 8:</b> abordagem da categoria Tempo por década – Ensino Fundamental.....  | 81  |
| <b>Quadro 9:</b> definições de verbo e advérbio para os autores dos livros do Ensino Fundamental.. .....                  | 82  |
| <b>Quadro 10:</b> definição de locução verbal para os autores de 1970 e 1980.....   | 95  |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 11:</b> abordagem da categoria Tempo por década – Ensino Médio.....  | 100 |
| <b>Quadro 12:</b> definições de verbo e advérbio para os autores dos livros do Ensino Médio .....                            | 101 |
| <b>Quadro 13:</b> definições de adjunto adverbial para os autores dos livros do Ensino Médio .....                           | 107 |
| <b>Quadro 14:</b> exemplos de atividades dos livros didáticos, de 1970 a 2000.....   | 112 |
| <b>Quadro 15:</b> abordagem da categoria Aspecto por década – Ensino Fundamental.....  | 116 |
| <b>Quadro 16:</b> noções de pretérito perfeito e pretérito imperfeito para os autores dos livros do Ensino Fundamental ..... | 119 |
| <b>Quadro 17:</b> as formas nominais, segundo os autores dos livros do Ensino Fundamental de 1970 a 2000 .....               | 123 |
| <b>Quadro 18:</b> abordagem da categoria Aspecto por década – Ensino Médio .....   | 132 |
| <b>Quadro 19:</b> abordagem da categoria Modalidade por década – Ensino Fundamental.....                                     | 144 |
| <b>Quadro 20:</b> definições de Modo verbal para os autores dos livros do Ensino Fundamental .                               | 145 |
| <b>Quadro 21:</b> abordagem da categoria Modalidade por década – Ensino Médio .....  | 154 |
| <b>Quadro 22:</b> definições de Modo verbal para os autores dos livros do Ensino Médio .....                                 | 155 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b> |
| <b>2. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DAS CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>2.1. Os documentos oficiais: PCNs, PNLD, PNLEM.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>2.2. Algumas pesquisas sobre livro didático.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>Considerações finais do capítulo .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>3. AS CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE (TAM).....</b>  | <b>27</b> |
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>27</b> |
| <b>3.1. Tempo .....</b>   | <b>27</b> |
| <b>3.2. Aspecto.....</b>  | <b>37</b> |
| <b>3.3. Modalidade.....</b>   | <b>49</b> |
| <b>3.4. Tempo, Aspecto e Modalidade – Orientação Funcionalista .....</b>                                    | <b>60</b> |
| <b>3.5. Tempo, Aspecto e Modalidade – Orientação Sociolinguística.....</b>                                  | <b>63</b> |
| <b>Considerações finais do capítulo .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>4. METODOLOGIA.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>4.1. Tipo de pesquisa .....</b>  | <b>69</b> |
| <b>4.2. Descrição do corpus.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>4.3. As coleções didáticas.....</b>  | <b>71</b> |
| 4.3.1. Resumo das coleções .....  | 72        |
| 4.3.1.1. Ensino Fundamental .....   | 72        |
| 4.3.1.2. Ensino Médio.....  | 75        |
| <b>4.4. Procedimentos metodológicos.....</b>  | <b>78</b> |
| <b>Considerações finais do capítulo .....</b>   | <b>80</b> |
| <b>5. ANÁLISE DAS CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b> | <b>81</b> |
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>81</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>5.1. Tempo .....</b>   | <b>81</b>  |
| 5.1.1. O tratamento dado à categoria Tempo pelas coleções do Ensino Fundamental.....      | 81         |
| 5.1.2. O tratamento dado à categoria Tempo pelas coleções do Ensino Médio .....           | 99         |
| 5.1.3. Tempo: um estudo histórico de 1970 a 2000.....                                     | 110        |
| <b>5.2. Aspecto.....</b>  | <b>116</b> |
| 5.2.1. O tratamento dado à categoria Aspecto pelas coleções do Ensino Fundamental.....    | 116        |
| 5.2.2. O tratamento dado à categoria Aspecto pelas coleções do Ensino Médio .....         | 132        |
| 5.2.3. Aspecto: um estudo histórico de 1970 a 2000.....                                   | 140        |
| <b>5.3. Modalidade.....</b>   | <b>144</b> |
| 5.3.1. O tratamento dado à categoria Modalidade pelas coleções do Ensino Fundamental..... | 144        |
| 5.3.2. O tratamento dado à categoria Modalidade pelas coleções do Ensino Médio .....      | 154        |
| 5.3.3. Modalidade: um estudo histórico de 1970 a 2000.....                                | 161        |
| <b>Considerações finais do capítulo .....</b>   | <b>164</b> |
| <br>  |            |
| <b>6. CONCLUSÕES.....</b>   | <b>166</b> |
| <br>  |            |
| <b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>172</b> |
| <b>7.1. Livros didáticos analisados.....</b>  | <b>177</b> |
| <br>  |            |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>180</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a escola priorizou o ensino prescritivo de gramática, que valida apenas a abordagem, em sala de aula, da norma padrão. Como relata Faraco (2007), somente nos anos 1970, começaram debates substanciais acerca da falta de relação entre as teorias linguísticas e o ensino de língua. Até a década de 1960, predominou uma ideia conservadora (língua homogênea) sobre a língua no ensino. As teorias linguísticas entraram nos currículos de Letras na década de 1960 e, desde então, a heterogeneidade linguística foi posta em pauta. Houve um grande conflito entre as teses descritivistas e o caráter normativo da Gramática Tradicional. Gregolin (2007) observa que, na década de 1970, surgiu a lei 5692/71, chamada de **Guias Curriculares**, os quais apresentavam ideias tradicionais da gramática normativa misturadas às ideias da “teoria da comunicação”<sup>1</sup>, estabelecendo as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ainda nos anos 1970, o Instituto Nacional do Livro (INL)<sup>2</sup> desenvolve o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef)<sup>3</sup> e, no final dessa década, o INL é substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename).

Nos anos 1980, com a abertura política (fim da ditadura) e as mudanças sociais que vinham acontecendo no Brasil, não se poderia desprezar mais a heterogeneidade da língua, visto que a população que a usa é diversificada, por isso, a concepção de língua na escola sofreu uma transformação ao perceber-se, conforme Gregolin (2007), que a Gramática Tradicional não era o único caminho para o ensino da língua. Nesse período, surgiu um documento chamado **Novas Propostas para o Ensino de Língua Portuguesa**, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A base desse novo documento tem caráter sociolinguístico. No entanto, diz Gregolin (2007), houve um equívoco, nessa época, em pensar-se que a gramática deveria ser totalmente desprezada. Às ideias da Sociolinguística somaram-se as da Linguística Textual, passando o texto a ser utilizado como centro nas salas de aula. Na década de 1980, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substitui a Fename e incorpora o Plidef. Com a edição do decreto nº 91542, de 19/08/85, o Plidef cede lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinado ao Ensino Fundamental, e os professores passam a ter participação na escolha dos livros didáticos.

---

<sup>1</sup> Neste período, a escola distorceu a proposta de Jakobson, que passou a ser incluída nos manuais didáticos, aponta Gregolin (2007).

<sup>2</sup> Órgão criado pelo Estado, em 1929, para legislar sobre políticas do livro didático.

<sup>3</sup> Todas as informações referentes ao livro didático, nestes primeiros parágrafos, tiveram como fonte o sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – <http://www.fnde.gov.br>, tópico “Livro Didático”.

A década de 1990 representou um grande “salto” para o ensino de língua, quando a língua passou a ser ensinada em uma perspectiva discursiva. Nesse panorama, foram criados os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), fundamentados, segundo Gregolin (2007), em uma ideologia discursiva e sociointeracionista. Nessa mesma época, os livros incluídos no PNLD passam por uma avaliação pedagógica e são excluídos aqueles que contêm erros conceituais ou os induzem e aqueles que contêm qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Gregolin (2007, p. 69-70) diz que: “[...] de um primeiro momento de ênfase na *comunicação* durante a ditadura militar, com a abertura política passamos à *sociolinguística*, à *textualidade* e à *discursividade*”. Apesar de tantas discussões a respeito do ensino, muitos problemas perduram até hoje, afirma a autora, mas com ganhos para os envolvidos no ensino, como a consciência de que a língua deve ser ensinada sob o pilar discursivo. Em 2004, através da resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é publicado o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) e o livro didático é universalizado para os alunos do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Inicialmente, os livros do Ensino Médio foram distribuídos apenas para os alunos da 1ª série das regiões Norte e Nordeste e, posteriormente, estendeu-se a distribuição para as outras regiões e séries. Na década atual, o PNLD passou a distribuir dicionários de Língua Portuguesa para todos os alunos do Ensino Fundamental, mudando, mais tarde, a sistemática de distribuição e fornecendo acervos de dicionários para todas as escolas públicas.

Considerando-se esse contexto, o *mergulho* histórico na análise dos livros didáticos torna-se fundamental, principalmente, para entendermos as mudanças que aconteceram e as que ainda precisam acontecer, até mesmo porque os livros didáticos continuam a ser o principal instrumento de ensino para o professor. Esta pesquisa, ao fazer um percurso histórico da década de 1970 até a atualidade, poderá acrescentar muito às pesquisas existentes sobre livro didático. A nossa análise está pautada na comparação entre as décadas, buscando observar as mudanças que foram ocorrendo nos livros didáticos, principalmente, após a inclusão da Linguística nos currículos de Letras, a fim detectar lacunas e viabilizar a reflexão referente ao trabalho com análise linguística.

O objetivo central desta pesquisa é avaliar como as categorias Tempo, Aspecto e



Modalidade são abordadas, no estudo do verbo e do advérbio<sup>4</sup>, pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, nas séries do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio. As categorias Tempo, Aspecto e Modalidade têm sido mais estudadas nessas classes e manifestam-se principalmente por elas, por isso, selecionamos para a nossa pesquisa o verbo e o advérbio. Temos como objetivos específicos analisar se o autor:

- diferencia tempo verbal de tempo cronológico;
- mostra que a marcação de Tempo pode ser dada por verbos, advérbios ou pelo contexto;
- trabalha a variação entre formas verbais para codificar um mesmo tempo;
- considera os usos/ funções da categoria Tempo;
- trabalha os valores semânticos de Aspecto;
- diferencia o uso do *perfeito* e do *imperfeito*;
- trabalha usos/ funções dos auxiliares aspectuais;
- explora os sufixos marcadores de Aspecto;
- diferencia Modo de Modalidade;
- trabalha os usos/ funções dos auxiliares modais.

Para isso, buscamos subsídios no espaço teórico do Funcionalismo e da Sociolinguística. Utilizaremos essas duas teorias porque ambas estudam a língua em uso, considerando situações reais de comunicação, como mostra o estudo de Tavares (2003). Portanto, a função de um elemento é considerada em relação ao sistema linguístico e em relação ao seu contexto de uso, dessa forma, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua.

Quanto à metodologia empregada no trabalho, basear-nos-emos em um roteiro com questões referentes a Tempo, Aspecto e Modalidade na perspectiva do Funcionalismo e da Sociolinguística. Analisamos 28 livros didáticos, divididos entre as décadas consideradas. Construimos nosso *corpus* a partir de algumas seções dos livros didáticos, em que percebemos a marcação das categorias em estudo, sobretudo verbos e advérbios. Partimos da hipótese geral de que os autores de livros didáticos abordam, de maneira parcial e não

---

<sup>4</sup> Focamos a análise nos advérbios de tempo e modo.

reflexiva, as categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade, embora os livros tenham incorporado mudanças no decorrer das décadas.

Vejam, agora, como os capítulos deste trabalho se organizam. O primeiro capítulo, que tem como título: **O livro didático de Língua Portuguesa e o ensino das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade**, trata da utilização e importância dos livros didáticos no ensino de Língua Portuguesa, tomando por base documentos como os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, o **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, o **Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM)** e algumas pesquisas sobre o livro didático. O segundo capítulo, cujo título é **As categorias Tempo, Aspecto e Modalidade**, aborda as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade na visão do Funcionalismo e da Sociolinguística. No capítulo intitulado **Metodologia** descrevemos a metodologia empregada, expondo o *corpus*, as coleções didáticas selecionadas e os procedimentos metodológicos utilizados. O quarto capítulo – **Análise das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa** – traz a análise dos livros didáticos. Faremos comparações entre as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerando o período de 1970 a 2000. Depois, veremos como se deu o estudo de cada categoria nos livros, fazendo um percurso histórico ao longo das décadas.

Desejamos, com esta pesquisa, compreender o processo pelo qual os livros didáticos passaram ao longo dos anos, para suscitar reflexões acerca do trabalho com as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade e contribuir na elaboração de material didático de ensino de Língua Portuguesa.

## 2. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DAS CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE

### Apresentação

Neste capítulo, com base nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), no **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD), no **Programa Nacional do Livro do Ensino Médio** (PNLEM), em Ilari (1997), Bagno (2007), Moura (2004), Rodrigues (2005), Campos (2006) e Pontes (2009), trataremos da importância e utilização do livro didático na sala de aula e do ensino das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade.

### 2.1. Os documentos oficiais: PCNs, PNLD, PNLEM

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo alvo de profundas críticas há algumas décadas. Faraco (2007, p. 40) afirma que “[...] a intervenção dos lingüistas nos debates sobre o ensino de português tem trazido contribuições pedagógicas interessantes”, como, por exemplo, a construção de uma pedagogia da leitura. Algumas mudanças já estão sendo efetivadas, principalmente, depois da publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), em 1997, como o trabalho com gêneros discursivos, em vez de considerar, exclusivamente, o texto literário. Contudo, no tocante aos conhecimentos linguísticos, o ensino segue, por vezes, a tradição gramatical, o que é refletido nos conteúdos dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Nos PCNs (1998), há muito do Funcionalismo, que estuda a língua em uso e que pressupõe um ensino de gramática pautado na reflexão e não na memorização de nomenclaturas. Da mesma forma, a Sociolinguística mostra-se presente nesses documentos, sobretudo, os conceitos de variação e letramento. Como exemplo, observemos o trecho a seguir, referente a algumas habilidades que o aluno deve adquirir no processo de análise linguística:

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o **funcionamento da linguagem** e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários

para a **análise e reflexão lingüística** (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);

. seja capaz de verificar as regularidades das **diferentes variedades do Português**, reconhecendo os **valores sociais** nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos [grifo nosso] (PCNs, 1998, p. 52).

[Na prática de análise lingüística] Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão lingüística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (PCNs, 1998, p. 78).

O Funcionalismo e a Sociolingüística podem trazer contribuições para o ensino de Língua Portuguesa e para o estudo das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade (TAM) nas salas de Ensino Fundamental e Médio, motivo que nos levou a trabalhar com essas teorias.

Embora os PCNs (1998) tenham incorporado alguns aspectos de teorias lingüísticas e os professores tentem aplicar tais aspectos em sala de aula, como mostram pesquisas na área (por exemplo, as que apresentaremos na **seção 2.2**), a incorporação por parte dos livros didáticos parece mais lenta. No entanto, o Guia de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio tem auxiliado o professor de Língua Portuguesa, bem como de outras disciplinas, a avaliar o livro didático que ele tem em mãos. O **Programa Nacional do Livro Didático**<sup>5</sup> (PNLD) foi elaborado para analisar coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental, enquanto que o **Programa Nacional do Livro do Ensino Médio** (PNLEM), criado somente em 2004, avalia as obras do Ensino Médio.

O PNLD/2008 (2007) e o PNLEM/2009 (2008) apresentam alguns requisitos metodológicos básicos que o livro didático precisa atender. São eles:

- **explicitação da sua proposta metodológica:** através da abordagem dos preceitos básicos que lhe caracterizam, permitem identificá-la e compreender o seu alcance;
- **realização das opções teórico-metodológicas assumidas:** que devem estar presentes, de forma coerente, nas atividades de leitura, produção textual, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem;

---

<sup>5</sup> O PNLD iniciou com outra nomenclatura, em 1929 – Instituto Nacional do Livro (INL). Desde então, foi se aperfeiçoando até que, em 1996, os livros inscritos passaram por uma avaliação pedagógica.

- **mobilização e desenvolvimento do maior número possível das capacidades básicas do pensamento crítico e autônomo** (compreensão, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses, planejamento, argumentação): essas capacidades devem abranger as mais diversas atividades sobre a língua e a linguagem;

- deve apresentar **articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram uma coleção**;

- deve contribuir para a **percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na vida social**: uma vez que as práticas sociais e culturais em que todo falante está inserido devem ser consideradas.

Esses requisitos determinam a escolha ou não de um livro didático. São eliminados os livros que apresentam inconsistência conceitual (os livros didáticos devem estar isentos de erros e/ou de formulações que induzam a erros), incoerência e inadequação metodológicas (os livros didáticos devem explicitar com clareza a concepção de língua e de ensino-aprendizagem que seguem). O PNLD/2008 (2007)<sup>6</sup> observa vários critérios<sup>7</sup> que são decisivos para a aprovação de um livro didático, dentre eles, o que diz respeito à *reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos* interessa-nos de modo particular, visto que analisaremos o tratamento dado às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade. O trabalho com os conhecimentos linguísticos precisa subsidiar o desenvolvimento da proficiência oral e escrita e permitir que o aluno analise os fatos da língua. Assim, é dever do livro didático em relação aos conteúdos e atividades referentes aos tópicos linguísticos:

- **Subsidiar as demais atividades** com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados;
- Estar relacionado a **situações de uso**;
- **Considerar e respeitar a diversidade linguística**, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto;
- **Estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos** abordados (PNLD/2008, 2007, p. 15).

Segundo o PNLD/2008 (2007), o tipo de tratamento didático dado aos conteúdos linguísticos pelas obras aprovadas corresponde, em sua maioria, à tradicional **abordagem**

---

<sup>6</sup> Os critérios eliminatórios e classificatórios do PNLEM/2009 (2008) são semelhantes aos do PNLD/2008 (2007).

<sup>7</sup> Os demais critérios são relativos: ao trabalho com a linguagem oral, ao manual do professor e aos aspectos gráficos editoriais.

**transmissiva** (75%)<sup>8</sup>. A metodologia transmissiva acredita que o aluno aprende um conteúdo a partir da assimilação de informações, noções e conceitos que são organizados pelo professor e/ou pelos materiais didáticos.

Em relação aos livros do Ensino Médio, o resultado não foi diferente. Embora o PNLEM/2009 (2008) não apresente resultados em números como o PNLD/2008 (2007), pelas resenhas das obras pode-se perceber que os conhecimentos linguísticos são abordados com base na perspectiva tradicional. Segundo o PNLEM/2009 (2008), há uma tentativa dos autores de *redimensionar* o ensino da gramática normativa, saindo do nível da frase para o domínio do texto e do discurso, mas acabam utilizando o texto como pretexto para atividades de identificação de funções sintáticas, delimitação e classificação de orações, segmentação mórfica e identificação das classes de palavras. O PNLEM/2009 (2008) mostra que grande parte das obras apresenta distorções e inconsistências teórico-descritivas quanto aos conteúdos linguísticos.

Com base no PNLD/2008 (2007) e no PNLEM/2009 (2008), pudemos notar a primazia da tradição gramatical. Por isso, é importante fazer uma avaliação dos livros didáticos ao longo dos últimos quarenta anos, a fim de verificar que mudanças ocorreram.

## 2.2. Algumas pesquisas sobre livro didático

Ilari (1997) fala das reformas no ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1960, quando a Linguística foi introduzida nos currículos de Letras como disciplina obrigatória. O autor acredita que a reforma que a Linguística trouxe para o ensino, ainda, não foi totalmente apreendida pela escola, pois os professores continuam focalizando o ensino da terminologia gramatical e os exercícios escritos, esquecendo de incluir elementos típicos da expressão falada e fazendo com que os usos linguísticos na escola permaneçam, muitas vezes, artificiais “[...] como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida” (ILARI, 1997, p. 103). Desse modo, Ilari (1997) afirma que o livro didático é o veículo mais importante das

---

<sup>8</sup> O PNLD/2008 (2007) detectou 4 tendências metodológicas nas coleções aprovadas: **transmissiva**; **construtivo-reflexiva**, quando o aluno é levado a refletir sobre determinado assunto para depois inferir, através de uma análise orientada pelo professor e/ou pelo livro didático, o conhecimento pretendido; **vivencial**, o aluno aprende vivenciando o conteúdo em situações escolares; **uso situado**, o conteúdo ensinado é socialmente contextualizado. Nas atividades de construção de conhecimentos linguísticos, apareceram apenas a transmissiva e a construtivo-reflexiva.

ideias que tomaram corpo na Linguística moderna e diz:

É sabido que o professor secundário atua numa dependência muito grande em relação ao livro didático; por isso **o livro didático é um meio potencial de renovação do ensino e um espelho bastante fiel da prática corrente**. Se examinarmos os livros didáticos mais recentes, e os compararmos com os que se editavam há vinte anos, notaremos algumas diferenças óbvias [...]. Mas é fácil perceber que essas diferenças são na maioria das vezes o resultado de uma concessão à moda, o que é prontamente confirmado pelo fato de que o objetivo principal continua sendo o ensino da nomenclatura gramatical [grifo nosso] (ILARI, 1997, p. 105-106).

Essa observação de Ilari (1997) é confirmada pelo resultado da avaliação dos livros didáticos pelo PNLD/2008 (2007) e pelo PNLEM/2009 (2008): a maioria dos livros prioriza a abordagem tradicional ao tratar dos conhecimentos linguísticos. Ilari (1997) explica que essa situação não é somente de responsabilidade dos autores de livros didáticos, uma vez que muitos têm formação científica e longa prática pedagógica. As razões seriam também comerciais e editoriais, pois, segundo Ilari (1997, p. 106), as editoras pressionam o autor a produzir “livros aceitáveis” para o professor, pois

[...] os editores sabem que o livro aceitável é o que não inova: de fato, o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro didático que ele possa dominar completamente [...].

O motivo para essa atitude de “submissão” ao livro didático do professor deve-se a questões salariais e burocráticas, que não lhe permitem planejar e avaliar o trabalho que desenvolve. Conforme Ilari (1997), o momento de “real decisão” do professor é a escolha do livro didático e esta é feita, na maioria das vezes, sem a consideração dos verdadeiros interesses dos alunos. Por isso, o autor afirma que se torna difícil haver mudanças no ensino de Língua Portuguesa: o ensino não muda porque está intrinsecamente ligado ao livro didático, o livro didático não muda porque quer acompanhar um ensino a que o professor tornou-se submisso. Nesse sentido, o papel da Linguística aplicada ao ensino deixa de ser científico e pedagógico e passa a ter aspectos de uma política educacional.

Bagno (2007) dedica um capítulo para falar dos livros didáticos e toca em um ponto fundamental: a variação linguística, presente também nos PCNs, no PNLD e no PNLEM. Bagno (2007) observa que o tratamento da variação nos livros didáticos ainda é problemático, embora reconheça que muitos autores tenham uma vontade verdadeira de combater o preconceito linguístico. Contudo, “[...] a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz

nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança” (BAGNO, 2007, p. 119).

Um dos problemas apontados pelo autor é o fato de os livros didáticos associarem a variação às variedades rurais, regionais e de pessoas não-escolarizadas. É um problema, porque passa a falsa ideia de que os falantes urbanos e escolarizados não variam a sua língua. Um dos exemplos que Bagno (2007) dá é a grafia de *tirá* para o verbo *tirar*, em uma tentativa de reproduzir o falar “caipira”. No entanto, o apagamento do R final dos verbos no infinitivo independe da região ou classe social do indivíduo. Da mesma forma, usar a forma perifrástica ou sintética ou mesmo o presente mais um advérbio de tempo para expressar futuro são características de todas as variedades linguísticas do Brasil.

Outro problema presente nos livros didáticos são atividades que pedem ao aluno para “passar para a norma culta” textos do Chico Bento, por exemplo. Segundo Bagno (2007, p. 123):

A graça do personagem está precisamente no seu linguajar, na sua visão de mundo característica da cultura rural, no seu apreço pela vida do campo, entre outros aspectos. Se existe um trabalho pedagógico interessante a ser feito com o Chico Bento, é precisamente o de valorizar as diferenças socioculturais que o personagem tenta encarnar. Mais interessante seria, talvez, [...] discutir com os alunos a não-fidelidade da transcrição que aparece nas tirinhas.

Atividades dessa natureza colaboram para aumentar o preconceito linguístico, porque há o reconhecimento da diferença e depois é feita a “correção” da fala “errada” do personagem. Se pedíssemos a um aluno para colocar no Tempo “correto” os exemplos:

(1) [...]

Meu amor o que você faria?

Se só te restasse um dia

Se o mundo fosse acabar?

Me diz o que você faria?

[...]

**Andava** pelado na chuva

**Corria** no meio da rua [...]<sup>9</sup>.

(2) – Alô?

---

<sup>9</sup> [grifo nosso] Canção: O que você faria/ Composição: Lenine e Paulinho Moska. A canção completa pode ser encontrada em: <<http://letras.terra.com.br>>.



- Alô! **Queria** falar com o Miguel...
- Ele não está. Quer deixar recado?
- Não. Ligo outra hora<sup>10</sup>.

(3) – Quando você **vai entregar** o trabalho?

- **Entrego** o trabalho amanhã<sup>11</sup>.

Perderíamos uma discussão muito rica sobre a variação e a correlação forma-função. Bagno (2007) sugere que se trabalhe com variedades reais, a partir de documentários, programas jornalísticos, arquivos disponíveis na internet, investigação das origens regionais e sociais dos próprios alunos e da fala urbana escolarizada.

No intuito de auxiliar os professores a terem uma visão crítica e reflexiva em torno dos livros didáticos, Bagno (2007) propõe um roteiro para avaliar a adequação do tratamento dado, pelos livros didáticos, aos fenômenos de variação e mudança linguísticas. As perguntas vão desde saber se o livro trata da variação linguística até saber se o livro se limita às variedades rurais e/ou regionais, desprezando casos como (1), (2) e (3) acima mencionados, casos de variação morfossintática. Entre outros questionamentos, Bagno (2007) busca saber se o livro didático separa os termos “norma-padrão” (prescrita pela gramática) e “norma culta” (variedades prestigiadas), visto que eles não podem ser confundidos<sup>12</sup>; se há coerência entre o que o livro didático diz sobre variação e a aplicação desta nos exercícios de gramática; e se o livro menciona a existência da variação entre fala e escrita.

Trabalhos acadêmicos sobre Tempo, Aspecto e Modalidade (e variação linguística), nos livros didáticos, demonstram como essas categorias têm sido ensinadas. Moura (2004), por exemplo, analisou livros do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental das coleções: **Português: leitura, produção, gramática**, de Leila Lauer Sarmiento (2002) e **Português: linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2002), utilizados, respectivamente, em uma escola particular e duas escolas estaduais do município de Nova Esperança (Noroeste do

<sup>10</sup> Exemplo de própria autoria.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Assim como Bagno (2007), não estamos concebendo os termos “norma-padrão” e “norma culta” como sinônimos. A norma-padrão corresponde ao modelo idealizado de língua “certa” presente nas gramáticas; enquanto a norma culta diz respeito ao uso real da língua, em situação de formalidade, pelos falantes com alto prestígio social. No entanto, Bagno (2007) chama a atenção para o uso do adjetivo *culto* (em oposição à *popular*) que pode sugerir que os não falantes da norma culta não possuem cultura, usam uma norma *inculta*. Portanto, propõe a substituição de *norma culta* por *variedades prestigiadas*.

Paraná). A autora constatou uma abordagem estruturalista prevalecendo no estudo dos verbos, além de o texto ser usado como pretexto para o ensino de Tempo, Aspecto e Modalidade, ou seja, o texto é usado para identificação da classe dos verbos, com o objetivo de retirar as formas verbais flexionadas em determinado Tempo, Modo, Número, Voz, Pessoa.

Rodrigues (2005), em estudo da variação linguística nos livros didáticos de Língua Inglesa do Ensino Médio, concluiu que há pouca ou nenhuma referência à variação linguística no tocante ao trabalho com o texto, com o vocabulário e com o conteúdo gramatical, bem como, raramente, os livros associam a forma linguística ao contexto discursivo. O autor escolheu, aleatoriamente, dois livros didáticos adotados em escolas de Fortaleza no ano de 2004: **Compact english book**, de Wilson Liberato (1998) e **Globetrotter**, de Marcelo Baccarin Costa (2001). Ele trabalhou com livros didáticos por considerá-los instrumentos importantes para o desenvolvimento das aulas. Se todas as línguas variam, o livro didático, como ferramenta de apoio, deve contemplar as diversas variedades da língua.

Campos (2006) investigou a fraseologia dos verbos *try* e *like*, para confrontar os dados com a prescrição de uso adotada pelo livro didático de Língua Inglesa. A autora utilizou o corpus BNC (British National Corpus), de falantes nativos de inglês britânico. A sua finalidade foi demonstrar como dados reais podem auxiliar o ensino de língua estrangeira, pois o livro analisado apresentava textos adaptados, portanto, não autênticos. A pesquisa de Campos (2006) concluiu que os livros didáticos não se baseiam em dados reais da língua, ou seja, em dados extraídos de corpora, todavia, aponta que é imprescindível o uso de dados empíricos para um estudo mais realista da linguagem.

Pontes (2009) fez uma análise contrastiva entre os livros didáticos de Língua Portuguesa (**Novo diálogo**, de Eliana Santos Beltrão e Teresa Gordilho (2004); **Português: linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2004)) e Língua Espanhola (**Vale!**, de Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello (2005); **Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica**, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendonza (2004)), para verificar o tratamento dado ao Tempo, Aspecto e Modalidade. O seu estudo mostrou que os livros de Língua Portuguesa e os de Língua Espanhola (Ensinos Fundamental e Médio) exploram apenas a estrutura morfológica do verbo e apresentam definições superficiais e restritas, por desconsiderarem o contexto de uso e os efeitos de sentido dos Tempos e Modos verbais, utilizando frases isoladas para exemplificação. Quanto ao Aspecto, os livros didáticos limitam-se à diferenciação entre os pretéritos perfeito e imperfeito.

O PNLEM/2009 (2008) afirma que o livro didático serve como apoio pedagógico para o professor, dando-lhe sugestões de como trabalhar os conteúdos em sala de aula, não se constituindo como único ou melhor meio para o professor seguir. Por isso, é importante que o professor adeque o livro às reais necessidades de seus alunos e o aproveite da melhor forma, não sendo totalmente dependente dele. Como afirma Mateus (2002, p. 5): “o professor é o piloto que conhece os mares mas necessita muitas vezes de uma luz que o impeça de tropeçar nos rochedos”. O livro didático pode ser essa luz, contudo, é preciso rever as políticas educacionais que regem nossas escolas, a fim de que esse instrumento una, de maneira efetiva, teoria e prática no tratamento dos conhecimentos linguísticos e se aproxime da realidade social e cultural do aluno.

### **Considerações finais do capítulo**

A consulta aos PCNs, ao PNLD e ao PNLEM auxiliaram na elaboração do roteiro de análise, apresentado mais à frente no capítulo de Metodologia. Autores como Ilari (1997) e Bagno (2007) e as pesquisas desenvolvidas a partir de dados de livros didáticos, mostrados neste capítulo, ajudaram-nos a ter um olhar mais crítico e minucioso perante os livros didáticos. Visando a uma discussão mais eficaz, quando da análise dos livros didáticos, trataremos, a seguir, das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade.

### 3. AS CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE

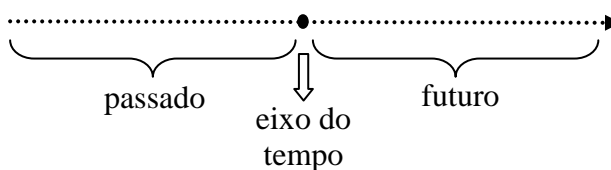
#### Apresentação

No presente capítulo, apresentaremos e discutiremos as bases teóricas que regem esta pesquisa, no que diz respeito às categorias Tempo, Aspecto e Modalidade. Na primeira seção, trataremos do Tempo, com base em Reichenbach (1947), Givón (1984), Côroa (2005) e Ilari (2001); na segunda seção, sobre o Aspecto, Vendler (1967), Givón (1984, 2005), Corôa (2005) e Costa (2002) embasarão nossa discussão e, na terceira seção, trataremos da Modalidade, fundamentando-nos em Givón (1984, 1995, 2005), Almeida (1988) e Neves (2006).

#### 3.1. Tempo

A noção de Tempo, em Língua Portuguesa, é dada pela distinção entre presente, passado e futuro, no entanto, “nem sempre um determinado tempo verbal corresponde à definição que a gramática tradicional lhe atribui” (MOURA, 2004, p. 57). Por exemplo, ao proferir “Vou à sua casa amanhã”, o falante usou a forma do presente, mas o advérbio de tempo *amanhã* confere o sentido de futuro ao enunciado. Portanto, o Tempo, neste caso, é marcado pelo advérbio.

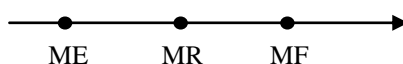
Givón (1984) definiu o Tempo como “pontos em uma sequência”, com as noções de precedência e subsequência. O autor mostra dois pontos fundamentais envolvidos na concepção de Tempo: a sequencialidade – uma sucessão de pontos, que ocupam uma posição fixa na ordem linear e ponto de referência – correspondente ao tempo de fala, que é ancorado no falante. O ponto de referência é o eixo do tempo, em que o passado estaria localizado antes e o futuro, depois desse eixo, como no diagrama abaixo<sup>13</sup>:



<sup>13</sup> Cf. Givón (1984, p. 273).

Assim, Givón (1984) afirma que o eixo do tempo pode ser absoluto (agora), em que o momento do enunciado é o centro ou relativo (então), quando é fixado por outros significados, como advérbios de tempo ou pela referência a outros eventos. Para exemplificar, pensemos em um enunciado como: “Estudei muito para a prova”. A ação de *estudar* ocorreu antes do momento da fala, portanto, o Tempo é absoluto, apoiando-se na dêixis, em que o ponto de referência é o falante. Já em: “Quando você chegou eu já tinha terminado a tarefa”<sup>14</sup>, o Tempo é relativo-absoluto, pois *chegar* e *terminar* são fatos ocorridos antes do ponto dêitico da enunciação, sendo que *terminar* é anterior a *chegar*. Portanto, neste enunciado, há dois pontos de referência temporal: o momento da enunciação e o fato de *chegar* (ponto de referência secundário).

Reichenbach (1947), ao tratar de tempos verbais, afirma que estes determinam tempo com referência ao ponto temporal do ato de fala. O autor chama o ponto temporal de **momento de fala** (MF). As três indicações *antes do momento de fala*, *simultâneo ao momento de fala* e *posterior ao momento de fala* fornecem apenas três tempos (passado, presente e futuro), porém, o número de tempos verbais é maior, por isso, nós precisamos de uma interpretação mais complexa. O autor dá como exemplo: *Peter had gone* (Peter tinha ido), em que a expressão de Tempo se refere a dois eventos, cujas posições são determinadas em relação ao momento de fala. Reichenbach (1947) denominou esses dois pontos temporais de **momento do evento** (ME) e **momento de referência** (MR). Dessa maneira, o momento do evento do exemplo é o tempo *quando Peter foi*. E o momento de referência está localizado entre o momento do evento e o momento de fala. Graficamente, temos:

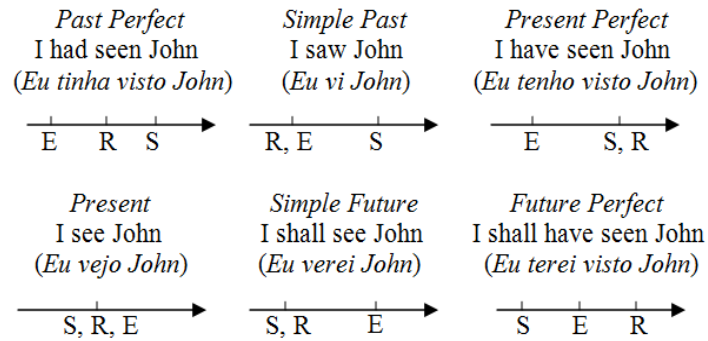


O autor chega a fórmulas envolvendo esses três momentos. Apresentaremos, abaixo, as combinações possíveis para o Inglês<sup>15</sup>, mostradas pelo autor<sup>16</sup>:

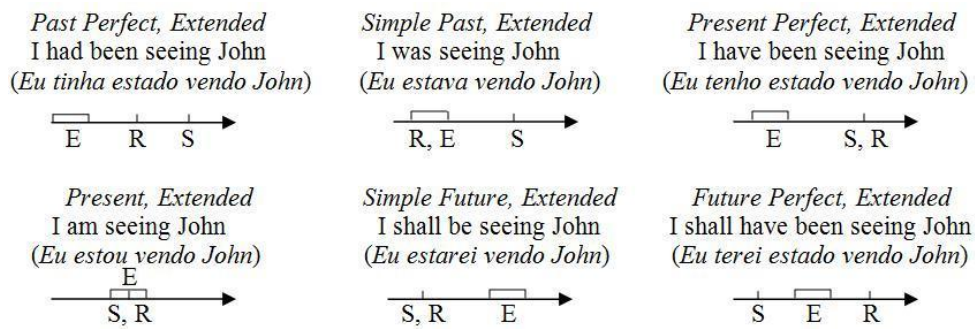
<sup>14</sup> Exemplo de Costa (2002, p. 18).

<sup>15</sup> As iniciais E, R e S significam, respectivamente: *event* (momento do evento), *reference* (momento de referência) e *speech* (momento de fala). A direção do tempo é representada como a direção da seta, da esquerda para a direita. A tradução dos exemplos foi feita de forma literal, podendo não haver correspondência no Português.

<sup>16</sup> Cf. Reichenbach, 1947, p. 290.



A seguir, Reichenbach (1947) apresenta as noções de duração e repetição adicionadas a alguns tempos, que ele chamou de *tenses extended* (tempos estendidos)<sup>17</sup>:



As combinações feitas por Reichenbach (1947) não se aplicam, diretamente, a uma ou outra língua natural, mas servem para caracterizar os tempos de várias línguas. Veremos a seguir como Corôa (2005) aplicou os três momentos de Reichenbach (1947) ao Português.

Corôa (2005) baseia-se nos três pontos temporais propostos por Reichenbach (1947): o **momento de fala** (MF), o **momento do evento** (ME) e o **momento de referência** (MR). O momento da fala liga-se ao ato da comunicação e à pessoa do discurso; o momento do evento, tempo em que se realiza o predicado, é o que se manifesta mais concretamente pelo fato de possuir um referente definido; o momento de referência é o mais afastado do ato de comunicação, é um sistema fixo através do qual se pode definir simultaneidade, anterioridade ou posterioridade. Assim, os Tempos do indicativo poderiam ser representados como<sup>18</sup>: **presente**: ME, MF, MR => Carlinhos trabalha no IBC; **pretérito mais-que-perfeito**: ME –

<sup>17</sup> Cf. Reichenbach, 1947, p. 290.

<sup>18</sup> Nas combinações, as vírgulas representam simultaneidade e os traços, precedência ou posterioridade. Todos os exemplos são de Corôa (2005). A autora considerou somente o *indicativo*, porque é o modo em que a categoria temporal aparece mais nítida e livre de influências modais.

MR – MF => Eu (já) escrevera a carta quando ele me telefonou; **pretérito imperfeito**: ME, MR – MF => Carlinhos trabalhava no IBC; **pretérito perfeito**: ME – MF, MR => Ele se afogou e não pude socorrê-lo; **futuro do presente**: MF, MR – ME => O garoto virá mais cedo; **futuro do pretérito**: MR – MF – ME => O garoto viria mais cedo<sup>19</sup>.

Para a autora, o presente gramatical não se resume ao MF, mas a uma fração de tempo que inclui o MF. O tempo presente não indica necessariamente contemporaneidade com o momento da enunciação, o advérbio de tempo é o responsável por representar a simultaneidade. No entanto, Corôa (2005) lembra que, apesar disso, não há nada que descaracterize o presente como uma forma que tem o ME e o MF simultâneos. Os exemplos clássicos de presente são os que descrevem hábitos ou ocorrem no momento da enunciação. Há, também, o presente gnômico, que corresponde aos provérbios – “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e o presente de verdades atemporais – “A terra gira em torno do sol” (CORÔA, 2005, p. 45). O caso especial de uso do presente é o chamado “presente histórico”, como se fosse possível ao falante retornar ao passado e presenciar o evento no momento da enunciação – “Em 1940 eclode a guerra e Ted vai para o fronte” (CORÔA, 2005, p. 45).

As formas de pretérito relatam eventos, estados ou processos já acontecidos, sendo subdivididos em: perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. O mais-que-perfeito é um Tempo relativo, porque precisa de um ponto de referência. Quanto ao imperfeito, Corôa (2005) diz que esse Tempo não limita o evento realizado (ou que está se realizando) no passado, o imperfeito não obriga que o evento acabe antes do MF, portanto, o evento é não-limitado. Já com o perfeito, ocorre o contrário.

A respeito das formas de futuro, a autora fala da ligação da futuridade com a Modalidade. Embora ateste isso, Corôa (2005) não pretende investigar o caráter modal das formas de futuro. No tempo futuro, o ME será sempre precedido pelo MF. O futuro do presente atesta um evento que se realiza depois do MF (em um tempo que virá). O futuro do pretérito atesta um evento que não ocorreu, mas que era previsto em um tempo antes do MF. Por exemplo, em “O garoto viria mais cedo”, a vinda do garoto foi vista como futura em algum momento antes do MF. Para esclarecer seu ponto de vista, Corôa (2005) usa o discurso indireto: (1) *José disse: “Virei mais cedo”* / (2) *José disse que viria mais cedo*. Na segunda

---

<sup>19</sup> Cf. Corôa (2005, p. 57-58)

sentença, é considerado algo que José falou antes de (2) ser proferida: o evento “José dizer algo” é o MR e precede o MF.

Ilari (2001), ao abordar a expressão linguística do Tempo, na Língua Portuguesa, diz que, inicialmente, é preciso atentar para o fato de que não há correspondência biunívoca (um para um) entre os recursos expressivos e os conteúdos expressos. Entre os exemplos dados pelo autor, citamos a forma verbal do presente do indicativo<sup>20</sup>:

(4) X faz anos hoje.

(5) X faz anos o mês que vem.

(6) Em 1834, Dom Pedro completa 15 anos e torna-se elegível para o trono imperial pela lei recém-aprovada.

A forma verbal de presente pode indicar fatos presentes (4), fatos futuros (5) ou fatos passados (6). Ainda, em relação à falta de biunivocidade, o autor fala que a forma utilizada para expressar Tempo pode assumir outros valores, como abaixo<sup>21</sup>:

(7) Agora eu **era** o herói e meu cavalo só **falava** inglês.

(8) a. Finalmente, um pouco antes das quatro da manhã, a criança **dormiu** (= adormeceu), e os pais puderam descansar um pouco.

b. A criança **dormiu** (= esteve dormindo) das quatro da manhã até a tarde do dia seguinte.

No exemplo (7), o pretérito imperfeito do indicativo foi usado não para denotar tempo passado, mas para remeter à fantasia, um mundo de faz-de-conta, típico uso modal. Nos exemplos em (8), o uso do pretérito perfeito do verbo *dormir* mostra duas interpretações distintas para as tantas diferenças de Aspecto. Ilari (2001) afirma que nem sempre é possível separar valores autenticamente temporais das expressões linguísticas de seus valores aspectuais e modais. O autor lembra, também, que o estudo do Aspecto e do Modo passa, necessariamente, pelo estudo do Tempo. Ilari (2001) reconhece o Tempo no plano do mundo, ou seja, lugar em que são registrados fatos com determinadas relações cronológicas. Portanto,

<sup>20</sup> Exemplos de Ilari (2001, p. 9).

<sup>21</sup> Exemplos de Ilari (2001, p. 9-10).



os tempos verbais são vistos como formas em que o verbo se conjuga para indicar, entre outras coisas, Tempo.

Ao tratar de Tempo, Ilari (2001) considera os três momentos estruturais de Reichenbach (1947), assim como fez Corôa (2005). O autor diz que a proposta de Reichenbach (1947) responde a duas exigências de apelo intuitivo:

- a) Em primeiro lugar, fornece instruções para situar o ‘momento de evento’, isto é, para localizar no tempo a ação expressa pelo verbo. E esse é, intuitivamente, o objetivo último do uso dos tempos verbais.
- b) Em segundo lugar, ao levar sistematicamente em conta o ‘momento de fala’, confirma a intuição corrente de que o fundamento direto ou indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis, isto é, a referência à própria situação da enunciação [...] (ILARI, 2001, p. 14-15).

Ilari (2001), no entanto, julga ser mais adequado fazer uma análise em termos de períodos ou lapsos de tempo, em vez de “momentos”, por causa do próprio conceito de momento. Ilari (2001) afirma que a proposta de Reichenbach (1947) não estabelece relação imediata entre o MF e o ME, mas reconstrói essa relação por meio do MR. O MR, segundo ele, é importante para explicar o papel dos adjuntos de tempo e para entender algumas determinações temporais que a sentença sofre no co-texto, isto é, “[...] à falta de indicações mais específicas, dadas por exemplo pelos adjuntos de tempo, o co-texto anterior fixa geralmente o momento de referência da oração seguinte [...]” (ILARI, 2001, p. 15). Para exemplificar, o autor compara as três sentenças seguintes<sup>22</sup>:

(9) Hoje faço trinta anos.

(10) Ontem fiz 30 anos.

(11) Amanhã, terei completado 30 anos.

Em (9) e (10), o advérbio indica o ME, sendo que em (9) há coincidência com o MF, enquanto que, em (10), isso não ocorre. Ao observarmos a sentença (11), vemos que o ME (amanhã) é posterior ao MF. Em todos os casos, para Ilari (2001), o advérbio é o MR. Assim, Ilari (2001) conclui que os adjuntos adverbiais fixam o MR da oração em que se incluem, não havendo certeza da generalização dessa afirmação, porque há sentenças como: *X tinha chegado às 7 de ontem*, que podem ter interpretação ambígua, em relação à aplicação do adjunto. A primeira é que “às 7 de ontem, a chegada de X era um fato passado”; a segunda é

<sup>22</sup> Cf. Ilari (2001, p. 16-17)

que “em algum momento do passado, a chegada de X era um fato passado, acontecido às 7 de ontem”. Isso ocorre não só em sentenças com verbo no mais-que-perfeito, mas em todos os tempos que diferem MR e ME. Ilari (2001) constrói duas hipóteses:

(12) Qualquer adjunto se aplica indiferentemente ao tempo de evento ou ao tempo de referência, sendo possíveis ambigüidades com aqueles morfemas verbais que supõem uma diferença entre ambos.

(13) A ambigüidade da aplicação do adjunto a ME ou MR só afeta aquelas formas em que MR e ME são diferentes.

(ILARI, 2001, p. 18-19)

Essa discussão acima é essencial para compreendermos os adjuntos adverbiais que localizam um evento no tempo (valores não durativos e não iterativos dos morfemas verbais de tempo), que, segundo Ilari (2001), sempre corresponderiam ao MR ou ME. Quando os tempos verbais co-ocorrem com adjuntos, aqueles assumem outros valores que não o seu valor básico<sup>23</sup>:

(14) Em 1939, Hitler invade a Áustria<sup>24</sup>.

(15) Amanhã eu estudo isso.

O presente do indicativo foi usado, em (14), com o valor de presente histórico. Em (15), o valor é de futuro. Às vezes, o verbo pode operar sobre o adjunto, modificando o seu valor:

(16) Agora, o paciente já não sentia dores, só um leve cansaço.

O adjunto *agora*, em (16), indica um momento passado. Desse modo, Ilari (2001) fala de valores temporais que se aplicam ao morfema verbal quando isolado; e em valores aplicados ao morfema verbal quando acompanhado de um advérbio.

Para localizar eventos no tempo, o autor trata, ainda, das perífrases de tempo. As perífrases verbais são constituídas por um *verbo auxiliar*, conjugado em uma das flexões de Tempo, Modo e Pessoa disponíveis, e uma *base verbal*, isto é, verbo de sentido pleno (ou principal, nos termos das gramáticas normativas) em uma das formas não conjugadas ou

<sup>23</sup> Estamos considerando como valor básico do tempo verbal exemplos como: *Eu estudo*, em que a forma verbal é de presente; como na sentença não há outro elemento que indique o contrário, afirmamos que o valor de toda a sentença é de presente. Assim, neste caso, o presente assume o valor básico indicado nas gramáticas normativas: simultaneidade ao MF.

<sup>24</sup> Os exemplos de (14) a (16) são de Ilari (2001, p. 24-25).

nominais (infinitivo, gerúndio, particípio). São exemplos:

- (17) a. Devo partir amanhã.
- b. Acabo de ler este romance.
- c. Estou observando as formigas.
- d. Vou atender o telefone daqui a pouco.
- e. Tenho que terminar meu relatório.
- f. Tenho ouvido falar dele<sup>25</sup>.

O autor adota alguns critérios para o reconhecimento de auxiliares de Tempo, uma vez que as gramáticas normativas apresentam as perífrases com *ter* e *haver* como tempos à parte. Tradicionalmente, há três critérios para classificar como *tempos compostos* as perífrases com *ter* + *particípio passado*: 1) a perífrase pode ser substituída por uma forma simples (tinha feito/ fizera)<sup>26</sup>, havendo equivalência semântica; 2) o verbo *ter* possui sentidos diferentes quando usado como verbo principal (eu *tinha* um paletó marrom) ou como auxiliar (eu *tinha visto* muitas fraudes); 3) o auxiliar *ter* e a base verbal designam uma única ação, atribuída a um único sujeito (tenho invejado muitos vizinhos *diferente de* tenho muitos vizinhos invejados). No entanto, esses critérios só servem para diferenciar os usos de *ter* como verbo auxiliar e verbo transitivo. Para Ilari (2001), a presença do verbo *ter*, em uma sentença, influencia a interpretação temporal desta, causando um efeito regular que aparece, por exemplo, na comparação de **farei** e **terei feito**: “o fato descrito por uma sentença com o auxiliar **ter** num tempo verbal qualquer aparece como passado em relação ao tempo em que se localizaria, se aquele morfema de tempo fosse aplicado à base verbal” (ILARI, 2001, p. 29).

O autor trata, também, das construções *acabar de* + *infinitivo*; *ir* + *infinitivo*; *dever*, *ter que*, *haver de* + *infinitivo*. Segundo Ilari (2001), é preciso observar duas questões: a distinção de um uso verbal pleno e um auxiliar para o verbo; o efeito causado na interpretação de uma sentença pela presença do auxiliar, visto que há muitos auxiliares não-temporais. Ele caracteriza as perífrases, mostrando os seus valores temporais: acabar (conclusão de uma ação

<sup>25</sup> Exemplos de Ilari (2001, p. 28).

<sup>26</sup> Todos os exemplos deste parágrafo são de Ilari (2001).

– *O menino acabou o mingau/* passado recente – *O menino acabou de comer o mingau*); ir (usado com adjunto adverbial de lugar *aonde* – *Aonde você vai?* – *Vou fechar a porta/* usado com adjunto adverbial facultativamente presente, indicando procedência – *Marco Polo foi [de Veneza] até Cantão*); dever, ter que, haver de (esses auxiliares atribuem ao valor temporal diferentes tipos de Modalidade e têm a capacidade de indicar que o ME é posterior ao MR – *Amanhã, o médico deve chegar por volta das 9* – ou que ME = MR são posteriores a MF).

Ilari (2001) conclui que os valores temporais podem advir de três contextos oracionais: a) aqueles em que o tempo do verbo é a única especificação temporal; b) aqueles em que ocorrem adjuntos de Tempo; c) aqueles em que ocorrem auxiliares.

As noções sobre Tempo, apresentadas até agora, podem ajudar o aluno a compreender como se dá a marcação de Tempo na Língua Portuguesa, que não é dada apenas pela desinência modo-temporal da forma verbal. Observemos os exemplos abaixo<sup>27</sup>:

(18) Em 1914 eclode a Primeira Guerra.

(19) Eclode a Primeira Guerra.

Tanto em (18) quanto em (19), o tempo verbal é o presente. No entanto, a sentença (19) causaria estranhamento ao ouvinte nos dias atuais, pois não apresenta uma medida de Tempo, necessitando de um contexto maior. A sentença (18) tem como momento de referência o ano de 1914 e, portanto, poderia ser proferida no momento presente sem provocar surpresa. Desse modo, com essa diferenciação, o repertório linguístico do aluno se ampliaria, já que o tempo verbal é um (presente) e o tempo cronológico é outro (o evento ocorreu em algum momento antes da fala). Há casos em que os dois tempos podem coincidir, como quando alguém diz: “Leve o guarda-chuva. Chove”. Imaginemos que a frase foi proferida no momento em que chovia e o ouvinte estava de saída.

Outro ponto importante da categoria Tempo, que não pode ser esquecido na sala de aula, é que um mesmo tempo verbal pode assumir várias funções ou ser representado por mais de uma forma, casos como os exemplos (1), (2) e (3), retomados aqui:

(1) [...]

Meu amor o que você faria?

<sup>27</sup> Exemplos de Corêa (2005, p. 40).

Se só te restasse um dia  
 Se o mundo fosse acabar?  
 Me diz o que você faria?

[...]

**Andava** pelado na chuva

**Corria** no meio da rua

[...]

(2) – Alô?

– Alô! **Queria** falar com o Miguel...

– Ele não está. Quer deixar recado?

– Não. Ligo outra hora.

(3) – Quando você **vai entregar** o trabalho?

– **Entrego** o trabalho amanhã.

Em (1) e (2), temos o pretérito imperfeito assumindo funções que não são as prototípicas (básicas): a de futuro do pretérito e a de presente, respectivamente. No primeiro caso, há uma construção hipotética (se só te restasse um dia/ se o mundo fosse acabar?), o que permite, no vernáculo, que o futuro do pretérito seja substituído pela forma imperfeita, segundo Silva (1998)<sup>28</sup>, Bagno (2007) e Dias (2007)<sup>29</sup>. No segundo caso, o pretérito imperfeito não denota passado (não se quer mais falar com Miguel), esse tempo verbal constitui um meio polido conversacional de efetuar um pedido, conforme Searle (2002). Já em (3), temos mais de uma forma (perífrase, presente) para representar uma mesma função (futuro).

Vê-se que o estudo dos Tempos verbais não pode ser feito dissociado da situação comunicativa, senão os alunos estarão limitados a reconhecer as desinências modo-temporais e nomeá-las.

<sup>28</sup> Silva (1998) analisou a alternância entre o pretérito perfeito e o futuro do pretérito na fala de Florianópolis.

<sup>29</sup> Dias (2007) estudou a variação do pretérito imperfeito e do futuro do pretérito em construções condicionais.

### 3.2. Aspecto

O Aspecto refere-se ao desenvolvimento interno de uma situação, ao seu Tempo interno. Nos livros didáticos, podemos perceber alguma referência a Aspecto no tratamento dos pretéritos perfeito e imperfeito, mas a abordagem é feita em frases isoladas, como no exercício abaixo:

3.<sup>30</sup> Leia as frases:

O dono da casa não encontrou o pichador, pois ele já **tinha fugido**.

**Abandonou** a bebida e **tornou-se** outra pessoa.

Desde jovem, **frequentava** as reuniões do clube e **visitava** os amigos.

Ele **tentava** instalar a antena no telhado, mas a chuva não deixou.

Em qual delas a forma verbal destacada expressa a noção de:

- a) ação interrompida por outra ação?    c) ação contínua, que se repete?  
 b) ação ocorrida antes de outra ação?    d) ação concluída?

(CEREJA e MAGALHÃES, 2002a, p. 229)

Porém, a noção de Aspecto não se reduz a Aspecto gramatical. Traços semânticos, também, devem ser levados em consideração, como telicidade, dinamicidade, duratividade, habitualidade, iteratividade, entre outros. Com base nesses traços, surge a noção de *perfectivo* e *imperfectivo*.

Givón (2005) considera a aspectualidade como sendo outro elemento da perspectiva temporal, que está associado aos marcadores gramaticais de Tempo. Na visão de Givón (1984), o Aspecto durativo não constrói um evento como tendo os limites inicial e terminal. Em contraste, o Aspecto pontual constrói um evento como tendo tais limites. O ponto de referência localiza o evento no tempo, dando a posição relativa dos dois limites. Segundo o autor, na duratividade, falta o limite terminal porque o evento/estado está localizado no meio do eixo do tempo, portanto, ainda, não chegou ao fim. Por outro lado, o limite inicial pode estar ausente. Ele afirma que, na lógica pura dos termos, um evento no meio da ocorrência deve ter um começo, contudo, remoto no passado. Senão, não existiria um evento, mas um estado permanente.

O contraste entre perfectivo (completo, compacto, bem-delimitado) e imperfectivo (durativo, difuso, não-delimitado) envolve o limite terminal dos eventos, bem como a relação deles no eixo do tempo. Quanto à terminação de um evento, para ele ser considerado

---

<sup>30</sup> O número corresponde ao número da questão no livro didático.

perfectivo, precisa ter sido completado/ terminado/ realizado, isto é, ter um limite terminal no eixo do tempo. Um evento é imperfectivo quando o limite terminal não está presente no eixo do tempo. Em relação ao ponto de referência, o eixo do tempo fica no ponto final de um evento perfectivo ou onde o ponto final seria construído caso o evento fosse limitado por um evento imperfectivo. Givón (1984) afirma, ainda, que o Aspecto mais comum do imperfectivo é o durativo/ contínuo e a categoria mais comum associada com o perfectivo é o passado.

Em Givón (2005), encontramos duas subdivisões do perfectivo: o *preterit* – codifica eventos passados que são relevantes no momento em que ocorreram e os eventos apresentam-se em sequência; e o *perfect* – representa eventos que ocorreram em um momento anterior e só são relevantes posteriormente, ou seja, eventos cuja relevância está ancorada no tempo de fala, como o exemplo dado pelo autor: “context – *Would you like something to eat now?*, response – *Thanks, I’ve already eaten*”/ contexto – *Você gostaria de comer algo agora?*, resposta – *Obrigado, eu já comi/jantei* (GIVÓN, 2005, p. 158). O fato de o falante já ter jantado só teve relevância diante da pergunta do outro. Para o *preterit*, teríamos: “context – *What did you do then?*, response – *I ate dinner*”/ contexto – *O que você fez então?*, resposta – *Eu jantei* (GIVÓN, 2005, p. 158). O fato de ter jantado não tem relevância no momento atual.

Vendler (1967), ao tratar do Aspecto, divide os verbos em quatro tipos, de acordo com um esquema de tipos de verbos<sup>31</sup>: **atividade** – o evento dura todo o tempo da ação; **accomplishment** – dentro de um determinado período de tempo, ocorre a realização do evento; **achievement** – a realização do evento é pontual, só ocorre em um momento; **estado** – os eventos duram longos períodos de tempo.

Para o autor, um evento como *correr* ou *empurrar uma carroça* é uma atividade, pois, se alguém estava realizando uma dessas atividades e parou no próximo instante de tempo, será verdade que correu ou empurrou a carroça. Porém, *correr uma milha*, *desenhar um círculo* ou *escrever uma carta* são accomplishments, visto que, se alguém realiza um desses eventos e para no próximo momento, pode não ser verdadeiro que tenha realizado tais eventos. Quem para a corrida de uma milha, não correu uma milha; quem para o desenho de um círculo, não o desenhou e quem para a escrita de uma carta, também não a fez. Vendler (1967) afirma que enquanto *correr* ou *empurrar uma carroça* não precisam de um ponto terminal, *correr uma*

---

<sup>31</sup> Os termos *achievement* e *accomplishment* serão mantidos na língua original para preservar a distinção entre eles, pois os mesmos significam *realização*, sendo uma pontual e outra com delimitação do período de tempo, respectivamente.

*milha, desenhar um círculo ou escrever uma carta* têm um “clímax”, que deve ser alcançado se a ação é o que afirmou ser.

*Alcançar o cume de uma montanha* trata-se de um achievement. O autor usa este exemplo para diferenciar os verbos accomplishments dos verbos achievements. Se um homem levou três horas para alcançar o cume de uma montanha, não significa que o alcance do cume teve a duração de três horas. As três horas correspondem à subida da montanha até o alcance de seu cume. No entanto, se uma pessoa escreveu uma carta (accomplishment) em uma hora, significa dizer que a escrita da carta teve a duração daquela hora. Por isso, os *achievements* têm realização pontual e os *accomplishments* têm a realização do evento em um determinado período de tempo, ou seja, é possível delimitar a ação.

Quanto aos estados, Vendler (1967) aponta verbos como *amar, conhecer, saber*. Uma pessoa não poderia *amar, conhecer* ou *saber* deliberadamente ou cuidadosamente, tampouco ser acusada ou responsabilizada por *amar, conhecer* ou *saber*. Desse modo, os estados não podem ser qualificados como ações. Para os estados, Vendler (1967) faz, ainda, a distinção entre estados específicos e estados genéricos. *Dirigir táxi* (profissão) – *driving a cab* – é um estado específico, pois, em alguns momentos, o motorista “realmente” dirige o seu táxi. Por outro lado, *governar um país* (cargo) – *ruling a country* – é um estado genérico, porque um governante (*ruler*) nunca se envolve em uma atividade específica de governar um país, enquanto que *dirigir táxi* é uma atividade específica de um motorista de táxi (*cabdriver*).

Coan (2003) chama a atenção para essa tipologia verbal quadripartida de Vendler (1967). Em princípio, poderia parecer que o autor pretende apenas categorizar os verbos:

[...] entretanto, Verkuyl (1972) e Dowty (1972-79) referem-se à essa tipologia como servindo à classificação de significados sentenciais e não apenas dos verbos; assim, sujeito, objeto, tempo verbal e advérbios temporais exercem função em determinar a que classe uma expressão pertence (*apud* Moens, 1987). Pudemos, então, notar que aspecto é uma categoria que compõe a significação das formas verbais, mas que pode ter seus traços básicos alterados em função da conjugação da forma verbal com outras categorias gramaticais no discurso (COAN, 2003, p. 104).

Relacionando os traços de dinamicidade e telicidade à proposta de Vendler (1967), segundo Peres (1993 *apud* Coan, 2003), temos: *accomplishments* (+ dinâmico, + terminativo), *achievements* (- dinâmico, + terminativo), *atividades* (+ dinâmico, - terminativo) e *estados* (- dinâmico, - terminativo).

Enquanto o Aspecto diz respeito ao tempo inerente ao processo, sendo propriedade



apenas da sentença e não se referindo ao tempo da enunciação, o Tempo (*tempus*) é o tempo do processo, pertencendo à sentença e à enunciação (CORÔA, 2005). Corôa (2005) observa que, em português, a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito se dá não só pelo fato de que, no perfectivo, o evento é contemplado a partir de seu término ou de suas consequências e, no imperfectivo, o evento é surpreendido em pleno desenvolvimento, mas pela oposição entre tempo dêitico (ancorado no momento de fala) e tempo não-dêitico (ancorado em um momento de referência diferente do momento de fala).

Há uma preocupação de Corôa (2005) em distinguir Aspecto (*aspekt*) de modo de ser da ação (*aktionsart*). Termos que, segundo ela, trazem confusão por serem usados como sinônimos nas línguas românicas. A autora classifica o Aspecto como categoria gramatical e o modo de ser da ação como categoria léxico-semântica. Para exemplificar, Corôa (2005, p. 66) apresenta as seguintes sentenças:

(20) Acabei de ler Vidas Secas.

(21) Li Vidas Secas.

Tanto em (20) quanto em (21), a ação foi completada. Em (20), a ação foi completada através de uma perífrase, recurso lexical, tratando-se do *modo de ser da ação*. Em (21), o pretérito perfeito caracterizou a completude da ação, um recurso gramatical ou morfológico, nesse caso, temos a noção de *Aspecto*.

O Aspecto é caracterizado, por Corôa (2005), como o desenvolvimento dos eventos de um estado inicial para um estado final. Segundo ela, o Aspecto é identificado como duração por causa da propriedade que os eventos têm de se “estender” por certo período de tempo, por mínimo que seja esse tempo. No entanto, a noção de duração do Aspecto está para além de uma representação linear de Tempo, a noção de duração precisa ser melhor caracterizada. O mais relevante no Aspecto não é a oposição momentâneo (pontual)/durativo, mas a oposição perfectivo (concluso)/imperfectivo (inconcluso). Assim como os verbos russos, diz a autora, no português, os verbos perfectivos são limitados e os imperfectivos, ilimitados. No perfectivo, podemos indicar o começo e o fim do processo, porém, o mesmo não ocorre com o imperfectivo. Para exemplificar, a autora apresenta as seguintes sentenças: (a) *Ele se afogava e eu não podia salvá-lo/* (b) *Ele se afogou e eu não pude salvá-lo*. A primeira sentença (a) não implica a *morte* da pessoa, enquanto a segunda (b) sim, pois, se “cancelarmos” a

possibilidade de morte na segunda sentença, teríamos a seguinte contradição: (b') *Ele se afogou e eu não pude salvá-lo, quando os salva-vidas chegaram e o salvaram*. No entanto, para a sentença (a) é possível tal correlação: (a') *Ele se afogava e eu não podia salvá-lo, quando os salva-vidas chegaram e o salvaram*. Isso acontece, porque, na sentença (b) (perfeito), os limites são percebidos, conhece-se o resultado da ação pela enunciação. Contudo, os limites de (a) (imperfeito) não são explicitados e, portanto, como não se pode delimitar o fim do processo, não podemos inferir que a pessoa vista pelo outro morreu.

Apesar de o Aspecto ser comumente associado aos pretéritos perfeito e imperfeito, o presente e as formas nominais do verbo podem apresentar noções aspectuais. Corôa (2005) mostra o gerúndio como inconcluso (imperfectivo), o particípio como conclusivo (perfectivo) e o infinitivo sem Tempo, Aspecto ou Modo, já que a forma infinitiva guarda a significação verbal. Para o presente, Corôa (2005, p. 72) exemplifica a noção aspectual do seguinte modo:

(22) Escrevo em uma tarde de verão.

(23) Amanhã, levanto-me cedo e faço logo isso.

(24) Carlinhos trabalha no IBC.

(25) A terra gira em torno do sol.

(26) Vou para a escola de ônibus.

Embora todos os exemplos estejam no presente, podemos identificá-los com o Aspecto. Em (22), percebemos o Aspecto imperfectivo, com a noção de cursividade, pois a ação está em pleno desenvolvimento. A forma de presente em (23) indica futuro e não simultaneidade entre o momento de fala e o momento do evento. A sentença (24) mostra o não-limite da ação e, em (25) e (26), notamos hábitos ou repetição da ação. Por estes exemplos, Corôa (2005) quer reconhecer o valor aspectual do presente, que nem sempre expressa simultaneidade entre MF e ME. Para que essa relação seja verdadeira, MF = ME, precisamos recorrer a adjuntos temporais como “já”, “agora” etc.

A interpretação aspectual, conforme Corôa (2005), deve considerar a quantificação dos subeventos de um evento. O subevento<sup>32</sup> corresponde aos estados intermediários de um

<sup>32</sup> Corôa (2005) considerou o conceito de SUBEVENTO de Goldsmith e Woisetschlaeger (1982).

evento, incluindo os estados inicial e terminal. Dessa forma, Corôa (2005, p. 74) apresenta as sentenças abaixo:

(27) José arquivava as cartas.

(28) José arquivou as cartas.

A sentença (28) mostra que todos os subeventos do evento de *arquivar as cartas* já foram concluídos. Trata-se do Aspecto perfectivo. Em contraste, em (27), o evento ainda está em pleno desenvolvimento, Aspecto imperfectivo. A autora justifica essa consideração dizendo que, em (27), há ao menos um subevento do evento *arquivar as cartas* que dura no tempo  $t$  (tempo de realização daquele evento). Portanto, “[...] é possível um subevento, ou mais de um, não estar em  $t$ : fica aberta a possibilidade de que a ação tenha começado ou não dentro do intervalo de tempo especificado,  $t$  [...]” (CORÔA, 2005, p. 74).

Vale ressaltar, também, o Aspecto *progressivo*. Para Corôa (2005), as formas progressivas não se ligam diretamente à duração, uma vez que as formas progressivas dizem respeito à maneira de descrever o evento e não à duração deste evento, é uma visão do processo em si sem relação com o momento da enunciação. Para exemplificar, a autora apresenta as seguintes sentenças:

(29) Carlinhos trabalha no IBC.

(30) Carlinhos está trabalhando no IBC.

Em (30), a forma progressiva *está trabalhando* passa a ideia de que o evento *trabalhar* ocorre simultaneamente à enunciação. Contudo, fazendo um paralelo com os exemplos (31) e (32), as conclusões são outras:

(31) Carlinhos trabalha no IBC desde 1965.

(32) Carlinhos está trabalhando no IBC desde 1965.

Em (31) e (32), a duração do evento é igual, embora (31) esteja no presente e (32) na forma progressiva. Desse modo, caso (29) e (30) se referissem a uma descrição de Carlinhos ou a notícias dadas sobre Carlinhos (que não é visto há muito tempo), então, (29) conduz a uma noção mais estável do emprego de Carlinhos, algo mais duradouro do que (30) transmite:

um emprego provisório, menos estável. À vista disso, Corôa (2005) afirma que a noção de duração não é indicada somente pela forma progressiva.

Costa (2002) refere-se a Tempo e Aspecto como categorias temporais, uma vez que ambos têm por base referencial o tempo físico. No entanto, diferem-se do ponto de vista semântico: Tempo – tempo externo, localização do fato enunciado em relação ao momento da enunciação, de modo geral, são as noções de presente, passado e futuro e suas subdivisões; Aspecto – tempo interno, noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim, isto é, tempo decorrido dentro dos limites do fato. Para essa diferença se tornar mais clara, a autora opõe os exemplos:

(33) Caminhei muito.

(34) Estive caminhando por muito tempo.

Em (33), a ação de *caminhar* ocorreu antes do MF, portanto, há marca de Tempo, pois está ancorada na dêixis, cujo ponto de referência é o falante. Em (34), além da expressão de Tempo (*passado*, em relação ao MF), o falante quer mostrar o desenvolvimento da ação. Costa (2002, p. 20) diz que:

O falante chama a atenção para o tempo interno ao fato; é como se “víssemos” o tempo se escoando, como se ele se concretizasse no espaço. Assim, enquanto a categoria de Tempo trata o fato enquanto ponto distribuído na linha de tempo, a categoria de Aspecto trata o fato como passível de conter frações de tempo que decorrem dentro dos seus limites.

Além dessa característica (não-referência à localização no tempo), Costa (2002) diz que o traço [+ durativo] das entidades de segunda ordem<sup>33</sup> (processos, atividades, estados), por meio de seus lexemas, é essencial para atualizar a categoria de Aspecto. Lexemas que não portam esse traço tendem a restringir a atualização do Aspecto. Ainda, para atualizar a categoria, Costa (2002) afirma ser necessário que o fato verbal esteja no singular. A autora não se baseia nas gramáticas normativas, que colocam as três primeiras pessoas do verbo como o número singular e as três últimas como expressão do plural. Costa (2002) toma por Número verbal a *repetição* ou não do fato verbal, dando a oposição *semelfactivo* (o fato verbal ocorre apenas uma vez, *singular*) x *repetido* (iterativo ou frequentativo, *plural*). Por

<sup>33</sup> Costa (2002) chamou de entidades de segunda ordem os acontecimentos, os processos, os estados e outros tipos de ocorrências que podem ser localizadas no *tempo* (não existem, acontecem). As de primeira ordem são as localizadas no *espaço* (existem, são objetos físicos). As de terceira ordem não se localizam no *tempo* nem no *espaço*, são abstratas (proposições).

exemplo, saltitar (verbo iterativo para as gramáticas normativas) representa repetição do fato verbal expresso por saltar (semelfactivo). Portanto, Costa (2002) restringe o Aspecto ao Número singular, desconsiderando a iteratividade como uma das noções aspectuais, pois, para ela, fatos iterativos se sucedem na linha do tempo, não se referindo necessariamente à constituição temporal interna. Trata-se de fatos distribuídos no tempo e não de tempo interno ao fato.

Após caracterizar o Aspecto, Costa (2002) fala da distinção entre *perfectivo* e *imperfectivo*. O perfectivo é o fato enunciado como global, sem marcação de sua temporalidade interna. O imperfectivo marca a temporalidade interna do fato, ou expressando *curividade*, ou as fases *inicial*, *intermediária* e *final*, ou *estados resultativos*. Ela mostra alguns equívocos em relação a essa distinção, que consistem em atribuir ao perfectivo e imperfectivo as seguintes características: perfectivo – de curta duração, com limite, pontual ou momentâneo, acabado; imperfectivo – longa duração, duração ilimitada, durativo, não-acabado. Para ela, o problema está em não se poder generalizar esses traços para todos os casos, por isso, não servem para definir a categoria.

Em primeiro lugar, se compararmos dois fatos, em que um deles é visto de forma global e o outro tem a sua marcação temporal interna mencionada, a impressão que temos é que o fato referido globalmente é mais curto, podendo ser percebido como pontual, ao contrário do outro, que é não-pontual. O mesmo ocorre com os limites. O fato que é global terá seus limites inicial e final marcados, enquanto o outro não terá necessariamente essa marcação, conforme Costa (2002). Por exemplo<sup>34</sup>: (a) **Correu água durante todo o dia** (forma perfectiva – global, pontual, com limite)/ (b) **Ficou correndo água durante todo o dia** (forma imperfectiva – marcação da temporalidade interna do processo de *correr*, não-pontual, sem limite). A autora considera o imperfectivo o verdadeiro atualizador do Aspecto no Português, portanto, identificá-lo apenas como *durativo* é deixar de lado a distinção aspectual básica, pois a duração é uma das formas de expressão do imperfectivo. O imperfectivo, também, expressa fases internas e estado resultante.

Outro equívoco é afirmar que o perfectivo se refere a fatos acabados e o imperfectivo, a fatos inacabados. Costa (2002) fala que o perfectivo não mostra qualquer dos pontos constitutivos de seu “tempo interno”, apresentando o fato como completo, com princípio,

---

<sup>34</sup> Exemplos de Costa (2002, p. 31).

meio e fim. A autora completa:

Realmente, se se considera um fato como *acabado* ele é acabado em relação a quê? Só se pode considerá-lo acabado em relação ao ponto dêitico, ao presente, portanto. Daí, a noção de *acabado* ter mais relação com o Tempo do que com Aspecto. Todo *perfectivo* implica necessariamente que o fato que se expressa seja visto como um todo no qual se inclui o ponto terminal. Mas isso não implica dizer que todo *perfectivo* refere fatos acabados, porque, se assim fosse, o *perfectivo* seria privativo do tempo passado (COSTA, 2002, p. 33).

Costa (2002) finaliza dizendo que há formas perfectivas no presente e no futuro, pelas quais o fato é referido como um bloco, e não se pode afirmar que um fato futuro está acabado. Logo, não é adequado afirmar que o perfectivo se refere a fatos acabados, senão o perfectivo seria exclusivo do tempo passado.

Ao considerar o perfectivo como a forma não-marcada para as nuances da constituição temporal interna e o imperfectivo como a forma marcada, menos previsível, Costa (2002, p. 38) diz que “marcar a categoria de Aspecto em português significa, em última instância, imperfectizar o enunciado” e que a imperfectividade pode ser atualizada por lexemas, morfemas ou perífrases.

Os lexemas que portam a marca aspectual (verbos, alguns advérbios, adjetivos, algumas conjunções) podem trazer a constituição temporal interna do fato já referida, como *crescer*, *progredir*, *desenvolver*, *refletir* e outros verbos que se referem a processos, atividades ou estados. Os morfemas derivacionais (afixos) também atualizam o Aspecto, mas restringem-se aos sufixos. Os prefixos não são considerados marcadores aspectuais, nem pelas gramáticas normativas nem pelos linguistas. Costa (2002), tomando por base o estudo de Soares (1984)<sup>35</sup>, afirma que verbos, como *amanhecer* e *ressoar*, têm no seu significado um componente semântico aspectual, contudo, esses morfemas são pouco produtivos em Português, em termos derivacionais. Costa (2002, p. 41) exemplifica os sufixos marcadores de Aspecto:

- EAR: cabecear, folhear
- ECER: amanhecer
- EJAR: gotejar, branquejar
- ICAR: bebericar
- ITAR: saltitar
- ILHAR: dedilhar
- INHAR: escrevinhar
- ISCAR: chuvejar, mordiscar

<sup>35</sup> SOARES, M. A. B. P. **A semântica do aspecto verbal em russo e em português**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984. Tese de Doutorado, mimeogr.

Os três últimos verbos (escrevinhar, chuveicar e mordiscar), segundo ela, não apresentam marca aspectual, visto que a ideia acrescentada pelo sufixo se aproxima mais da categoria de Grau: escrevinhar – diminuição; chuveicar, mordiscar – pouca intensidade. Bebericar e saltitar denotam diminuição e iteração, com a oposição iterativo *x* semelfactivo. Os outros verbos podem portar o traço [+ durativo] no seu significado.

Costa (2002), fundamentando-se em Soares (1984), diz que esses morfemas não têm uso frequente na atualidade. Os morfemas mais utilizados, hoje em dia, que acrescentam a noção de processo ao verbo, são –ECER (emagrecer, amadurecer, esclarecer), –IFICAR (solidificar, modificar, eletrificar) e –IZAR (ênfatizar, realizar, utilizar). O sufixo –IZAR é o mais produtivo deles para expressarmos a passagem de alguma coisa por algum processo: informatizar, inicializar, problematizar, colorizar, entre outros.

Quanto ao tempos verbais que atualizam o Aspecto, Costa (2002) dá ênfase às formas que marcam imperfectividade no Português: gerúndio, particípio, pretérito perfeito composto e pretérito imperfeito (do indicativo e do subjuntivo). O gerúndio e o particípio não informam sobre o momento do enunciado em relação ao momento da enunciação, “mas referem de uma determinada forma o tempo físico, uma vez que o gerúndio expressa processo e o particípio expressa estado como resultado de um processo” (COSTA, 2002, p. 44). O gerúndio denota imperfectividade em curso e voz ativa e o particípio, imperfectividade resultativa e voz passiva.

O pretérito perfeito composto é o único Tempo composto, de acordo com Costa (2002), que pode portar traço de imperfectividade. Nos Tempos simples, é o pretérito imperfeito que porta esse traço. Para considerar o pretérito perfeito composto como expressão da imperfectividade, é preciso analisar o seu valor semântico (de continuidade ou iteração) no enunciado. Observemos alguns exemplos de Costa (2002, p. 47):

(35) Nestes últimos três anos, *tenho tido* muito sucesso.

(36) Muitos estrangeiros *têm vindo* aqui.

(37) Você sabe que eu *tenho mantido* o regime até hoje.

(38) *Tenho feito feira* semanalmente.

Em (35), há interpretação ambígua quanto aos valores iterativo e durativo. Em (36), é o lexema verbal que sugere interpretação iterativa, enquanto que, em (38), é o complemento verbal (**feira**) que assegura esse valor. No exemplo (37), a interpretação é durativa. Para Costa (2002), a iteração não pode ser considerada expressão aspectual, porque os enunciados iterativos não dispõem de constituição temporal interna.

O pretérito imperfeito indica continuidade ou iteração no passado. A relação de *acabado x não-acabado* para os pretéritos perfeito e imperfeito, respectivamente, torna-se importante aqui. Dizer que um fato não acabou no imperfeito seria afirmar que o fato verbal se iniciou no passado e perdura até o presente, contudo, segundo Costa (2002), essa é a noção transmitida pelo pretérito perfeito composto. O valor de imperfectividade, no pretérito imperfeito, é atribuído pela noção de duração.

O Aspecto verbal é, também, evidenciado pelas perífrases. Os verbos de ligação quando associados ao gerúndio (imperfectivo em curso) e particípio (imperfectivo resultativo) formam as perífrases. Além dos verbos de ligação, funcionam como auxiliares aspectuais: *começar (a)*, *ir* e *acabar (de)*. Costa (2002) utilizou esses verbos para mostrar a “conjugação aspectual”, por exemplo: *leio/ começo a ler; li/ comecei a ler; tenho lido/ tenho começado a ler; lerei/ vou ler/ começarei a ler/ vou começar a ler...* Os verbos ser, estar, ficar, permanecer, andar e continuar, a autora chamou de estativos; começar (a), ir e acabar (de) foram considerados para a construção de perífrases imperfectivas de fase inicial, intermediária e final.

A atualização do Aspecto, ainda, dá-se pelos circunstanciais temporais, que são: advérbios (41), locuções adverbiais (39)(40), conjunções (*Todas as casas são iguais e o pessoal vai modificando à medida que tem condições de modificar*<sup>36</sup>) e formulações oracionais (*Eles vão devagar*<sup>37</sup>). Para o nosso estudo, interessa-nos somente os dois primeiros. A marca aspectual, nesses circunstanciais, está inserida no item lexical. Costa (2002) classifica os circunstanciais em: temporais propriamente ditos; pontuais; de frequência e durativos. Os circunstanciais temporais propriamente ditos se referem ao tempo cronológico, por exemplo<sup>38</sup>:

(39) Nós estamos *em agosto*.

<sup>36</sup> Cf. Costa (2002, p. 85).

<sup>37</sup> Cf. Costa (2002, p. 85).

<sup>38</sup> Cf. Costa (2002, p. 81).



(40) Porque eu fiz feira *sexta-feira passada*, hoje já não vou.

(41) Eu *agora* estou plantando rosas.

Esses circunstanciais não expressam a estrutura temporal interna do fato e, por si sós, não expressam a imperfectividade, mas podem aparecer em um enunciado com forma verbal do imperfectivo, como em (39) e (41). Os circunstanciais pontuais dizem respeito à ocorrência momentânea, como *de repente* e *logo* com formas perfectivas. Os circunstanciais de frequência marcam a periodicidade e regularidade das ocorrências. No caso destes circunstanciais, devemos levar em consideração, como já mencionamos, que a iteração não constitui uma possibilidade aspectual para a autora. Vejamos os exemplos dados por Costa (2002, p. 83):

(43) Depois tentei *de novo*.

(44) Esses mil casos que todo mundo conta que estão acontecendo *a cada dia* na cidade.

(45) *Sempre* fui louca por cavalo.

Costa (2002) afirma que o circunstancial *de novo*, em (43), expressa mera repetição, não constituindo iteração. Ela não considera a imperfectividade como marca para esse caso. Já (44)<sup>39</sup>, embora o circunstancial *a cada dia* expresse iteração, pode enquadrar-se na imperfectividade, uma vez que é utilizado em concomitância com perífrase imperfectiva. Em (45), há marca de habitualidade (*sempre*), com valor perfectivo.

Os circunstanciais durativos expressam o período compreendido pelo desenvolvimento do fato verbal. São eles que representam a imperfectividade por si sós, seja reforçando o Aspecto quando juntos com formas imperfectivas ou imperfectivizando enunciados com formas verbais perfectivas. São exemplos:

(46) Minha mãe passava *o dia todo* dando esse chá a ela.

(47) Eu tentei, inclusive, *por algum tempo*, usar a macrobiótica...

---

<sup>39</sup> Costa (2002) não considera a iteratividade como uma possibilidade aspectual. Porém, na sentença (44), o circunstancial *a cada dia* ocorre com a perífrase imperfectiva *estão acontecendo*, portanto, o fato verbal é considerado como um processo e parece incluir-se na imperfectividade.

(48) *Devagarzinho* a gente vai olhando.

Costa (2002) conclui dizendo que os circunstanciais temporais podem ou não indicar Aspecto; os *pontuais* combinam-se com formas perfectivas; os *durativos* definem claramente a imperfectividade; nos casos em que aparecem a forma verbal perfectiva e um circunstancial imperfectivo, ou vice-versa, prevalece a marca imperfectiva. Costa (2002) termina sua discussão sobre Aspecto falando da atualização da categoria por meio de substantivos e adjetivos, que, por ora, não nos interessa.

Os autores apresentados serão muito importantes para analisarmos o tratamento dado ao Aspecto no livro didático. Não é suficiente o aluno saber que o pretérito perfeito se refere a ações concluídas e o pretérito imperfecto, a ações habituais. É preciso analisar esses pretéritos dentro de textos, a fim de compreender como se deu o desenvolvimento da ação, classificando-a como télica, durativa, menos dinâmica, cursiva, habitual, iterativa etc., a partir da oposição perfectivo/imperfectivo. Além disso, o estudo do Aspecto pode auxiliar o professor a lidar com o assunto.

### 3.3. Modalidade

As Gramáticas Tradicionais de Língua Portuguesa apresentam três Modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. A eles são atribuídas as noções de certeza, incerteza e ordem/pedido, respectivamente. No entanto, nem sempre essas noções advêm da forma verbal, como, por exemplo, em *Acho que passei*. A ideia de incerteza é transmitida por um verbo de significação plena: achar e não pelo Modo indicativo, que, tradicionalmente, denota “certeza”. Assim, é necessário distinguir Modo de Modalidade.

Almeida (1988) diz que o Modo verbal revela a atitude mental do falante, ou seja, fora do Tempo e do Aspecto, o processo verbal aponta para a *participação do sujeito falante*. Por isso, o autor inclui o Modo em uma categoria mais ampla: a Modalidade. Conforme Coan (2003), Modo é uma categoria morfológica do verbo com função modal, que envolve paradigmas verbais (indicativo, subjuntivo, imperativo); Modalidade é uma categoria semântica, expressando-se pela forma morfológica, lexical, semântica, via entonação (que torna possível, por exemplo, diferenciar uma ordem de um pedido na linguagem oral). Neves

(2006) considera que a Modalidade é, por um lado, um conjunto de relações entre locutor, enunciado e realidade objetiva, portanto, é difícil falar em enunciados não-modalizados. De outro, a Modalidade é uma categoria automática, pois o falante marca de alguma forma o seu enunciado em termos de verdade do fato expresso, fixando determinado grau de certeza sobre essa marca.

Na abordagem funcionalista, a Modalidade é entendida no contexto comunicativo. O Modo verbal escolhido pelo falante nem sempre indica que sua atitude é de certeza, incerteza ou ordem/pedido. Vejamos os exemplos<sup>40</sup>:

(49) **Estou certo** de que você passará na prova (futuro do presente do indicativo).

(50) **É certo** que você passe na prova (presente do subjuntivo).

(51) **Acho** que você não passou na prova (pretérito perfeito do indicativo).

(52) **Duvido** que você passe na prova (presente do subjuntivo).

(53) Você vai estudar e passar na prova de sábado (perífrase indicativa de futuro do presente).

As sentenças (49) e (50), apesar de os Modos serem diferentes, denotam certeza. Esta é evidenciada pelo adjetivo *certo*. Da mesma forma, (51) e (52) expressam incerteza, por causa dos verbos de significação plena *achar* e *duvidar*. Em (53), há valor de ordem nas formas verbais (*estude, passe*), embora elas não estejam no imperativo.

Givón (2005) afirma que, pela tradição lógica, a Modalidade assinala os seguintes valores de verdade para a proposição: verdade necessária => conhecimento não contestado – *Na verdade, tem faltado o esforço intelectual para a produção de conhecimento sobre aquilo que aparece como novo* (PESSOA, 2007, p. 368), verdade factual => conhecimento asseverado como real – *Só lamento que a misteriosa moça não me tenha esperado* (NEVES, 2006, p. 158), verdade possível => conhecimento asseverado como irreal – *É possível que a história se repita* (NEVES, 2006, p. 172) ou falsidade => conhecimento asseverado como falso – *Saci Pererê chegou aqui*.

<sup>40</sup> Os exemplos são de própria autoria, com base em Moura (2004).

Segundo Givón (2005), para a tradição linguística mais recente, a estrutura modal codifica a atitude do falante em relação à proposição. No entanto, para ele, a atitude do falante não incide somente sobre a proposição, mas, também sobre a atitude do ouvinte em relação à proposição, bem como em relação ao falante. Givón (1995, 2005) diz que por “atitude do falante” devem-se entender dois tipos de julgamentos sobre a oração/proposição e sobre o estado de crença e intencionalidade do ouvinte: juízo epistêmico – assuntos de verdade, probabilidade, certeza, crença ou evidência e juízo deôntico (valorativo) – assuntos de desiderabilidade, preferência, intento, habilidade, obrigação, manipulação ou poder.

Redefinindo a Modalidade em termos comunicativos, Givón (1995, 2005) constata quatro Modalidades proposicionais epistêmicas, que ele contrapõe com a tradição lógica:

**Quadro 3:** Modalidades epistêmicas

| <b>Tradição lógica</b>    | <b>Equivalente comunicativo</b> |
|---------------------------|---------------------------------|
| <b>Verdade necessária</b> | Pressuposição                   |
| <b>Verdade factual</b>    | Asserção <i>realis</i>          |
| <b>Verdade possível</b>   | Asserção <i>irrealis</i>        |
| <b>Não-verdade</b>        | NEG-asserção                    |

(GIVÓN, 1995, p. 114; 2005, p. 150)

Conforme o autor, a tradição lógica trata a Modalidade como uma propriedade de proposições isoladas do contexto comunicativo natural, enquanto que a interpretação pragmático-comunicativa das quatro Modalidades vê a Modalidade em termos de estados epistêmicos e metas comunicativas dos dois participantes (falante e ouvinte) na transação comunicativa. Na pressuposição, a proposição assume ser verdadeira mediante acordo prévio, segundo a convenção culturalmente compartilhada. Em relação à asserção *realis*, a proposição é fortemente asseverada como verdadeira e, embora o falante tenha fortes razões para defender sua crença, a dúvida do ouvinte é considerada procedente. Na asserção *irrealis*, a proposição é *fracamente* asseverada como possível, provável ou certa (sub-modos epistêmicos) ou como necessária, desejada ou indesejada (sub-modos deônticos). Quanto à NEG-asserção, a proposição é fortemente asseverada como falsa. Dessa forma, o autor define as Modalidades realis e irrealis em termos cognitivos e comunicativos: cognitivamente – de verdade lógica para a certeza subjetiva; comunicativamente – do sentido orientado para o falante para o sentido interativo, socialmente negociado.

Givón (1984) ressalta a ligação entre a Modalidade e o Tempo. O passado e o presente

são Tempos *realis* (fato). O futuro, por sua vez, é um Tempo *irrealis*. Exemplificando<sup>41</sup>:

- a. Passado: *Joe cut a log/ Joe corta a lenha* (asserção do fato).
  - b. Presente: *Joe is cutting a log/ Joe está cortando a lenha* (asserção do fato).
  - c. Futuro: *Joe will cut a log/ Joe cortará a lenha* (asserção de possibilidade).
- (GIVÓN, 1984, p. 285)

Orações complexas, afirma Givón (1984), são *irrealis* quanto à Modalidade. Orações como: “*If Joe catches a whale, then.../ Se Joe pescar uma baleia, então...* (oração condicional); *Go catches a whale!/ Vá pescar uma baleia!* (imperativo); *Joe wanted to catch a whale/ Joe quis pescar uma baleia* (complementos de verbos modais não implicativos); *Mary told Joe to catch a whale/ Mary disse a Joe para pescar uma baleia* (complementos de verbos manipulativos não implicativos); *Mary thought that Joe caught a whale/ Mary pensou que Joe pescou uma baleia* (complementos de verbos cognitivos não factivos)” (GIVÓN, 1984, p. 286). Porém, quando as orações complexas combinam-se com o tempo passado, impõem a Modalidade *realis*, por exemplo: “*Because Joe caught a whale, he.../ Porque Joe pescou uma baleia, ele...* (orações adverbiais com *porque*); *The man who caught a whale yesterday left/ O homem que pescou uma baleia ontem saiu* (orações relativas); *It is Joe who caught a whale/ Foi Joe quem pescou uma baleia* (orações clivadas); *Mary forced Joe to catch a whale/ Mary forçou Joe a pescar uma baleia* (complementos de verbos implicativos e manipulativos)” (GIVÓN, 1984, p. 287), entre outras.

Neves (2006) afirma que as noções de “necessidade” e “possibilidade” são consideradas, tradicionalmente, como subtipos das Modalidades. Essas noções dividem-se em subcategorias modais: alética, epistêmica, deôntica, volitiva (ou bulomaica) e disposicional.

A Modalidade alética, ou lógica, diz respeito às noções de verdade e/ou falsidade das proposições. A verdade passa a ser necessária ou possível. A Modalidade alética toma como parâmetro o mundo ontológico, que se sobrepõe à atitude do sujeito, portanto, está mais próxima do objeto. Vejamos os exemplos abaixo de Neves (2006, p. 159):

(54) A água *pode ser* encontrada em estado sólido, líquido ou gasoso.

(55) Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do sol, *não deve ser* verão em toda a Terra?

---

<sup>41</sup> As traduções são literais e podem não ter correspondência com a Língua Portuguesa.

O enunciado (54) mostra possibilidade alética; o (55), necessidade alética. Ambos avaliam a realidade a partir de um estado de coisas. Por não considerar o conhecimento e o julgamento do falante, a Modalidade alética não serve para investigar ocorrências nas línguas naturais, restringindo-se às investigações lógicas.

A Modalidade epistêmica, segundo Neves (2006), está relacionada com a necessidade e a possibilidade epistêmicas. Essa Modalidade refere-se à fonte do conhecimento e o falante pode ou não estar comprometido com ela. Exemplo:

(56) *Deve chover* hoje à tarde.

Conforme Neves (2006), a modalização epistêmica manifesta-se: no extremo da certeza, *precisão* (57); no extremo da não-certeza, *imprecisão* (58), como mostram os exemplos<sup>42</sup>:

(57) Tratava-se *exatamente* do fóssil completo do arqueoptérix, um bicho emplumado, de 35 centímetros de comprimento.

(58) Porque *certamente* não o fizeram sem culpa – e culpa gera melancolia.

Quando o falante usa modalizadores do possível, quer diminuir a sua responsabilidade pelo que é dito<sup>43</sup>:

(59) À noite a lua vem da Ásia, mas *pode* não vir, o que demonstra que nem tudo neste mundo é perfeito.

A Modalidade deôntica enquadra-se no eixo da conduta, ou seja, relaciona-se com as noções de obrigação, permissão e proibição. O traço lexical [+ controle] ligado ao falante condiciona o uso da Modalidade deôntica. Neves (2006, p. 160) apresenta os seguintes exemplos:

(60) Primeiro eu vou mostrar ao senhor a baixada. Lá eu *posso* arranjar um animal para Ricardo, com Benedito da Olaria. Almoçamos aqui. Depois do almoço, Ricardo *pode* ir com a gente.

---

<sup>42</sup> Os exemplos (57) e (58) são de Neves (2006, p. 172-173).

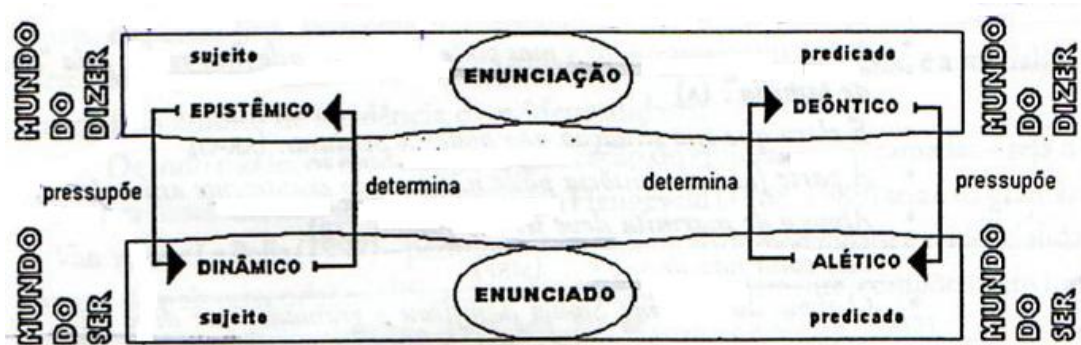
<sup>43</sup> Exemplo de Neves (2006, p. 179).

(61) Ângela, *é preciso* tomar cuidado e não exagerar: você não *deve* estragar Mário.

Em (60), temos a possibilidade deôntica. O auxiliar modal *poder* dá ideia de permissão (*pode ir*) e não-obrigação (*posso arranjar*). Em (61), o enunciado expressa necessidade deôntica. O adjetivo em posição predicativa (*é preciso*) denota obrigação, enquanto que o auxiliar modal (*dever*) acompanhado da negação é uma proibição.

Neves (2006) relaciona as Modalidades volitiva e disposicional com significados deônticos, respectivamente, necessidade deôntica e possibilidade deôntica. A volitiva expressa desejos do falante (*Desta vez o título deve ser* nosso)<sup>44</sup> e a disposicional refere-se à disposição, habilitação, capacidade do falante (*Os reimplantes são completados. A Criatura, mesmo renga, pode andar*)<sup>45</sup>. Dessa forma, a autora diz que há divergências em se considerar essas duas Modalidades como tipos da modalização linguística.

A autora afirma que há dois grandes tipos de Modalidade: a epistêmica (conhecimento e crença) e não-epistêmica (permissão, obrigação e proibição), esta inclui a deôntica (obrigação) e a dinâmica (volição e habilidade ou capacidade). Assim, Neves (2006) aponta quatro Modalidades tradicionais: epistêmica, dinâmica, deôntica e alética, esquematizando as relações entre elas da seguinte forma:



(NEVES, 2006, p. 163)

No processo de produção do enunciado, essa organização indica<sup>46</sup>:

- a) a Modalidade epistêmica é orientada para o sujeito da enunciação;
- b) a Modalidade dinâmica é orientada para o sujeito do enunciado;

<sup>44</sup> Exemplo de Neves (2006, p. 160).

<sup>45</sup> Exemplo de Neves (2006, p. 161).

<sup>46</sup> Entende-se aqui **enunciação** como a *cena enunciativa* e **enunciado** como *produto da enunciação*.

- c) a Modalidade deôntica é orientada para o predicado da enunciação, implicando o traço [+ controle];
- d) a Modalidade alética é orientada para o predicado do enunciado.

Fazendo-se uma leitura vertical, vemos que os modais dinâmicos e aléticos levam aos epistêmicos e deônticos, respectivamente. De acordo com a autora, “a relação vertical entre os epistêmicos e os dinâmicos nasce do fato de que os primeiros são pressupostos para os outros, do ponto de vista pragmático: alguém crê que alguém fará algo, porque está capacitado para isso” (NEVES, 2006, p. 163). A relação entre os aléticos e os deônticos é semelhante, pois a necessidade lógica determina a lei moral. Na visão horizontal, os epistêmicos e os deônticos afetam o mundo do dizer e os dinâmicos e os aléticos afetam o mundo referente.

Segundo Neves (2006), a Modalidade pode ser expressa<sup>47</sup>:

- por um verbo modal: *Ele **deve** passar na prova;*
- por um verbo de significação plena (indicadores de opinião, crença e saber), como nos exemplos (51) ***Acho** que você não passou na prova* e (52) ***Duvido** que você passe na prova;*
- por um advérbio: ***Provavelmente** ele passará na prova;*
- por um adjetivo em posição predicativa, como em (49) ***Estou certo** de que você passará na prova* e (50) ***É certo** que você passe na prova;*
- por um substantivo: *Tenho **certeza** de que você será aprovado;*
- pelas próprias categorias gramaticais (Tempo/Aspecto/Modo) do verbo da proposição: *João **acreditava** que retornaria logo;*
- por expedientes puramente sintáticos: unipessoalização, que se alterna com a 1ª pessoa do singular e minimiza a participação do falante – *Eu sei que já é tarde, mas **é preciso** estudar para essa prova;* intercalação de orações em 1ª pessoa, que produz o efeito contrário ao da unipessoalização – *Essa prova é importante, mas **eu acho** que já é muito tarde;*
- por meios prosódicos (modalizadores por excelência das elocuições orais, como a entonação).

<sup>47</sup> Os exemplos são de própria autoria.



A autora ressalta que as mesmas formas verbais podem ser usadas para manifestar as Modalidades epistêmicas e deônticas. É o contexto que vai diferenciar o significado:

(62) Agora você **pode ir** embora, escravo<sup>48</sup>.

(63) O simbolismo das zonas **pode ir** mais adiante, porém é necessário que se tenha mais cautela.

Em (62), **pode ir** significa permissão (valor deôntico). Em (63), **pode ir** significa possibilidade epistêmica.

Almeida (1988) estabelece como tipos de Modalidade, no sentido mais amplo: **modalidades objetivas** – existência ou não-existência (*Paulo **chegou**/ Luís **não realizou** o trabalho*)<sup>49</sup>, necessidade e obrigatoriedade (*Antônio **devia** comparecer ao escritório e não o fez*), (im)possibilidade e probabilidade (*Rivelino **pode jogar** contra o São Paulo e, em razão disso, o resultado **pode ser** favorável ao Corinthians*); **modalidades subjetivas** – volição e desejo (*João **quer** dançar um tango*), ordem ou proibição (***Saiam** pelas portas do fundo/ **Não pise** na grama*), dúvida ou certeza (***Talvez faça** uma viagem no próximo mês/ **Vou fazer** uma viagem no próximo mês*).

Quando um falante, diz Almeida (1988), faz uso de uma expressão como **É possível que chova**, com base nas nuvens que ele vê no céu, há uma possibilidade objetiva. Porém, se o falante faz uso da mesma expressão em um dia de sol, apenas com base na sua intuição, ou seja, ele é o autor do julgamento, a possibilidade é subjetiva: **Vou levar o guarda-chuva, é possível que chova**. Por isso, para o autor, é importante distinguir essas duas Modalidades. Almeida (1988) concentra-se somente na necessidade e na possibilidade<sup>50</sup>.

Para o Português, Almeida (1988) considera as seguintes noções de obrigatoriedade: obrigação moral – dever de consciência; obrigação material – necessidade natural, física, biológica ou fisiológica; obrigação lógica – leis do pensamento, raciocínio lógico, premeditação. É amplo o uso desta Modalidade, sobretudo nas perífrases, em que aparece o infinitivo mais os auxiliares modais **ter, haver, dever, precisar e necessitar**. Almeida (1988) considerou para o seu estudo apenas o **ter** e o **haver**.

<sup>48</sup> Os exemplos (62) e (63) são de Neves (2006, p. 179).

<sup>49</sup> Todos os exemplos deste parágrafo são de Almeida (1988, p. 13).

<sup>50</sup> Almeida (1988), apoiando-se em Benveniste (1965), considera a necessidade e a possibilidade como fundamentais e, por não poder detalhar cada tipo de modalidade no espaço de um artigo, optou apenas por essas.

Inicialmente, Almeida (1988) opõe as construções perifrásticas **ter de + infinitivo** e **ter que + infinitivo**. A primeira construção expressa mais obrigação material (64) e obrigação lógica (65) e menos obrigação moral (66), como nos exemplos<sup>51</sup>:

(64) E os homens *teriam de vir* à superfície encher o peito de ar.

(65) Você pode ser escritor – disse à noite (...) – mas *tem de estudar* primeiro.

(66) Tia Ciata cantava o nome do santo que *tinham de saudar*.

Já na segunda construção, **ter que + infinitivo**, com valor de necessidade, predomina a obrigação moral (67) e lógica (68) sobre a obrigação material (69):

(67) Você *tem que* me *jurar* que, nunca, nunca, tentará isso!

(68) Vamos que uma destiladora se encrenca. *Tem que vir* gente especializada...

(69) *Tive que* me *internar* numa casa de saúde, e então foi preciso amputar...

Almeida (1988), também, opõe os usos de **haver de + infinitivo** e **haver que + infinitivo**. A primeira perífrase, segundo o autor, tem maior extensão de uso para expressar obrigatoriedade. Essa perífrase pode traduzir obrigação externa (imposição (70), obrigação íntima (71), obrigação moral (72), obrigação lógica (73)<sup>52</sup>:

(70) Passados alguns anos e, aparecendo um dia um casamento, o pai da moça decidiu que ela *havia de aceitar*.

(71) Quem tem autoridade, quem ensina, é que sabe o que *há de ensinar*.

(72) O senhor *há de cumprir* a palavra que deu há sete anos.

(73) – É doida mesmo!... censurava Augusta. Meter-se na pândega sem conta da roupa que lhe entregaram... Assim *há de ficar* sem nenhum freguês.

A perífrase **haver que + infinitivo** tem uso reduzido. Conforme Almeida (1988, p. 18), esta perífrase expressa, impessoalmente, a ideia de necessidade:

<sup>51</sup> Exemplos (64) a (66) são de Almeida (1988, p. 15).

<sup>52</sup> Exemplos (70) a (73) são de Almeida (1988, p. 17)

(74) *Há que distinguir*, em primeiro lugar, dois setores: o externo e o interno.

Depois de mostrar as perífrases acima para a expressão de obrigatoriedade/necessidade, Almeida (1988) passa a tratar da possibilidade e da probabilidade. A possibilidade é dependente ou independente do sujeito falante, portanto, há uma possibilidade subjetiva e uma possibilidade objetiva. A possibilidade objetiva, relacionada com as condições gerais determinadas por uma ordem de realidade ou normalidade, pode ser<sup>53</sup>: lógica (*quando não envolver contradição em face da razão*), física (*quando satisfizer as condições gerais da experiência; quando não contrariar nenhum fato ou lei estabelecida empiricamente; quando interpretar um fato como mais ou menos provável*) ou moral (*quando não contradisser nenhuma norma ou lei psicológica ou sociológica*). A possibilidade subjetiva pode ser: física ou psíquica-moral. A probabilidade surge como um caso da possibilidade. Os verbos *dever* e *poder* são, no Português, os que mais servem para expressar possibilidade e probabilidade. Almeida (1988) limitou-se a trabalhar com *poder*.

A inserção de um sintagma verbal em enunciados assertivos, negativos ou interrogativos, em que entra o auxiliar *poder* e o verbo principal no infinitivo, leva a diversas variantes que devem ser acrescentadas às potencialidades sêmicas do próprio auxiliar.

Nos enunciados assertivos, o processo é inerente ao sujeito gramatical e a possibilidade decorre da capacidade física ou moral ou pode denunciar o que está em potência<sup>54</sup>:

(75) O alemãozinho levou um tabefe de estilo. Onde entrou todo o muque de que *pôde dispor* na hora o Aristodemo.

(76) Eu sou o último homem que ainda *pode pensar*, porque aceitei o sacrifício de espancamentos e ultrajes [...].

Em (75), há a possibilidade de força física, que Aristodemo tinha em potencial naquele momento. Em (76), a possibilidade decorre da capacidade moral, faculdade de pensar.

A possibilidade não inerente ao sujeito pode ser dividida em objetiva (*Só o metrô pode resolver, disse o doutor*) e subjetiva (*...casei minha filha, consolidei minha fortuna, posso*

<sup>53</sup> Cf. Almeida (1988, p. 18).

<sup>54</sup> Exemplos (75) e (76) são de Almeida (1988, p. 19-20).

*morrer em paz*), conforme Almeida (1988, p. 20).

Os enunciados negativos, com perífrase **poder + infinitivo**, são de dois tipos: negação accidental (negação da possibilidade) – *A mamã objetou que não podíamos gastar num dia o dinheiro de que só dispúnhamos por uma semana* (ALMEIDA, 1988, p. 21); negação essencial (impossibilidade) – *Eu não podia fugir, sentia as pernas tremerem* (ALMEIDA, 1988, p. 21). A perífrase **poder + infinitivo** apresenta, ainda, uma variação: a possibilidade da negação pode indicar uma probabilidade (*Mas a verdade pode não ser verossímil*).

Por último, Almeida (1988) apresenta os enunciados interrogativos. Estes podem alterar o valor da perífrase, da possibilidade para a impossibilidade ou vice-versa<sup>55</sup>:

(77) *Posso eu pensar* noutra coisa que nisto não seja?

(78) De que *poderia falar* na conferência?

(79) Margarida, já estamos noivos, agora eu *posso te dar* um beijo?

Em (77), há a negação da possibilidade; em (78) dúvida da possibilidade; em (79), aparece uma dúvida atenuada, como meio de pedir permissão. Pelo que expõe Almeida (1988), fica confirmado que, de fato, o Modo verbal faz parte de uma categoria mais ampla, a Modalidade, que se manifesta, principalmente, no verbo.

Sabendo-se que nem sempre os Modos verbais indicativo, subjuntivo e imperativo indicam, necessariamente, uma atitude de certeza, incerteza e ordem/pedido, seria importante o autor do livro didático diferenciar Modo de Modalidade. Para isso, o contexto discursivo deve ser considerado e a linguagem não pode ser estudada em frases isoladas, é necessário observar a língua em uso, o posicionamento do falante na interação. Os livros didáticos de língua estrangeira, por exemplo, dão atenção especial aos verbos modais, trazendo capítulos específicos para tratá-los. A título de ilustração, consideramos os verbos modais *can, could, may, might, must* do inglês que são usados para expressar probabilidade e possibilidade (“*What’s that?*” “*I don’t know – it can be a plane*” – “O que é aquilo?” “Eu não sei – **pode/ deve** ser um avião; *The pill could reduce the risk of diabetes* – A pílula **pode reduzir** o risco de diabetes; *It may be her boyfriend* – **Pode** ser o namorado dela; *It might be a birthday party* – **Poderia** ser uma festa de aniversário; *That must be Robert. He always calls at six, and it’s*

<sup>55</sup> Exemplos (77) a (79) são de Almeida (1988, p. 22-23).

*six now* – **Deve ser** Robert. Ele sempre telefona às seis e são seis agora)<sup>56</sup>.

### 3.4. Tempo, Aspecto e Modalidade – Orientação Funcionalista

O Funcionalismo, conforme Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), concebe a língua como um instrumento de comunicação, isto é, propõe-se a estudar a língua em uso. Portanto, a função de um elemento é considerada em relação ao sistema linguístico e em relação ao seu contexto de uso, dessa forma, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua. Considerando a língua como um instrumento de interação social, o Funcionalismo examina “[...] a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”, como afirma Neves (1997, p. 15).

Uma vez que, na visão funcionalista, é preciso correlacionar forma e significado dentro do contexto de uso, esta teoria embasará a nossa análise do tratamento dado ao complexo Tempo, Aspecto e Modalidade (doravante TAM) dentro dos livros didáticos, visto que as categorias TAM só podem ter sentido perante a atitude do falante na situação comunicativa. Ao Funcionalismo interessam as várias funções que uma forma codifica. Por exemplo, a forma de pretérito imperfeito pode assumir a sua função básica (indicar ação habitual/contínua – *Aquela senhora estranha sempre passava por nossa rua* ou ação que acontecia e foi interrompida por outra – *Eu me preparava para sair, quando o telefone tocou*), a função de presente para atenuar pedidos (*Queria [quero] um favor seu*) ou a função de futuro do pretérito em construções hipotéticas (*Se eu pudesse, eu comprava um carro*).

Segundo Givón (1991), a ideia de que há uma correlação de um para um entre forma e função é idealizada. Primeiro, porque a ambiguidade está excessivamente presente na gramática e segundo, por causa da mudança diacrônica. Em relação a esta última, o autor afirma que existem dois pontos importantes a serem considerados: o início da mudança, em que encontramos o alargamento das funções de uma construção (uma forma para representar várias funções) para dar conta de novos contextos funcionais; e o final do “período de vida” de construções gramaticais, quando a morfologia é “desgastada” (*eroded*) pelos processos

---

<sup>56</sup> Baseamo-nos em: FUSCOE, K.; GARSIDE, B.; PRODROMOU, L. **Attitude**: student's book 3. San Antonio, Mexico: Macmillan, 2007. Os exemplos pertencem às páginas 41, 49 e 68.

fonológicos, assim, construções que foram usadas para serem estruturalmente distintas são, agora, neutralizadas. Pensar na não-arbitrariedade da relação entre forma-função (100% de iconicidade) é, igualmente, idealizado, visto que a não-arbitrariedade do código gramatical está interligada a uma medida considerável de mais simbólico, menos icônico (portanto, mais arbitrário).

Essas idealizações, afirma Givón (1991), levam a duas críticas dos não-funcionalistas, que ele chamou de “funcionalismo ingênuo”: a) o Funcionalismo é inviável, já que alguns pares forma-função são realmente arbitrários – para Givón (1991), essa crítica tem base no Platonismo ingênuo: *todas* as relações forma-função são não-arbitrárias ou o Funcionalismo é empiricamente vazio; outro fato é o de que muitos, ainda que sem intenção, quanto à base funcional da estrutura gramatical, têm expectativas de *tudo* ou *nada*; b) os funcionalistas se satisfazem em práticas circulares e *ad-hoc*, assumindo a iconicidade ou motivação funcional para encontrar o seu objeto de pesquisa – Givón (1991) diz que essa crítica se refere ao modo de operar dos funcionalistas, contudo, é infundada, pois, fazendo uma analogia com o código biológico, percebe-se que, nas relações biológicas de forma-função, alguns elementos estruturais não podem ser emparelhados com algumas funções específicas de modo óbvio, isto é, não há 100% de iconicidade.

Considerando-se as premissas do Funcionalismo, o ensino de Língua Portuguesa deve voltar-se para o uso efetivo da língua, para a situação real de comunicação. Segundo Antonio (2006, p. 1052-1053):

Muitos conceitos transmitidos pelos professores misturam critérios ou deixam de lado aspectos importantes. Os conteúdos selecionados, em geral a partir do livro didático empregado, trabalham unicamente com ensino de metalinguagem gramatical, e não com a função dos elementos lingüísticos na construção de sentido do texto. [...] no modelo funcionalista, o ensino de gramática pressupõe que o aluno reflita sobre as escolhas que tem à sua disposição ao formular seus enunciados, e não memorize nomenclatura gramatical ou se detenha em análise de enunciados fora de seu contexto de uso.

Por isso, seguiremos o viés funcionalista, a fim de analisar como os autores dos livros didáticos têm tratado as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, se enfatizando a função delas em um contexto de uso ou detendo-se em aspectos formais. Os principais pontos que enfocaremos na análise das categorias nos livros são: diferença entre tempo verbal e tempo cronológico; marcação de Tempo pelo verbo, advérbio ou contexto; uso de tempos verbais em tipos/ gêneros textuais; tempos verbais e adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo; funções de uma forma verbal; noções semânticas do Aspecto; uso do *perfeito* e do *imperfeito*;

papéis do particípio e do gerúndio na expressão aspectual; usos/ funções dos auxiliares aspectuais; sufixos marcadores de Aspecto; correlação entre o Modo e o contexto de uso; diferença entre Modo e Modalidade; efeitos de sentidos determinados pela escolha de certas formas verbais; Modalidade e posicionamento do falante; usos/ funções dos auxiliares modais; uso do advérbio para expressar Modalidade. Ao verificar esses pontos nos livros didáticos, queremos observar o uso/ função das categorias, visto que, em um ensino significativo de gramática, de acordo com Antonio (2006), o aluno deve refletir sobre o uso efetivo da língua. Acreditamos que esses itens ajudam o aluno a ver aplicabilidade no estudo de TAM, sobretudo nos verbos e advérbios.

Para Neves (2002), um ensino eficiente da língua implica produzir e propiciar a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, pois, partindo do uso, chega-se aos sentidos que se quer produzir. Para a produção de sentidos, é necessário que as escolhas e os arranjos que o falante faz estejam em conformidade com a situação de interação. A autora afirma que, nas reflexões em sala de aula, deve-se contemplar todas as situações de interação: formais/ informais; língua falada/ língua escrita; relação simétrica/ relação assimétrica, porque a produção de sentidos está em função dessas situações. Neves (2002) considera que falar e escrever *bem* significa ser bem-sucedido na interação.

Corôa (2006), semelhante a Neves (2002), diz que a língua é um trabalho de construção – de sentidos, de identidades. Baseando-se nos PCNs, a autora enuncia que a língua não é uma estrutura pronta e autônoma, mas um fenômeno de linguagem que envolve práticas sociais e discursivas. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, seguindo esse ponto de vista interacional, concebe a língua como um veículo comunicativo, capaz de fazer o falante aderir a papéis sociais. Por isso, o professor, conforme Corôa (2006, p. 149), tem de aprender a lidar com “[...] os *desvios*, com os *imprevistos*, com o *movimento*, com a *incompletude*, seja da norma linguística seja da interação discursiva e social”.

De acordo com Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), o modelo funcionalista supera a atitude prescritiva no ensino de Língua Portuguesa e abre espaço para a abordagem reflexiva. Assim, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, concomitante à situação comunicativa. Portanto, pensar a língua e a gramática, na visão dos autores, consiste em apreendê-las nas circunstâncias e nos contextos específicos de uso.

Como a Gramática Tradicional não contempla a maleabilidade da língua, compete aos

professores mudarem a perspectiva de seu trabalho, cujo objetivo não é, nas palavras de Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), a correção das formas linguísticas, contudo, a sua *adequação* ao contexto comunicativo. Muitas vezes, falta material didático apropriado em que o professor possa apoiar-se (por exemplo, os livros didáticos, em sua maioria, trabalham com a prescrição gramatical).

O Funcionalismo, conforme Cunha, Oliveira e Martelotta (2003, p. 92), “assume maior relevância diante da ainda pouco expressiva produção de material didático para ensino de língua materna orientada pela recente perspectiva”. Esta corrente teórica pode auxiliar os alunos do Ensino Fundamental a desenvolver a competência comunicativa, em um trabalho de reescrita de textos, em que acrescentar, retirar, deslocar ou transformar termos da sequência textual faz o aluno aprender a “manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos por ela veiculados, desenvolvendo [...] sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade linguística” (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 93). Os alunos do Ensino Médio devem, também, produzir e revisar textos, mas aprofundarão a reflexão com atividades em que percebam a atribuição de sentido, marcas de intertextualidade, recursos de pressuposição, efeitos de inversão de ordem, ou seja, explorarão a funcionalidade dos múltiplos recursos linguísticos.

Conceber a língua em uma perspectiva funcional, além de dar relevo ao ensino de Língua Portuguesa, pode ser um caminho para a produção de novos materiais didáticos, em que predominem as circunstâncias pragmático-discursivas. No caso desta pesquisa, daremos importância à relação *função > forma* no tratamento das categorias TAM.

### **3.5. Tempo, Aspecto e Modalidade – Orientação Sociolinguística**

A Sociolinguística estuda a relação língua-sociedade, ou seja, a língua é vista em seu uso real. Segundo Bagno (2007), assim como os falantes estão em constante mudança, a língua está sujeita a transformações. Bagno (2007, p. 39) declara ainda: “a grande mudança introduzida pela Sociolinguística foi a concepção de língua como um ‘substantivo coletivo’: debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes”.



Além do Funcionalismo, seguiremos, também, a Sociolinguística, já que esta investiga as várias formas (variantes) para uma mesma função (variável). Por exemplo: a função de futuro pode ser representada pela forma de presente (*Chego amanhã*), por uma forma perifrástica (*Vou chegar amanhã*) ou pela forma sintética de futuro do presente (*Chegarei amanhã*). Considerando os mesmos pontos para a análise das categorias, citados na seção anterior, a Sociolinguística auxiliar-nos-á a examinar se os autores dos livros didáticos relevam a *língua em uso* na abordagem do Tempo, do Aspecto e da Modalidade.

Um dos princípios fundamentais de investigação sociolinguística, de acordo com Labov (2003), diz respeito ao fato de que não há falantes de estilo único. Para o autor, todo falante apresenta alguma variação nas regras fonológicas e sintáticas, conforme o contexto imediato em que ele está inserido. As mudanças no estilo estão correlacionadas com a atenção dada à fala e decorrem de certos condicionamentos: relação entre o falante e o interlocutor, contexto social – escola, trabalho, casa, vizinhança, igreja – e tema da conversa.

A mudança de estilo dos falantes não se trata de *caos linguístico*. Como enfatiza Labov (2003), a variação é condicionada por alguns fatores. Por muito tempo, a variação foi associada aos usos da população rural, pobre e analfabeta. Essa visão só foi rompida pelo princípio da heterogeneidade ordenada, trazido por Weinreich, Labov e Herzog (2006)<sup>57</sup>, uma vez que conceber a língua como um sistema heterogêneo (há regularidade na variação) é condição essencial para o estudo da mudança linguística. Segundo Labov (2008, p. 21)<sup>58</sup>:

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força imanente agindo no presente vivo.

Para Labov (2008), à medida que a posição social do falante muda, o seu comportamento linguístico também muda. Assim, a interação social tem papel fundamental no processo de mudança. O estudo da variação social oferece comprovação empírica para resolver análises estruturais alternativas no nível funcional, já que o tratamento quantitativo dado às variantes linguísticas permite estudar detalhadamente mudanças em progresso. Labov (2008) apresenta três estágios pelos quais passam as variantes e que podem explicar a mudança linguística: *origem* – quando há variação em uma ou mais palavras na fala de um ou

<sup>57</sup> Tradução de Weinreich, Labov e Herzog (1968).

<sup>58</sup> Tradução de Labov (1972).

mais indivíduos; *propagação* – a mudança é adotada por inúmeros falantes, passando a variante inovadora a se opor à forma mais antiga; *término* – quando uma das variantes triunfa e a mudança alcança regularidade.

As formas linguísticas em processo de mudança sofrem dois tipos de forças sociais: *pressões vindas de baixo* – ou seja, “abaixo do nível da percepção consciente”, essas pressões atuam sobre sistemas linguísticos inteiros, em resposta a motivações sociais relativamente obscuras; *pressões vindas de cima* – correção social explícita de formas linguísticas individuais. Por exemplo, a hipercorreção: “Houveram problemas por lá/ Houve problemas por lá”<sup>59</sup> (LABOV, 2008, p. 155) – o falante usa (conscientemente) o verbo *haver*, no plural, por considerar a forma correta e apropriada para estilos formais.

Introduzir a Sociolinguística no ensino não é tarefa das mais fáceis. O estudo e o conhecimento da Sociolinguística melhoram a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, segundo Cavalcante (2006), uma vez que trabalha com a realidade linguística dos usuários dessa língua. Cavalcante (2006) afirma que é preciso associar as práticas de linguagem aos diversos gêneros textuais (orais e escritos), a fim de que o aluno compreenda que as variedades linguísticas têm seus contextos de uso. Entendemos que seja fundamental o trabalho das categorias TAM dentro de tipos/ gêneros textuais, tanto para o aluno aplicar o seu conhecimento, quanto para produzir seus textos de forma consciente e reflexiva.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) diz que “[...] diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença”. No entanto, o desconhecimento da regra utilizada pelo aluno pode dificultar a identificação, principalmente, se o professor também a utiliza. A conscientização torna-se importante para que o aluno aprenda a monitorar o seu estilo. Por exemplo, a variação nas formas verbais pode não ser percebida de imediato por ser utilizada por todos os falantes, porém, é fundamental a conscientização dos usos variáveis de TAM para a adequação às diversas práticas discursivas.

Para Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística cumpre duas finalidades: (a) ampliar a eficácia da comunicação; (b) marcar a identidade social do falante. A variação amplia a eficácia da comunicação, porque o falante tem à sua disposição inúmeras formas para construir seu enunciado. A variação marca, também, a identidade social do falante, uma

<sup>59</sup> Exemplos dos tradutores de Labov (2008).

vez que ela é motivada por diferentes aspectos da identidade social (sexo, idade, região, grupo étnico, religioso etc.). Ainda, em relação à segunda finalidade, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que os falantes selecionam as regras de seu repertório linguístico para aproximarem-se do grupo ao qual querem pertencer. Bortoni-Ricardo (2005, p. 182), tratando da variação linguística em sala de aula, diz:

A pergunta que deveríamos fazer, então, não é se as escolas são veículo eficiente de transmissão da língua-padrão, mas, sim, especificamente, se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. Para responder a essa pergunta, a pesquisa da sociolinguística educacional precisa concentrar-se na linguagem usada em sala de aula.

No entanto, ressalta a autora, não se pode restringir a observação à descrição dos traços linguísticos superficiais da linguagem da escola. É necessário explorar a conversa, as práticas sociais e os processos intelectuais, a fim de descobrir como se influenciam em sala de aula e como influenciam a educação.

Silva (2004) aponta como um dos motivos para os professores não colocarem em prática princípios teóricos da Sociolinguística, Psicolinguística e Teorias do Discurso, por exemplo, a falta de material pedagógico adequado para apoio – além de segurança e/ ou poder para introduzir inovações; condições mínimas de trabalho. A autora explica que os avanços teóricos, nas propostas de prática pedagógica de ensino da língua, levaram à aceitação de que a língua falada, em sua natural variação, deve ser a base inicial do ensino. Silva (2004) acredita que, no processo de alfabetização, já se criaram alguns suportes que contribuem para o respeito do conhecimento linguístico que o aluno traz antes de entrar na escola. Isso ocorre, porque os anos escolares iniciais não são adequados para o ensino de uma gramática, que tenha por objetivo expor a organização estrutural da língua.

Bagno (2007) julga como *ilusão* conceber a língua como algo homogêneo. A língua, na concepção sociolinguística, é heterogênea, variável, instável e está sempre se transformando. O autor compara a língua ao curso de um rio, que nunca para de correr, as suas águas estão em constante agitação. Também, não é possível, segundo Bagno (2007), afirmar que a língua está registrada inteiramente nos dicionários e nas gramáticas. Na verdade, a variação e a mudança são os estados naturais da língua. Entender a língua como heterogênea, sujeita a mudanças, implica em um tratamento adequado da variação linguística em sala de aula. Além disso, o autor reafirma o princípio postulado por Weinreich, Labov e Herzog (2006): a variação é ordenada, uma vez que é condicionada por diversos fatores.

Para Bagno (2009), a separação rígida entre fala e escrita provocou uma situação desastrosa no ensino de Língua Portuguesa: que só a língua escrita merecia ser estudada e analisada. A fala foi deixada de lado, por ser considerada caótica. Atualmente, os estudos linguísticos modernos conseguiram sanar essa separação e colocar a língua falada como ponto de partida da investigação da linguagem. As orientações curriculares oficiais (especialmente, os PCNs), argumenta o autor, exigem que se trabalhem os gêneros textuais (orais e escritos) na escola, isso faz com que se evite dar atenção exclusiva ao modelo de língua certa, baseado na literatura consagrada. Ainda, documentos como o PNLD e o PNLEM, para aprovar um livro didático, determinam que este deva conter atividades que propiciem o desenvolvimento da oralidade.

Vimos o quanto é importante trabalhar a variação linguística em sala de aula. A Sociolinguística concebe a língua como heterogênea, por isso, o ensino de língua materna deve partir do uso. Ao analisarmos as categorias TAM, observaremos se os autores dos livros didáticos atentam para as várias formas usadas para marcá-las e se consideram o contexto de interação. Conforme Camacho (2006, p. 69), a tarefa fundamental da pedagogia da língua materna é “[...] despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação”. Os pressupostos da Sociolinguística orientarão o estudo de TAM, permitindo-nos avaliar como os autores dos livros didáticos têm contribuído para a reflexão e análise da língua.

### **Considerações finais do capítulo**

Para o Tempo, falamos dos três pontos temporais de Reichenbach (1947): momento da fala, momento do evento e momento de referência, os quais muitos autores brasileiros consideram para tratar do Tempo. Além disso, mostramos as noções de *tempo relativo* X *tempo absoluto*; o uso de advérbios para marcar eventos no tempo; as perífrases de tempo; indo adiante da Gramática Tradicional que prioriza a desinência modo-temporal do verbo para a marcação de Tempo.

Para o Aspecto, consideramos as noções aspectuais de duratividade, habitualidade, dinamicidade etc., a diferença entre *perfectivo* e *imperfectivo*; a quadripartição verbal de Vendler (1967); os auxiliares aspectuais; os sufixos marcadores de Aspecto; as formas

nominais.

Para a Modalidade, abordamos a distinção entre Modo e Modalidade; noções modais, como probabilidade, necessidade, obrigatoriedade, volição; auxiliares modais; sentidos atribuídos ao discurso pela Modalidade.

A discussão aqui apresentada sobre Tempo, Aspecto e Modalidade sob a égide do Funcionalismo e da Sociolinguística contribuiu para a elaboração dos três blocos contidos no roteiro de análise, que será apresentado no capítulo seguinte: **Metodologia**.

## 4. METODOLOGIA

### Apresentação

Este capítulo trata da descrição da metodologia empregada para a realização desta pesquisa. Inicialmente, apresentaremos o tipo de pesquisa utilizada, em seguida, descreveremos o *corpus* e, por fim, falaremos das coleções didáticas e dos procedimentos metodológicos adotados.

#### 4.1. Tipo de pesquisa

Para analisar como os autores dos livros didáticos tratam das categorias de Tempo, Aspecto e Modalidade, partiremos da pesquisa de natureza descritiva, de cunho qualitativo. Na pesquisa descritiva, conforme Andrade (2003, p. 124), “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados”, uma de suas características “[...] é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada [...] através de questionários e da observação sistemática”. Para o levantamento de dados, observamos a exploração dos itens gramaticais (no que diz respeito aos *verbos* e *advérbios*), incluindo as atividades gramaticais e as de exploração do texto, somente quando essas traziam questões referentes ao trabalho com a gramática (no que diz respeito aos *verbos* e *advérbios*), às vezes, tomando o texto como pretexto. Depois, submetemos os dados a um roteiro de análise, especificado na seção 4.4 abaixo.

#### 4.2. Descrição do *corpus*

O nosso *corpus* foi constituído de livros didáticos de Língua Portuguesa, dos Ensinos Fundamental II e Médio, pertencentes às décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Consideramos

dois critérios<sup>60</sup> para a seleção de nossa amostra.

O primeiro se deu a partir dos estudos de Leão (2007), Silva e Amâncio (2007), Ribeiro (2008) e Brito (2009), que fizeram um levantamento dos livros mais utilizados nesse período no ensino brasileiro.

Leão (2007) selecionou as principais escolas (5 escolas) estaduais por região no município de Santa Maria. Após essa seleção, a autora visitou as escolas e entrevistou as Coordenadoras Pedagógicas para localizar os livros didáticos do 6º ano (5ª série) que serviram de apoio/ suporte no período de 1970 a 2000. As Coordenadoras consultaram os Planos Pedagógicos das escolas e indicaram os livros. Silva e Amâncio (2007) entrevistaram seis professores do Mato Grosso, que trabalharam entre as décadas de 1960 a 2000. Por meio do depoimento dos professores, as autoras conseguiram informações sobre os títulos utilizados no período delimitado. Ribeiro (2008), tendo em vista que os estudos linguísticos avançaram significativamente a partir de 1970, analisou um livro didático usado por uma escola particular da região central de Várzea Grande, no ano letivo de 2006. Brito (2009) fez um estudo da obra **Português: linguagens**.

O segundo critério levou em consideração a disponibilidade dos livros didáticos na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (Fortaleza-CE). A Biblioteca Pública contém livros didáticos das mais variadas décadas, por isso, foi o local escolhido para a coleta de dados. Porém, nem sempre foi possível encontrar as coleções completas ou com o mesmo ano de publicação. Quando isso ocorreu, substituímos os livros faltantes por outros, respeitando os critérios de seleção.

Para a realização desta pesquisa, trabalhamos com 28 livros didáticos: um livro por série, sete para cada década. A partir dessa escolha, fizemos uma análise histórico-comparativa, a fim de averiguar como o estudo das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade foi/ está sendo feito nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula.

---

<sup>60</sup> Inicialmente, tentamos conseguir informações, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a respeito de quais livros foram usados em Fortaleza-CE nas décadas citadas. Como não há registro na SEDUC, entramos em contato com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), via e-mail, que também não guarda este tipo de registro. Posteriormente, buscamos informações no Colégio Liceu do Ceará, terceira escola mais antiga do Brasil, que, igualmente, não tem qualquer dado. Por fim, fizemos uma pesquisa informal com pessoas que estudaram ou lecionaram nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (visto que 2000, por ser a década atual, há como saber que livros são utilizados). Mostramos uma lista, contendo o nome de algumas coleções dessas décadas, e ninguém foi capaz de reconhecer ou informar qualquer livro adotado na época.

### 4.3. As coleções didáticas

As coleções didáticas analisadas foram:

#### a) Década de 1970:

**Quadro 1:** coleções didáticas da década de 1970.

| Nível de Ensino | Nome da coleção  | Autor(es)  | Série/Volume                     | Ano                  | Editora           |
|-----------------|--|--|----------------------------------|----------------------|-------------------|
| Fundamental     | <b>Estudo dirigido de português: 1º grau</b>                           | Reinaldo M. Ferreira                                     | 5ª série<br>6ª série<br>8ª série | 1977<br>1974<br>1975 | Ática             |
|                 | <b>Comunicação e expressão em português: 1º grau</b>                   | Jairo F. Martins   | 7ª série                         | 1974                 | Editora do Brasil |
| Médio           | <b>Caminhos da linguagem: área de comunicação e expressão: 2º grau</b> | Marisa Lajolo; Haqira Osakabe e Francisco Platão Savioli | Vol. 1 a 3                       | 1977                 | Ática             |

#### b) Década de 1980:

**Quadro 2:** coleções didáticas da década de 1980.

| Nível de Ensino | Nome da coleção  | Autor(es)                             | Série/Volume   | Ano  | Editora |
|-----------------|--|---------------------------------------|----------------|------|---------|
| Fundamental     | <b>Linguagem, leitura e produção de texto: comunicação e expressão em língua nacional: 1º grau</b> | Heitor Megale e Marilena Matsuoka     | 5ª a 8ª séries | 1983 | FTD     |
| Médio           | <b>Língua e literatura: segundo grau</b>   | Carlos E. Faraco e Francisco de Moura | Vol. 1 e 2     | 1985 | Ática   |
|                 |  |                                       | Vol. 3         | 1986 |         |

#### c) Década de 1990:

**Quadro 3:** coleções didáticas da década de 1990.

| Nível de Ensino | Nome da coleção                         | Autor(es)                        | Série/Volume                           | Ano                  | Editora  |
|-----------------|---|----------------------------------|--|----------------------|----------|
| Fundamental     | <b>Português: palavras &amp; idéias</b> | José de Nicola e Ulisses Infante | 5ª e 6ª séries<br>7ª série<br>8ª série | 1996<br>1990<br>1995 | Moderna  |
| Médio           | <b>Língua, literatura &amp; redação</b> | José de Nicola                   | Vol. 1 a 3                             | 1991                 | Scipione |

#### d) Década de 2000:



**Quadro 4:** coleções didáticas da década de 2000.

| Nível de Ensino | Nome da coleção                     | Autor(es)                                   | Série/Volume                  | Ano  | Editora |
|-----------------|-------------------------------------|---|-------------------------------|------|---------|
| Fundamental     | Português: linguagens               | William R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães | 6º e 7º anos (5ª e 6ª séries) | 2002 | Atual   |
|                 |                                     |   | 8º e 9º anos (7ª e 8ª séries) | 2006 |         |
| Médio           | Português: linguagens: ensino médio | William R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães | Vol. 1 a 3                    | 2005 | Atual   |

#### 4.3.1. Resumo das coleções

##### 4.3.1.1. Ensino Fundamental

Da década de 1970, foram analisados três volumes da coleção **Estudo dirigido de português**: 1º grau (5ª, 6ª e 8ª séries), de Reinaldo Mathias Ferreira (1977, 1974, 1975)<sup>61</sup>; e um volume da coleção **Comunicação e expressão em português**: 1º grau (7ª série), de Jairo F. Martins (1974). Os livros da coleção **Estudo dirigido de português** são divididos em duas grandes partes: textual e complementação gramatical. Na parte textual, além do texto, há sete blocos de atividades, assim divididos: I – Estudo das ideias; II – Estudo do vocabulário e das expressões; III – Estudo da composição; IV – Recapitulação gramatical; V – Trabalho oral; VI – Trabalho escrito; VII - Trabalho de pesquisa. Nem sempre aparecem os sete blocos. O texto é apresentado como pretexto para o estudo de gramática, pois dele são tiradas frases para serem trabalhadas nos vários blocos, especialmente, nos blocos II e IV. Os conteúdos linguísticos estão mesclados nas diversas atividades ao longo dessa primeira parte. Na parte referente à complementação gramatical, o autor traz sempre uma gravura, uma sentença sobre esta e um comentário a respeito para introduzir um assunto gramatical, por exemplo, verbo, advérbio, sujeito, etc.

No livro da coleção **Comunicação e expressão em português**, o autor trabalha de forma semelhante à coleção supracitada, sendo que a explanação gramatical é feita dentro de cada capítulo, diferentemente da outra coleção que traz uma seção separada. Em cada

<sup>61</sup> Dada a dificuldade de encontrar obras deste período, foram analisados volumes de anos diferentes, disponíveis na Biblioteca Pública Estadual Menezes Pimentel e em sebos, o que se repetiu com outras coleções. Não foi possível localizar o livro da 7ª série da coleção **Estudo dirigido de português**, por isso, optamos por **Comunicação e expressão em português**: 1º grau.

capítulo, o autor apresenta um texto e atividades divididas em alguns blocos: I – Mensagem do texto; II – Teste de observação; III – Vocabulário e expressão do texto; IV – Construções do texto; V – Revisão; VI – *Parte gramatical* (contendo o tema a ser abordado: substantivo, adjetivo, verbo, etc.); VII – Ortografia; VIII – Comunicação e expressão oral; IX – Comunicação e expressão escrita. Além desses blocos, o autor apresenta, ao final de cada capítulo, a seção “Leia mais um pouco” com um texto complementar. Às vezes, o autor trabalha, a partir desse texto, algumas atividades; outras vezes, o texto é somente para leitura.

Da década de 1980, foi analisada a coleção **Linguagem, leitura e produção de texto:** comunicação e expressão em língua nacional, de Heitor Megale e Marilena Matsuoka (1983). Cada livro da coleção de 5ª a 8ª série divide-se em quatro unidades temáticas<sup>62</sup>, ou seja, cada unidade é introduzida por um assunto que objetiva englobar tematicamente os textos nela apresentados. Os livros já trazem bastantes textos, embora estes sejam apenas pretexto para o estudo da linguagem. O trabalho com a gramática dá-se dentro de cada capítulo e os conceitos vão sendo construídos por meio de exercícios, só então os autores definem o que é verbo, advérbio, substantivo, adjetivo etc., como veremos nas próximas seções.

Da década de 1990, foi analisada a coleção **Português: palavras & idéias**, de José de Nicola e Ulisses Infante (1996 – 5ª e 6ª séries; 1990 – 7ª série; 1995 – 8ª série). Os livros estão divididos em doze capítulos, cada um tratando de um tema linguístico: concordância nominal, classes gramaticais, frase e oração etc. Ao longo dos capítulos, os autores propõem atividades com o texto (*Vamos trabalhar o texto*), atividades linguísticas (*Vamos praticar*) após explanação do tema e outras atividades ao final dos capítulos (de redação, de pesquisa e lúdicas). Segundo os próprios autores, no exemplar do professor, os volumes privilegiam o trabalho com o texto, porém, percebe-se o contrário. Os autores, ainda, afirmam que os volumes da 5ª e 6ª séries valorizam um tratamento prático dos conceitos relativos à Língua Portuguesa, ou seja, sem grandes teorias ou definições, os autores pretendem fazer o aluno conhecer conceitos fundamentais da língua, enquanto que a sistematização da gramática está reservada para a 7ª e a 8ª séries.

Da década de 2000, a coleção analisada foi **Português: linguagens**, de William Cereja e Thereza Magalhães (6º ano (5ª série) e 7º ano (6ª série) – 2002; 8º ano (7ª série) e 9º ano (8ª

---

<sup>62</sup> Os temas trazidos nas coleções de 1980 e 2000 são variados: fantasia, quem sou eu, viagens, ser diferente, conflitos amorosos, adolescência, valores morais etc.

série) – 2006)<sup>63</sup>. Os livros estão divididos em quatro unidades, com três capítulos cada uma. Ao final de cada unidade, aparece um capítulo especial chamado *Intervalo*, que “[...] retoma e aprofunda sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade e é organizado de maneira a ‘quebrar’ a estrutura do próprio livro e do andamento das aulas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 2)<sup>64</sup>. Cada capítulo apresenta cinco seções: Estudo do texto, Lendo textos do cotidiano, Produção de texto, Para escrever com adequação (ou expressividade) e A língua em foco. Esta última seção trata do trabalho linguístico, seção da qual retiramos a maior parte dos dados.

A análise dos dados foi feita da seguinte forma: foram selecionadas atividades e explicações a respeito das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade em todo o livro, especialmente, em partes referentes ao estudo dos verbos e advérbios. Vejamos, abaixo, os principais conteúdos<sup>65</sup> linguísticos dos livros didáticos, de onde coletamos a maior parte dos dados:

**Quadro 5:** quadro ilustrativo dos conteúdos linguísticos, a respeito de verbo e advérbio – Ensino Fundamental.

| Década/Série       | 6º ano (5ª série)  | 7º ano (6ª série)   | 8º ano (7ª série) <sup>66</sup>   | 9º ano (8ª série)   |
|--------------------|--|---|---|---|
| 1970 <sup>67</sup> | - Verbo (conceito, modos, tempos);<br>- Elementos do verbo;<br>- Formas verbais primitivas e derivadas;<br>- Verbos auxiliares;<br>- Advérbio. | - Formas compostas do verbo;<br>- Verbos irregulares;<br>- Vozes do verbo.  | - Advérbio;<br>- Adjunto adverbial;<br>- Vozes verbais;<br>- Verbos irregulares.  | - Nesta série, não há uma seção específica para o verbo ou para o advérbio. |
| 1980               | - Ter/ haver;<br>- Verbo (conceito);<br>- Conjugação verbal.   | - Advérbio;<br>- Locução adverbial;<br>- Modos verbais;<br>- Tempos verbais;<br>- Conjugação verbal;<br>- Formas nominais | - Verbo (modo e tempo – revisão);<br>- Vozes do verbo;<br>- Verbos abundantes;<br>- Verbos irregulares;<br>- Conjugação das | - Adjunto adverbial;<br>- Verbos irregulares;<br>- Advérbio.                |

<sup>63</sup> A lei nº 11.274, de 06/02/2006, estabeleceu a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental. Até 2010, prazo final de implementação, poderão coexistir os dois sistemas. Portanto, as séries do Ensino Fundamental analisadas, 5ª a 8ª, na Dissertação, equivalem, conforme a lei, a: 5ª série = **6º ano**; 6ª série = **7º ano**; 7ª série = **8º ano**; 8ª série = **9º ano**. Manteremos as duas nomenclaturas para nos referirmos às obras de 2000 e quando tratarmos de todos os volumes de 1970 a 2000. Entre parênteses encontrar-se-á a nomenclatura antiga: 6º ano (5ª série); 7º ano (6ª série); 8º ano (7ª série); 9º ano (8ª série). Para as décadas de 1970 a 1990, utilizaremos os termos antigos.

<sup>64</sup> O número da página refere-se ao manual do professor no final do livro.

<sup>65</sup> Só listamos aqueles conteúdos referentes a verbo e advérbio.

<sup>66</sup> Este livro não pertence à coleção **Estudo dirigido de português**, mas à coleção **Comunicação e expressão em português**. Muitos dados apareceram nas seções *Construções do texto e Revisão*.

<sup>67</sup> O trabalho com os verbos e advérbios apareceu, ainda, nas seções *Estudo do vocabulário e das expressões, Recapitulação gramatical*, presentes na primeira parte dos livros.

|                    |   | do verbo.  | formas irregulares.  |   |
|--------------------|---|--|--|---|
| 1990 <sup>68</sup> | -Verbo (conceito);<br>- Advérbio.   | - Verbo, a palavra no tempo;<br>- Locução verbal;<br>- O verbo na oração;<br>- O verbo <b>haver</b> ;<br>- Adjunto adverbial.  | - Verbo (locução verbal, a estrutura das formas verbais);<br>- As flexões verbais (número, pessoa, tempo, modo, voz);<br>- As conjugações verbais;<br>- Os verbos auxiliares;<br>- Advérbio;<br>- Adjunto adverbial. | - As unidades significativas do verbo.                                      |
| 2000 <sup>69</sup> | -Verbo (conceito);<br>- Conjugações;<br>- Flexão dos verbos (número e pessoa, modo, tempo);<br>- Os tempos verbais (presente, pretérito, futuro);<br>- Modelos de conjugação verbal;<br>- O advérbio. | - A estrutura do verbo;<br>- Formas nominais do verbo;<br>- Verbos regulares e irregulares;<br>- Locuções verbais;<br>- O modo subjuntivo: tempos do subjuntivo, verbos regulares no subjuntivo, verbos irregulares no subjuntivo. | - Vozes do verbo;<br>- O modo imperativo: formação do modo imperativo.   | - Nesta série, não há uma seção específica para o verbo ou para o advérbio. |

#### 4.3.1.2. Ensino Médio

Todas as coleções do Ensino Médio têm como fio condutor a literatura. Os autores seguem a cronologia dos estilos de época nas unidades, ou seja, em cada unidade é estudado um movimento literário.

Da década de 1970, foi analisada a coleção **Caminhos da linguagem**: área de comunicação e expressão, 2º grau, de Marisa Lajolo, Haqira Osakabe e Francisco Platão Savioli (1977 – 1º ano; 1978 – 2º e 3º anos). Os livros da coleção são divididos em várias unidades de linguagem e literatura. As unidades não contêm capítulos. Os tópicos gramaticais e literários não foram separados de forma rígida, ora os autores tratam da gramática ora da literatura. Os livros têm uma sequencialidade, ou seja, cada volume dá continuidade ao outro. No primeiro volume, os autores centram-se sobre: o papel social e individual da linguagem,

<sup>68</sup> Alguns dados foram coletados de partes referentes ao trabalho com o texto.

<sup>69</sup> Coletamos dados, também, das seções *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com expressividade/adequação/ coesão e coerência*, *A categoria linguística na construção do texto*.

suas funções; os mecanismos da língua, seus componentes; amostragem da variabilidade da linguagem e a noção de norma. No segundo volume, os autores privilegiam: as classes da língua, sua relação com o pensamento; a noção de discurso, seus tipos básicos; o problema da significação e os recursos de estilos mais gerais. No terceiro volume, os autores retomam a noção de variação e norma e tratam: da relação entre cultura e dialeto regional; da relação da linguagem verbal com algumas manifestações expressivas não verbais e da linearidade ou não do discurso verbal. Dentro desses temas, os autores incluem as unidades de literatura e as unidades de linguagem. Quando abordam os conhecimentos linguísticos, não trabalham com textos.

Da década de 1980, foi analisada a coleção **Língua e literatura**: segundo grau, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura (1985 – 1º e 2º anos; 1986 – 3º ano). Os livros contêm várias unidades, que são subdivididas em quatro seções: *Texto e Estudo do texto*; *Literatura*; *Gramática* e *Redação*. Assim como na coleção de 1970, os autores trabalham com uma sequencialidade. O primeiro volume aborda as funções da linguagem e figuras de linguagem para introduzir a literatura. Além disso, na seção *Gramática*, os autores tratam de regência e concordância verbais. O segundo volume é destinado às classes gramaticais. O terceiro volume discute a estrutura das palavras, concordância nominal, termos da oração, período. Os autores inserem, ainda, testes de vestibulares.

De 1990, trabalhamos com a coleção **Língua, literatura & redação**, de José de Nicola (1993). Cada volume se divide em capítulos, com as seguintes seções: *Literatura*, *Revisão gramatical*, *Redação* e *Exercícios e testes*. No volume um, os autores enfatizam a comunicação e a linguagem; alguns aspectos linguísticos (línguas falada e escrita, línguas culta e popular, línguas especiais, gíria, regionalismos); acentuação; ortografia e estrutura das palavras. No volume dois, os autores se voltam para o trabalho com as classes de palavras, tratando cada uma separadamente, e com os termos da oração. No volume três, privilegiam os períodos simples e compostos; revisão de concordância, regência e funções do **que** e do **se**; uso do infinitivo e figuras de linguagem. Os autores acrescentam exercícios e testes de vestibulares.

**Português**: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005) foi a coleção selecionada para a década de 2000. Os livros se dividem em quatro unidades, que se subdividem em capítulos. Os capítulos trazem seções de Literatura (*A linguagem do movimento literário*; *Do texto ao contexto*; *Capítulos sobre autores*; *Diálogos*

com... – o Quinhentismo, a poesia romântica, o romance de 20 etc.); Produção de texto (*Trabalhando o gênero, Produzindo o gênero em estudo, Avalie o seu texto, Escrevendo com expressividade/ coerência/ coesão*); Língua: uso e reflexão (*Construindo o conceito, Conceituando, Exercícios, A categoria gramatical na construção do texto, Semântica e interação e Intervalo* – no final de cada unidade, propostas de projetos). No volume um, os autores trabalham a língua e as variedades linguísticas; gêneros textuais; sons e letras; divisão silábica; acentuação; estrutura das palavras. No segundo volume, os autores tratam de cada classe de palavras separadamente e de termos da oração. O último volume centra-se no período composto; na pontuação; na concordância; na regência e na colocação pronominal.

A maior parte dos dados, de 1970 a 2000, foi coletada dos livros do segundo ano, visto que estes abordam as classes gramaticais especificamente. Abaixo, listamos os principais conteúdos<sup>70</sup> linguísticos encontrados nos livros do Ensino Médio relacionados ao verbo e ao advérbio:

**Quadro 6:** quadro ilustrativo dos conteúdos linguísticos, a respeito de verbo e advérbio – Ensino Médio.

| Década/Série | 1º ano <sup>71</sup>   | 2º ano  | 3º ano  |
|--------------|--|---|---|
| 1970         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As funções da linguagem: ação e contato;</li> <li>- Componentes da língua: sintático e semântico;</li> <li>- Componentes da língua: Pragmático;</li> <li>- Adjuntos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A classe dos verbos: conceituação e subclasses;</li> <li>- A classe dos verbos: categorias;</li> <li>- A classe dos advérbios.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta série, não há uma seção específica para o verbo ou para o advérbio ou que faça menção a um deles.</li> </ul>                           |
| 1980         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções da linguagem.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classes gramaticais;</li> <li>- Verbo: conceito, classificação, flexão;</li> <li>- Tempos primitivos e derivados;</li> <li>- Advérbio.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura das palavras;</li> <li>- Processos de formação das palavras;</li> <li>- Termos acessórios da oração: adjunto adverbial.</li> </ul> |
| 1990         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções da linguagem;</li> <li>- Estrutura das palavras.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classe de palavras;</li> <li>- O verbo: definição, estrutura, flexão;</li> <li>- O verbo: formas nominais, verbos auxiliares;</li> <li>- O verbo: tempos primitivos e derivados, as conjugações;</li> <li>- O verbo: classificação dos verbos;</li> <li>- O advérbio: definição, classificação, graus do advérbio;</li> <li>- Termos acessórios da oração: o adjunto adverbial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O período simples: termos acessórios – adjunto adverbial;</li> <li>- Emprego do infinitivo.</li> </ul>                                       |

<sup>70</sup> Coletamos dados, também, do trabalho com o texto e com a produção de texto.

<sup>71</sup> Nesta série, os autores, de 1970 a 2000, não tratam diretamente de verbo e advérbio, mas as unidades/capítulos listados fazem alguma relação com o uso das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade.

|             |  |  |   |
|-------------|--|--|---|
| <b>2000</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução à semântica;</li> <li>- Estrutura das palavras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O verbo: conceito, locução verbal, flexão dos verbos, formas nominais dos verbos, classificação dos verbos, conjugações, formação dos tempos simples, formação dos tempos compostos;</li> <li>- O advérbio: conceito, valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais;</li> <li>- Termos ligados ao verbo: adjunto adverbial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta série, não há uma seção específica para o verbo ou para o advérbio ou que faça menção a um deles.</li> </ul> |
|-------------|--|--|---|

#### 4.4. Procedimentos metodológicos

Para coletar os dados, observamos diretamente os livros didáticos. Registramos<sup>72</sup>, através de anotações, todas as explanações e atividades sobre verbos e advérbios, assinalamos a numeração das páginas para melhor mostrar os exemplos e escrevemos detalhes das imagens, quando houve necessidade. Após fazer a seleção das partes que interessam ao nosso estudo, aplicamos um roteiro com perguntas, dividido em três blocos, para analisar e interpretar os dados. O roteiro foi elaborado com base nos pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa. Apresentamos a seguir o roteiro:

**Quadro 7:** roteiro para analisar os livros didáticos.

|  |
|--|
| <b><i>I. Tempo</i></b>   |
| <b>O autor do livro didático:</b>  |
| <b>a) faz distinção entre tempo verbal e tempo cronológico?</b>  |
| <b>b) explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto?</b>   |
| <b>c) explora o uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais<sup>73</sup>?</b>                             |
| <b>d) ressalta a relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo?</b>                 |
| <b>e) mostra que uma forma verbal pode ter mais de uma função?</b>   |
| <b><i>II. Aspecto</i></b>  |
| <b>O autor do livro didático:</b>  |
| <b>a) leva em consideração noções como duratividade, habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade, entre outras?</b> |

<sup>72</sup> A Biblioteca Pública não faz empréstimo dos livros do setor de *Obras Gerais*, onde se encontram os livros pesquisados, nem permitia fotocopiar as obras até o término da coleta, ainda que para fins de pesquisa. A coleta de dados consistiu em um trabalho de anotações detalhadas dos livros. Estes foram observados página a página.

<sup>73</sup> Como tipo textual, estamos considerando: a narração, a descrição e a dissertação ou argumentação. Segundo Marcuschi (2002, p. 27), “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base”. Os tipos não ocorrem independentemente dos gêneros, um mesmo gênero pode realizar vários tipos textuais. São exemplos de gêneros: o conto, a carta, a propaganda, a crônica, o artigo, a fábula, o seminário, o ensaio, a receita etc. Para Marcuschi (2002, p. 20), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

|  |
|--|
| <b>b) diferencia o uso do <i>perfeito</i> e do <i>imperfeito</i>?</b>  |
| <b>c) mostra o papel do particípio para expressar o aspecto conclusivo?</b>  |
| <b>d) ressalta o aspecto progressivo do gerúndio?</b>  |
| <b>e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)?</b>   |
| <b>f) explora os sufixos marcadores de Aspecto (como -ear: cabecear; -ecer: envelhecer; -ejar: pestanejar...)?</b>   |
| <b>III. Modalidade</b>   |
| <b>O autor do livro didático:</b>  |
| <b>a) associa os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso?</b> |
| <b>b) diferencia Modo de Modalidade?</b>   |
| <b>c) evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais?</b>  |
| <b>d) faz ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante?</b>  |
| <b>e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)?</b>  |
| <b>f) mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?</b>   |

No primeiro bloco, sobre o Tempo, examinaremos como esta categoria é tratada pelos autores dos livros didáticos. Partimos da hipótese de que para que o aluno compreenda a marcação de Tempo na Língua Portuguesa, é preciso que ele reflita sobre a língua e seus marcadores temporais (verbos, advérbios, contexto), ou seja, aprenda a diferenciar o tempo verbal do tempo cronológico, observe a temporalidade nos gêneros e tipos textuais, entenda os usos/funções dos tempos e a variação linguística nos tempos verbais. Além disso, um tempo pode ser expresso por mais de uma forma, conforme demonstrado por pesquisas variacionistas, ou uma forma pode representar várias noções temporais, segundo mostram pesquisas de cunho funcionalista. É importante e necessário trabalhar essas correlações em sala de aula.

No segundo bloco, sobre o Aspecto, buscamos saber como são trabalhadas as noções aspectuais nos livros didáticos. Refletindo a constituição temporal interna dos enunciados, o Aspecto deveria fazer parte da discussão sobre verbos e advérbios nos livros didáticos, para que o aluno aprendesse, por exemplo, o papel dos pretéritos perfeito e imperfeito e compreendesse os usos/funções dos auxiliares aspectuais.

No último bloco, sobre Modalidade, desejamos analisar como esta categoria tem sido conceituada, qual sua abrangência e meios de expressão<sup>74</sup> nos livros didáticos. A nossa hipótese é a de que os autores dos livros restringem a Modalidade aos Modos verbais, deixando de lado o fato de que todo enunciado é caracterizado por uma Modalidade. Além disso, é essencial o estudo dos usos/funções dos auxiliares modais.

<sup>74</sup> Na nossa pesquisa, só nos interessa, como meios de expressão da Modalidade, o verbo e o advérbio.



Ao final da análise das categorias, faremos um resumo do tratamento dado a cada uma, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por meio de gráficos. Os gráficos têm apenas fins ilustrativos. Não queremos “medir” quem trabalhou melhor ou pior, mas o quanto de respostas positivas e negativas obtivemos. A porcentagem (0% a 100%) está associada diretamente às perguntas do roteiro, que são cinco no bloco I e seis nos blocos II e III: se respondermos *sim* para as cinco ou seis perguntas do roteiro, marcaremos 100% para a década no gráfico; se respondermos *sim* para duas ou três perguntas, marcaremos no gráfico: 40% ou 50% e, assim, sucessivamente. Consideramos a resposta como *parcial*, quando o autor trabalhou de *modo restrito* ou apenas apresentou *indícios* no livro didático.

### **Considerações finais do capítulo**

Neste capítulo, apresentamos todas as coleções analisadas (e o resumo delas) e o roteiro que guiou a nossa coleta e análise dos dados. Mostramos, ainda, como se deu o processo de coleta, por meio de anotações, e o que nos levou a selecionar estes livros e não outros. A seguir, apresentamos a análise dos livros didáticos, a partir do roteiro proposto.

## 5. ANÁLISE DAS CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

### Apresentação

Com base no roteiro proposto no capítulo de Metodologia, este capítulo objetiva analisar dados coletados de 28 livros didáticos de Língua Portuguesa, das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Trataremos, de forma separada, de cada categoria em estudo, analisando-as nos livros do Ensino Fundamental e nos livros do Ensino Médio, a partir de comparações entre as décadas. Por fim, evidenciaremos, de uma maneira global, como o Tempo, o Aspecto e a Modalidade (doravante TAM) foram abordados ao longo das décadas.

### 5.1. Tempo

Trataremos, nesta seção, da categoria Tempo. Inicialmente, falaremos dos livros didáticos do Ensino Fundamental e, depois, dos livros do Ensino Médio, pertencentes às décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.

#### 5.1.1. O tratamento dado à categoria Tempo pelas coleções do Ensino Fundamental

Iniciaremos nossa análise apresentando o **quadro 8**, referente ao Ensino Fundamental, que, de forma geral, responde as perguntas sobre o Tempo:

**Quadro 8:** abordagem da categoria Tempo por década – Ensino Fundamental.

| COLEÇÕES  | 1970 | 1980               | 1990               | 2000              |
|---|------|--------------------|--------------------|-------------------|
| <i>I – TEMPO. O autor do livro didático:</i>                                    |      |                    |                    |                   |
| a) faz distinção entre tempo verbal e tempo cronológico?                        | Não  | Não                | Não                | Sim               |
| b) explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto? | Não  | Apenas dá indícios | Apenas dá indícios | De forma restrita |
| c) explora o uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais?  | Não  | Não                | De forma restrita  | Sim               |
| d) ressalta a relação entre os tempos   |      |                    | De forma           |                   |

|   |     |     |                   |     |
|---|-----|-----|-------------------|-----|
| verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo? | Não | Não | restrita          | Sim |
| e) mostra que uma forma verbal pode ter mais de uma função?       | Não | Não | De forma restrita | Sim |

Antes de discutirmos os itens acima, vejamos como os autores conceituam verbo e advérbio:

**Quadro 9:** definições de verbo e advérbio para os autores dos livros do Ensino Fundamental.

|       |   | DÉCADAS   |  |   |      |
|-------|---|---|--|---|------|
|       |   | 1970  | 1980   | 1990  | 2000 |
| VERBO | “ <b>VERBO</b> é a palavra que varia em <b>modo, tempo</b> e <b>persona</b> e apresenta-se nas <b>formas nominais</b> ” (FERREIRA, 1977, p. 197).   | “Palavras que indicam <i>ação, estado</i> ou <i>fenômeno da natureza</i> são chamadas VERBOS” (MEGALE; MATSUOKA, 1983a, p. 67).   | “ <b>Verbo</b> é a palavra que indica <i>ação, acontecimento, estado, mudança de estado</i> ou <i>fenômeno da natureza</i> ” (NICOLA; INFANTE, 1996a, p. 107).   | “ <b>Verbos</b> são palavras que exprimem <i>ação, estado, mudança de estado</i> e <i>fenômenos meteorológicos</i> , sempre em relação a determinado tempo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 211). |      |
|       | “[...] advérbio é uma <b>palavra</b> ou <b>expressão</b> modificadora que indica lugar, tempo, modo, afirmação, negação, intensidade, dúvida” (FERREIRA, 1977, p. 238).<br>“ADVÉRBIO – palavra que modifica:<br>a) <b>verbo</b> (exprime-lhe uma circunstância);<br>b) <b>adjetivo</b> (intensifica-o);<br>c) um outro <b>advérbio</b> (intensifica-o)” (MARTINS, 1974, p. 36). | “Estas palavras que indicam circunstâncias de tempo, lugar, afirmação, negação, dúvida, modo e intensidade chamam-se <i>advérbios</i> . O <i>advérbio</i> modifica o sentido do substantivo, do verbo, do adjetivo ou de um outro advérbio” (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 31). | “ <b>Advérbio</b> é a palavra que modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância (lugar, tempo, modo, negação, afirmação, dúvida, intensidade). O advérbio de intensidade pode modificar o verbo, o adjetivo ou outro advérbio” (NICOLA; INFANTE, 1996a, p. 109). | “ <b>Advérbio</b> é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 246).  |      |

Notamos que, apesar da diferença de mais de vinte anos, os autores trazem definições semelhantes, embora possamos constatar uma mudança no trabalho com TAM ao longo das décadas.

Quanto à *diferença entre tempo verbal e tempo cronológico*, primeira pergunta do roteiro, somente os autores de 2000 levam em conta essa distinção. Os demais autores, de 1970 a 1990, não fazem nenhuma menção a essa diferença. Conforme Cereja e Magalhães (2002b, 2006d), nos livros do 7º ano (6ª série) e do 9º ano (8ª série):

O emprego do presente no lugar do passado nas narrativas constitui uma técnica muito usada pelos escritores. O tempo verbal, nesse caso é chamado de **presente histórico** ou **presente narrativo**.

A técnica do emprego de **presente histórico** ou **presente narrativo** tem por finalidade dar maior dinamismo à narrativa, envolver o leitor, fazendo-o sentir mais próximo dos acontecimentos da história.

Assim, é comum o narrador começar a narrativa empregando os verbos no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito do indicativo e passar a utilizar o presente – para relatar com maior ênfase o momento culminante da história – e, no final, retomar o emprego do tempo passado. [7º ano]

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 41)

#### **Época em que se passa a história**

A época em que se passa a história constitui o pano de fundo para o enredo. No conto “Pausa”, a época é a atual. Nem sempre, porém, a época em que se passa a história narrada coincide com aquela em que ocorre sua publicação.

#### **Tempo cronológico**

É o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos do enredo. É o tempo relacionado ao enredo linear, ou seja, à ordem em que os fatos ocorrem. Chama-se **cronológico** porque pode ser medido em horas, meses, anos, séculos. No conto “Pausa”, os fatos acontecem no período de um dia (um pouco mais de doze horas).

#### **Tempo psicológico**

É o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou de um personagem. De acordo com esse tempo, os fatos podem ou não aparecer em uma ordem linear, isto é, coincidente com a do tempo cronológico. No conto de Moacyr Scliar que foi lido não existe tempo psicológico. [9º ano]

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 107-108)

Essas partes encontram-se no tópico *Produção de texto*. Ao referirem-se ao presente histórico, no livro do 7º ano (6ª série), os autores demonstram que nem sempre o tempo gramatical, no caso o presente, representa o que a forma indica (simultaneidade com o momento de fala). O mesmo vale para o que os autores falam no livro do 9º ano (8ª série), em que é clara a posição deles a respeito da diferença entre tempo verbal e tempo cronológico. Abaixo, mostramos as atividades que os autores trazem a respeito do assunto:

- 1.<sup>75</sup> Leia o trecho a seguir do texto “Teseu contra o Minotauro”, e depois reescreva-o, fazendo uso do presente histórico. Inicie seu texto usando o passado, escolha um trecho para usar o presente histórico e, ao finalizá-lo, empregue novamente o passado. Quando terminar, leia os dois textos – o original e o seu – e compare-os.

O herói ficou entusiasmado. – Obrigado, grande deusa! disse quando se viu sozinho. E pela manhã, quando o colocaram no Labirinto, amarrou o fio na entrada, conforme Ariadne lhe havia dito, e prosseguiu, desenrolando o novelo. O caminho dentro do labirinto era interminável e inimaginavelmente confuso. Ora ia por lá, ora por aqui, ora voltava para trás, depois de novo para frente, e pela direita, pela esquerda, para cima e para baixo... E assim Teseu caminhou por muito tempo até que, de repente, onde menos esperava, viu o Minotauro diante de si! A luta com a fera imediatamente teve início.

2. Escreva uma anedotinha que você conheça, empregando o presente histórico. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 41)

<sup>75</sup> Os números, que constam nos exemplos, correspondem ao número da questão no livro didático.

1. Escolha um dos inícios de conto<sup>76</sup> a seguir e dê continuidade à história, empregando o tempo cronológico.  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 109)

No exemplar do professor, os autores dão a seguinte instrução para as questões sobre o presente histórico acima: “Professor: as respostas são pessoais e é conveniente compará-las oralmente. É importante lembrar os alunos de que o presente histórico não pode ser usado aleatoriamente, pois é uma técnica que tem por objetivo envolver o leitor” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 41). Observe que os autores ressaltam a função do presente histórico: “envolver o leitor”, como se fosse possível a este retornar ao momento da enunciação. Apesar de considerarem tal distinção, Cereja e Magalhães (2002a, 2002b, 2006c, 2006d) apresentam muitas questões para o aluno reconhecer o tempo verbal:

1. Complete as frases, empregando em um dos três tempos do pretérito os verbos indicados:

- a) Naquela época ele sempre  ao clube, depois não  mais. (ir)
  - b) Eu sempre  ajudar, mas ela nunca . (procurar, aceitar)
  - c) Ontem, quando elas ,  que um ladrão  na casa. (chegar, notar, entrar)
  - d) Há pouco, alguém  você pelo alto-falante.  que fosse até a recepção. (chamar, querer)
  - e) Quando ele  a estação, o trem já . (chegar, partir)
  - f) Depois que a chuva , o movimento nas ruas . (passar, recomeçar)
  - g) Nós já , quando a campainha . (dormir, tocar)
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 229)

No entanto, foram os autores que mais trouxeram mudanças para o ensino de TAM, um exemplo é a questão abaixo:

2. Leia esta tira<sup>77</sup>:

Na tira, Angeli constrói humor opondo dois tempos verbais.

- a) Quais são esses tempos verbais?
- b) Que sentido tem, na tira, o verbo **era**?
- c) Que tipo de crítica é feita às pessoas nesses quadrinhos?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 229)

Questões como a acima ajudam os alunos a verem a funcionalidade dos tempos verbais, utilizando-os para criar sentidos em um texto (como usar o *imperfecto* em um texto para expressar discrição – *Queria te perguntar o que aconteceu naquela noite*). No exemplo, foram trabalhados os usos do presente e do pretérito imperfecto para dar o sentido de que a vítima já tinha se afogado.

Interessante observar que para a segunda pergunta do roteiro (*o autor do livro didático*

<sup>76</sup> Ver contos no **anexo 1**.

<sup>77</sup> Ver tira no **anexo 2**.

*explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto?*), os autores de 1980 e 1990 trabalham algumas questões em que se pode notar a marcação de Tempo, que não diretamente pelo tempo verbal. Vejamos:

6. Levando em conta a vida de Veridiano, reescreva as frases, preenchendo os espaços com os verbos dos parênteses:

- a) Veridiano (chegar)... ao Brasil rosado e risonho, há alguns anos.
  - b) O primeiro emprego que (conseguir)... naquele ano (ser)... o de copeiro.
  - c) Depois de economizar dinheiro para mudar de emprego, (despedir-se)..., com certa emoção, do 1º emprego.
  - d) Agora, (sair)... de tamanco empurrando sua máquina pela rua.
  - e) Hoje, um silvo característico o (anunciar)...
- (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 73-74)

Os tempos verbais são:

*Presente*: indica um fato que acontece no momento em que se fala.

Exemplo: *Neste momento*, os noivos *saem* da igreja.

*Pretérito*: indica um fato anterior ao momento em que se fala.

Exemplo: *Ontem*, o limpa-vidros *levou* muito arroz para casa.

*Futuro*: indica um fato que ainda vai acontecer.

Exemplo: *Amanhã*, Manuel *recolherá* os papéis da rua.

(MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 86)

Megale e Matsuoka (1983b) apresentam a questão e o quadro acima no livro da 6ª série. É o único exemplo que aparece em todo o livro (portanto, único na coletânea), por isso, consideramos que os autores apenas dão indícios de que a marcação temporal é dada por verbos, advérbios e pelo contexto. Destacamos essa questão, porque os autores não pedem o tempo verbal, contudo, o aluno é capaz de conjugar os verbos pelo contexto. No quadro, os autores realçam a locução adverbial *neste momento* e os advérbios *ontem* e *hoje* com itálico. Acreditamos que esse realce não foi à toa, mas um modo de enfatizar que o advérbio, também, indica Tempo. Na frase: *Neste momento*, os noivos *saem* da igreja, só podemos afirmar que o momento é presente pela locução adverbial. A forma verbal é de presente do indicativo, porém, a depender do advérbio e do contexto, pode revelar outro tempo.

Nicola e Infante (1996b), no livro da 6ª série, no trabalho com o texto, trazem apenas uma questão que remete ao segundo item do roteiro (*marcação de Tempo por verbos, advérbios ou pelo contexto*). O texto é um poema de Mário Quintana (“O Circo, o Menino e a Vida”), que se divide em duas partes: a primeira diz respeito ao momento passado e a segunda, ao momento presente. Abaixo, colocamos o trecho do poema e a questão:

[...]

Agora não sei esperar mais nada

Desta nem da outra vida.

[...]

(Mário Quintana)

4. Qual é a palavra que inicia o trecho da poesia que se refere ao momento presente? Essa palavra dá nome a algum ser ou indica uma circunstância de tempo? (NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 9)

No livro da 7ª série, Nicola e Infante (1990) mostram uma questão em que o aluno deverá conjugar os verbos de acordo com o contexto:

5. Reescreva as frases abaixo, substituindo os asteriscos pelos verbos nos parênteses no tempo verbal que julgar correto:

- Aniceto de Castro não (\*) dinheiro para casar com Mercedes, (\*) quarenta anos atrás. (ter, haver)
- “O amor (\*) um grande laço.” (ser)
- Carlos Drummond de Andrade (\*) um dos poetas brasileiros de maior destaque. (ser)
- Mercedes (\*) passando na rua, quando encontrou Castrão. (estar)
- Castrão e Mercedes não se reconheceram, porque (\*) passado muito tempo desde a última vez que (\*) juntos. (ter, estar)

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 90)

Essas duas questões foram as únicas encontradas na coleção do Ensino Fundamental, portanto, de forma semelhante à coleção de 1980, os autores só dão alguns indícios.

Na coleção de 2000, os autores não explicam que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto, todavia, trabalham isso em várias questões. Exemplos são as questões a seguir, retiradas dos livros do 6º (5ª série) e do 7º anos (6ª série):

2. Os fatos apresentados em uma história acontecem em determinado tempo e lugar.

- No conto *O Chapeuzinho Vermelho*, em que lugares ocorrem os fatos?
- Nos textos narrativos, o tempo é marcado por palavras e expressões como **no dia seguinte, ontem, ao meio-dia, depois**, etc. Que expressão do 2º parágrafo do texto indica tempo? (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 82)

3. Em seu caderno, complete as frases seguintes, empregando o verbo indicado no tempo adequado ao contexto. Veja o exemplo:

**poder**

Talvez eu **possa** pagar esta conta hoje.

Se eu **pudesse, pagaria** esta conta hoje.

Quando eu **puder, pagarei** esta conta.

a) **trazer**

Talvez eles  os ingredientes.

Se eles  os ingredientes, nós faremos os salgadinhos.

Quando eles  os ingredientes, nós faremos os salgadinhos.

b) **fazer**

Talvez nós  uma festa de aniversário.

E se nós  uma festa em seu aniversário?

Quando nós  uma festa em seu aniversário, você poderá convidar todos os seus amigos.

c) **dizer**

Tomara que ela finalmente  sim.

Se ela finalmente  sim, poderíamos acampar com nossos amigos.

Quando ela finalmente  sim, poderemos acampar.

d) **caber**

Espero que todos os livros  nesta estante.

Se todos os livros  nesta estante, nós não teríamos que encaixotar alguns.  
 Se todos os livros  nesta estante, nós não teremos que encaixotar alguns.  
 e) **saber**  
 Talvez ele  alguma coisa sobre esse assunto.  
 Se ele  alguma coisa sobre esse assunto, poderia discuti-lo.  
 Quando ele  alguma coisa sobre esse assunto, poderá discuti-lo.  
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 63-64)

Por priorizarem a marcação de Tempo pela forma verbal, é que dissemos que os autores de 2000 mostram que o Tempo pode ser marcado, também, pelo advérbio ou pelo contexto *de modo restrito*.

Passemos ao item (c) do roteiro, que se refere ao *uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais*. Os autores de 1970 e 1980 não mostram, em seus livros didáticos, qualquer evidência que possamos apontar como exemplo para esse item. Os autores de 1990 trabalham, restritamente, esse aspecto, enquanto que, nos livros de 2000, os autores exploram o Tempo e seu uso em gêneros e tipos textuais em todas as séries.

Nicola e Infante (1990), no livro da 7ª série, apresentam as seguintes questões:

1. Todos os verbos do texto encontram-se na mesma forma. Em que forma estão?
  2. Você percebe alguma relação entre o conteúdo do texto e os verbos na forma em que estão? Explique.
- (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 72)

As questões acima não exploram o Tempo, porém, já observamos a tentativa dos autores de estudarem o verbo no texto. O texto a que eles se referem é uma canção (“Cio da terra”) de Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda, em que predomina o uso do infinitivo. Nicola e Infante (1990) chamam a atenção para a função dessa forma na canção. Ainda, no livro da 7ª série, encontramos mais uma questão:

1. As propagandas, em geral, usam o verbo no imperativo como uma forma de interferir no comportamento do consumidor. Analise o anúncio<sup>78</sup> abaixo e responda:
    - a) Em que modo e pessoa estão os verbos?
    - b) A palavra **leve** é utilizada de forma ambígua no anúncio. Embora esteja funcionando como verbo (**levar**), sugere-nos outra significação. Qual é ela?
- (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 92)

Essa questão nos dá, também, indícios de que os autores querem trabalhar o uso dos verbos nos gêneros textuais. No livro da 5ª série, Nicola e Infante (1996a) trazem uma questão interessante, em que o Tempo poderia ter sido associado ao gênero textual (crônica). No entanto, os autores quiseram que o aluno apenas identificasse o Tempo, colocando a função

---

<sup>78</sup> Ver anúncio no **anexo 3**.



em segundo plano:

4. 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” [de Fernando Sabino] apresenta quase todos os verbos em que tempo?  
(NICOLA; INFANTE, 1996a, p. 108)

Em Cereja e Magalhães (2002a, 2002b), livros de 6º (5ª série) e 7º anos (6ª série), podemos citar algumas questões que mostram a preocupação dos autores de relacionar o Tempo com o gênero:

7. Leia o trecho do conto a seguir e observe as palavras e expressões destacadas:

“**Havia**, numa cidadezinha, uma menina que todos **achavam** muito bonita. A mãe **era** doida por ela e a avó ainda mais. Por isso, a avó **mandou fazer** um pequeno capuz vermelho que **ficava** muito bem na menina. Por causa dele, ela **ficou sendo** chamada em toda parte de Chapeuzinho Vermelho”.

Essas palavras e expressões confirmam que os fatos ocorrem no presente ou no passado?

8. Os contos maravilhosos costumam ser iniciados pela expressão **Era uma vez...**  
a) Na sua opinião, essa expressão indica tempo preciso, determinado, ou tempo impreciso, indeterminado?  
b) O conto *O Chapeuzinho Vermelho* não é iniciado por **Era uma vez**, mas por **Havia...** Se você fosse contar a alguém esse conto, você poderia começar com a expressão **Era uma vez**? Nesse caso, como ficaria?  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 87)

2. Observe as formas verbais empregadas nos títulos<sup>79</sup>.  
a) Em que tempo e modo verbal elas estão?  
b) A maioria dos títulos das matérias jornalísticas apresenta verbos, usados quase sempre nesse tempo verbal. Levante hipóteses: Por que é adotado esse recurso?  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 148)

A marcação de Tempo, em alguns gêneros e tipos textuais, não é trabalhada nas explanações, exceção para o “presente histórico”, do qual falamos anteriormente. Na questão acima, sobre os títulos das matérias jornalísticas, os autores não deixaram de lado a função. O aluno deve identificar o Tempo e o Modo verbal, todavia, ele é convidado a levantar hipóteses sobre o uso desse tempo (presente do indicativo). É um meio simples e eficiente para lidar com o uso do Tempo, em textos, na sala de aula. Contudo, na questão abaixo, presente no livro do 6º ano (5ª série), os autores pedem apenas para os alunos identificarem em que tempo está o verbo:

<sup>79</sup> Os títulos são: “Quadrilha saqueia condomínio/ Dengue é problema na América Latina/ Vaticano envia documentos antigos ao Brasil/ TV Cultura assume opção pelos jovens/ Temperaturas sobem à tarde” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 147).

2. Na parte verbal do anúncio<sup>80</sup>, a conjugação do verbo **comprar** é propositalmente interrompida, na 3ª pessoa do singular, pelo surgimento de outro verbo: **agradecer**.
- Em que tempo e modo verbal estão conjugados esses verbos?
  - Observe a parte do anúncio em que o pronome **ela** aparece com grande destaque. A quem esse pronome se refere na expressão **ela agradece**?  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 218)

No livro do 8º ano (7ª série), Cereja e Magalhães (2006c) abordam os tipos de discurso, no tópico *Para escrever com expressividade*<sup>81</sup>. Ao falarem da passagem do discurso direto para o discurso indireto, os autores mostram as alterações que ocorrem nos verbos, nos pronomes e advérbios. Reproduziremos, abaixo, somente a parte referente aos verbos:

| VERBOS  |   |
|---|---|
| Discurso direto   | Discurso indireto   |
| <b>Verbo no presente do indicativo</b><br>O impostor afirmou:<br>– <b>Suspeito</b> de todos.  | <b>Verbo no imperfeito do indicativo</b><br>O impostor afirmou que <b>suspeitava</b> de todos.  |
| <b>Verbo no pretérito perfeito do indicativo</b><br>A esposa confirmou:<br>– <b>Meu</b> marido não <b>esteve</b> em casa <b>ontem</b> . | <b>Verbo no mais-que-perfeito do indicativo</b><br>A esposa confirmou que <b>seu</b> marido não <b>estivera (tinha estado)</b> em casa <b>no dia anterior</b> . |
| <b>Verbo no futuro do presente</b><br>O rapaz garantiu:<br>– Eu <b>levarei</b> as compras para o <b>senhor daqui</b> a pouco.           | <b>Verbo no futuro do pretérito</b><br>O rapaz garantiu que <b>levaria</b> as compras para <b>ele dali</b> a pouco.   |
| <b>Verbo no presente do subjuntivo</b><br>– Não quero que <b>venha</b> mais <b>aqui</b> , em <b>minha</b> casa – disse-lhe o vizinho.   | <b>Verbo no imperfeito do subjuntivo</b><br>O vizinho disse-lhe que não queria que ele <b>viesse</b> mais <b>ali</b> , em <b>sua</b> casa.                      |
| <b>Verbo no imperativo</b><br>– <b>Faça-me</b> um favor. Não <b>espalhe</b> – pediu-lhe a vítima.                                       | <b>Verbo no imperfeito do subjuntivo</b><br>A vítima pediu-lhe que ele lhe <b>fizesse</b> um favor. Não <b>espalhasse</b> .                                     |

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 43)

Nos exercícios, Cereja e Magalhães (2006c) pedem aos alunos para passarem alguns enunciados do discurso direto para o indireto e vice-versa, fazendo as adaptações necessárias. Ainda, na mesma série, em uma das partes de *Produção de texto*, cujo tema é a *crítica* (ou resenha crítica), aparece a seguinte atividade:

5. Observe a linguagem empregada no texto<sup>82</sup>:
- Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?
  - Que tipo de variedade linguística foi empregada?
  - A que tipo de público se destina a crítica?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 60)

<sup>80</sup> Ver anúncio no **anexo 4**.

<sup>81</sup> Neste tópico, os autores tratam de aspectos expressivos da língua, como, por exemplo, a versificação, o discurso citado, o valor estilístico da coordenação, da subordinação, da pontuação, do tempo histórico na narrativa etc.

<sup>82</sup> O texto a que eles se referem é “Esses doutores emocionam sem chantagear”, de Luiz Zanin Oricchio, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, 23/9/2005. Ver **anexo 5**.

Na referida questão, o objetivo é somente identificar o tempo predominante, o motivo pelo qual esse tempo é empregado não é enfatizado. O mesmo ocorre no livro do 9º ano (8ª série), quando Cereja e Magalhães (2006d) tratam do gênero conto<sup>83</sup>:

8. Observe a linguagem do conto lido [“Tentação”, de Clarice Lispector].  
 a) Que tipo de variedade linguística foi empregada?  
 b) Que tempo verbal predomina no conto lido?  
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 88)

Nas questões propostas, acima, pelos autores de 1990 e 2000, foram mencionados os gêneros: canção, propaganda, crônica, conto maravilhoso, matérias jornalísticas, anúncio, crítica (ou resenha crítica). Dependendo da situação comunicativa, o falante escolherá o gênero mais adequado. Por exemplo, se queremos persuadir o interlocutor a consumir determinado produto ou tomar alguma atitude, fazemos uso do gênero propaganda; se desejamos “[...] orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, um concerto de música clássica, um *show* de *rock* ou de outro tipo de música, uma exposição de artes plásticas, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 59), usamos a resenha crítica. Segundo Cereja e Magalhães (2002a, p. 11), no Manual do Professor: “[...] o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão”. Daí a importância do ensino de produção textual (ou de redação) não se restringir ao ensino tradicional dos três tipos textuais: narração, descrição e dissertação. Ao usar gêneros textuais, o aluno, além de lançar mão de estratégias discursivas, precisa empregar diversos recursos linguísticos, como o uso de TAM. Por isso, é fundamental que os autores de livros didáticos não se limitem a pedir o Tempo predominante no gênero e/ou tipo textual, mas leve o aluno a refletir sobre a finalidade do uso daquele Tempo no texto e o que a escolha/ mudança de um Tempo provoca no leitor.

O próximo item do roteiro remete à *relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo*. Como vimos no **quadro 9**, os autores consideram o Tempo como uma das circunstâncias expressas pelo advérbio. A função sintática dos advérbios e locuções adverbiais é a de adjunto adverbial, portanto, é importante que os autores salientem o papel dos adjuntos adverbiais para localizarem eventos no tempo.

Martins (1974) assim fala do adjunto adverbial no livro da 7ª série:

---

<sup>83</sup> O tempo predominante no conto é o pretérito imperfeito.

**ADJUNTO ADVERBIAL:** termo acessório da oração que, expressando circunstância, modifica um verbo, um adjetivo, um advérbio, ou todo um enunciado.

Os advérbios ou quaisquer expressões com valor adverbial (circunstancial) exercem na oração a função sintática de **adjunto adverbial**. As circunstâncias que o adjunto adverbial expressa são muitas [...]. Mas podemos resumi-las em três grandes tipos: **espacial** (E), quando indica lugar; **temporal** (T); **nocional** (N), quando não indica nem lugar nem tempo.

(MARTINS, 1974, p. 52)

Nas atividades, a intenção do autor é a simples identificação do “tipo” de adjunto adverbial. Como se fosse suficiente o aluno olhar para uma lista e apontar, em sentenças, as circunstâncias para compreender a função do adjunto adverbial.

Megale e Matsuoka (1983d), no livro da 8ª série, dizem: “*Advérbio e locução adverbial* exercem função de *adjunto adverbial*. Calculo que *não* (adv. – adj. adv.) chegarei a *tempo* (loc. adv. – adj. adv.)” (MEGALE; MATSUOKA, 1983d, p. 64). Semelhante a Martins (1974), os autores só exploram a classificação e identificação dos adjuntos adverbiais.

Nicola e Infante (1996b, 1990) tratam do adjunto adverbial nos livros da 6ª e da 7ª séries. Vejamos o que eles dizem: “**Adjunto adverbial** é o termo da oração que indica uma circunstância do verbo. Os adjuntos adverbiais de intensidade podem se referir também a um adjetivo ou a um advérbio. O **adjunto adverbial** é sempre representado por **advérbios** ou **locuções adverbiais**” (NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 203). Apesar de os autores apontarem o Tempo como um circunstancial do advérbio, acrescentam algo que merece atenção:

Como o **tempo** é fundamental nesse texto<sup>84</sup>, observe ainda que alguns verbos vêm acompanhados de palavras que reforçam a localização temporal.

“antes de irem dormir...” “já eram...”

A palavra **sempre** também acrescenta à fala uma circunstância temporal. Aliás, voltando ao texto: você percebeu que todas as maneiras mudaram (deixaram de ser simples), menos o amor e suas dores, **sempre** as mesmas.

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 140)

Vamos analisar uma passagem do poema de Cora Coralina:

“*Criança no meu tempo de criança,  
não valia mesmo nada.*”

Temos, nos versos acima, alguns termos que indicam circunstâncias. Por exemplo, o termo **no meu tempo de criança** localiza no **tempo** a afirmação que está sendo feita. Note, ainda, que esse termo tem valor de um advérbio.

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 143)

Pelo exposto acima, vemos que os autores falam que os adjuntos adverbiais localizam eventos no tempo. Porém, consideramos uma abordagem restrita, visto que, em nenhum

<sup>84</sup> O texto a que os autores se referem é “Tão simplesmente”, de Mário Quintana. Ver **anexo 6**.

momento, trabalharam a função nos exercícios, pedem, simplesmente, para os alunos classificarem os adjuntos adverbiais:

3. Pense no significado de cada frase e classifique o adjunto adverbial destacado.

**Modelo:** Eu trabalho **das 8 às 18 horas**.

adjunto adverbial de tempo

- a) “Trabalho **não** é vergonha, é só maldição.” (Guimarães Rosa)
  - b) Irei ao cinema **com você**.
  - c) Passará as férias **na Bahia**.
  - d) Viajará **de avião**.
  - e) O mendigo morreu **de frio**.
  - f) O Carnaval será **em fevereiro**.
  - g) Estudou **muito** para a prova.
  - h) “**Todo dia** ela faz tudo sempre igual.” (Chico Buarque)
  - i) Ele chegou **sorrateiramente**.
- (NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 204)

Cereja e Magalhães (2002b) apresentam, também, questões como a de Nicola e Infante (1996b):

1. Nestas frases de Jô Soares, indique a circunstância expressa pelos adjuntos adverbiais destacados:

- a) “O bom astronauta vive **no mundo da lua**”.
  - b) “Nada **mais** saudável do que uma boa dieta **entre as refeições**”.
  - c) “Adorava andar **de navio**. Só não gostava do oceano”.
  - d) “O barbeiro **sim**, vive **por um fio**”.
  - e) “O ângulo reto tem 90 graus **à sombra**”.
  - f) “A orquestra era **tão** ruim que as pessoas só dançavam **nos intervalos**”.
  - g) “A pessoa só sabe que está ficando **realmente** surda quando **não** consegue ouvir nem elogios”.
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 246)

Os autores definem o adjunto adverbial como “o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 246). Encontramos algumas atividades significativas na coleção **Português: linguagens**, que ressaltam essa relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo. No livro do 6º ano (5ª série), embora Cereja e Magalhães (2002a) não trabalhem o adjunto adverbial propriamente dito, já demonstram interesse em fazer o aluno notar os adjuntos adverbiais, como demonstram as questões seguintes:

2. Observe a legenda de cada um dos quadrinhos<sup>85</sup>.

- a) A que classe gramatical pertencem as expressões **sete da manhã**, **meio-dia** e as outras que aparecem nos quadrinhos?
- b) Qual o valor semântico dessas expressões, ou seja, que tipo de circunstância elas informam?
- c) Qual é o período de tempo que a tira retrata?

4. Imagine como seria essa tira sem as legendas.

<sup>85</sup> Ver quadrinhos no **anexo 7**.

- a) Sem elas, seria possível saber o que aconteceu com Ozzy?
  - b) Sem elas, a tira teria a mesma graça? Por quê?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 248)

Os autores tentam enfatizar o papel das locuções adverbiais no texto, cuja função sintática é a de adjunto adverbial, por isso, apesar de não trabalharem essa noção no 6º ano (5ª série), os autores não deixam de lado a importante relação dos adjuntos adverbiais com os tempos verbais para expressar o Tempo. As referidas questões exemplificam uma das possibilidades de se trabalhar a marcação de Tempo com os alunos. No 7º ano (6ª série), encontramos algumas questões que ressaltam a função dos adjuntos adverbiais:

**5.** Faça você também um poema empregando vários adjuntos adverbiais do mesmo tipo. Sugerimos o par **ontem** e **hoje**, que permite comparar o passado e o presente. Se quiser, brinque com as situações, mostrando as vantagens que tinha quando bebê e as desvantagens de ter crescido; ou as vantagens de ser filho único e as desvantagens de ter mais irmãos; e assim por diante. Se preferir, escolha outros adjuntos ou pares de adjuntos. Ao terminar, dê um título ao seu texto.

- 1.**<sup>86</sup> O anúncio<sup>87</sup> é quase todo constituído por adjuntos adverbiais.
- a) Identifique-os e classifique-os.
  - b) Que tipo de adjunto adverbial predomina no texto?
  - c) Que relação há entre esse tipo de adjunto adverbial e o tipo de serviço que o Shoptime presta?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 248)

Pudemos confirmar isso na orientação que eles dão ao professor: “Professor, vale a pena estimular os alunos neste exercício, pois eles estarão operando o conceito de adjunto adverbial de forma criativa, o que é garantia de aprendizagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 248). Cereja e Magalhães (2002a, 2002b, 2006c, 2006d) não exploram esse assunto nas explicações, só nos exercícios. Contudo, no livro do 9º ano (8ª série), quando falam das orações adverbiais dizem:

**Para que servem as orações adverbiais**

As orações adverbiais estabelecem relações lógicas e coesivas importantes na construção do sentido de um texto. Servem para inserir noções de tempo, finalidade, condição, concessão ou, ainda, para estabelecer comparação, concomitância ou relações de causa e consequência entre dois fatos. Embora orações adverbiais sejam comuns na fala, alguns dos seus tipos aparecem mais freqüentemente em textos escritos de acordo com a variedade padrão da língua e com certo grau de elaboração de idéias.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 98)

Observe que os autores dão relevância às noções estabelecidas pelas orações

<sup>86</sup> As questões estão em seções diferentes na mesma página. Seguimos a ordem em que aparecem.

<sup>87</sup> Ver anúncio no **anexo 8**.

adverbiais<sup>88</sup> para construir sentidos no texto e ressaltam, ainda, a variação entre a fala e a escrita de acordo com a variedade padrão da língua e o grau de monitoramento da fala pelo indivíduo, ou seja, a atenção dada à fala. Esse trecho do livro é de suma importância, uma vez que envolve o papel do indivíduo na sociedade. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que todo falante alterna estilos monitorados, que demandam atenção e planejamento, e estilos não-monitorados, que são interações espontâneas. Portanto, Cereja e Magalhães (2006d), ao comentarem a respeito de algumas orações adverbiais que são comuns na fala e de outras frequentes na escrita, mostram que o falante, a depender da situação (mais formal, menos formal) em que está envolvido, monitorará o uso das orações adverbiais. Dessa forma, o indivíduo estabelece relações sociais pela linguagem ao tomar consciência de quem é seu interlocutor, de qual é o tema da conversa, do ambiente onde está, para passar de uma conversa mais séria para uma brincadeira, por exemplo, e inserir noções, por meio do uso de orações adverbiais, de tempo, finalidade, condição, concessão etc. Merece destaque a questão a seguir em que orações adverbiais são utilizadas em um anúncio:

3. O enunciado verbal, cruzado com as imagens, contém os argumentos que visam a convencer o consumidor a adquirir o produto<sup>89</sup>. Observe as orações que compõem o enunciado verbal.

- a) Como se classifica a oração “como um relógio”?
- b) E a oração “enquanto o pequeno fica parado”?
- c) Relacione o enunciado verbal com os dois relógios e conclua: qual é o argumento principal do anúncio?
- d) Qual é a importância das orações subordinadas adverbiais para a construção desse argumento?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 99)

Os autores enfatizam a função da oração subordinada adverbial para dar sentido a esse anúncio. É um ótimo exemplo de atividade para se trabalhar a Sociolinguística na sala de aula. A oração *enquanto o pequeno fica parado* influi, diretamente, na interpretação do anúncio e, conseqüentemente, na aceitação do produto pelo consumidor. O indivíduo, ao produzir o anúncio, pensou no tipo de público que quer atingir, no meio de circulação do anúncio (jornal, revista, *outdoor...*) e que recursos linguísticos usar para convencer o consumidor, nesse caso, o uso de orações adverbiais. Portanto, ocorreu elevado grau de monitoração estilística no anúncio, a fim de se atingir o objetivo: vender o produto.

Iremos, agora, para o último item do roteiro sobre o Tempo: *o autor do livro didático*

<sup>88</sup> Cereja e Magalhães (2006d, p. 92) definem a oração subordinada adverbial como “aquela que tem valor de advérbio (ou locução adverbial) e exerce, em relação ao verbo da oração principal, a função de adjunto adverbial”.

<sup>89</sup> Ver anúncio no **anexo 9**.

*mostra que uma forma pode ter mais de uma função?* Não há evidências nos livros de 1970 e 1980 de que os autores trabalhem a correlação forma-função. Apenas notamos a abordagem das locuções verbais (ou formas compostas para Ferreira (1974)), em que os autores poderiam ter exercitado os efeitos de sentido provocados pelas formas simples e compostas:

**Quadro 10:** definição de locução verbal para os autores de 1970 e 1980.

|                |   | DÉCADAS   |      |
|----------------|---|---|------|
|                |   | 1970  | 1980 |
| LOCUÇÃO VERBAL | Ferreira (1974) mostra, por meio de muitos quadros, o modelo de conjugação dos verbos compostos. Estes, segundo o autor, são formados por um verbo auxiliar mais um outro verbo qualquer. | <p>“<b>Locução verbal</b> é a combinação de duas ou mais formas verbais: <b>verbo auxiliar</b> com infinitivo, gerúndio ou particípio do verbo principal. Apenas o verbo <b>auxiliar</b> é flexionado em pessoa, número, tempo e modo. Exemplos:</p> <p><b>Quero encontrar</b> um diamante.<br/>v. aux. v. princ.</p> <p><b>Tinha participado</b> da busca”.<br/>v. aux. v. princ.</p> <p>(MEGALE; MATSUOKA, 1983c, p. 178)</p> |      |

Os autores não estão preocupados com a função das formas verbais, querem que o aluno “aprenda” a fazer as substituições: da forma composta para a forma simples e vice-versa. Há, ainda, outro problema. Em um dos exemplos dados por Megale e Matsuoka (1983c): *Quero encontrar um diamante*, a locução verbal é formada por um verbo principal mais uma oração. Em *Tinha participado da busca*, é possível fazer a substituição: tinha participado = participara, há um verbo modal mais um verbo principal. Os autores não explicam a diferença. Nos exercícios, os autores de 1970 e 1980 trazem questões como:

- 5) Empregue nas lacunas a forma correta do verbo que aparece indicado nos parênteses no pretérito mais-que-perfeito composto do subjuntivo:
- Se vós \_\_\_\_\_ a laranjeira, ela teria aceitado o governo universal das árvores (consultar)?
  - Se tu \_\_\_\_\_ mais cedo, não ouvirias a recusa da figueira (partir, auxiliar: haver)
- 9) Conjugue em seu caderno os seguintes verbos em todas as formas compostas, usando o auxiliar haver: **iludir, ser**.  
(FERREIRA, 1974, p. 182)
13. Retire a locução verbal das frases:
- Temia falar de frente com a mãe.
  - Ele se acostumara a manter com o pai um silêncio respeitoso.
  - A mãe contava um caso qualquer que tinha se passado na ausência do marido.
  - O menino não ouvia, ela própria ria do que estava contando.
  - O pai parou de mastigar.
  - O pai andava fechado no seu mundo.
  - Ela buscou apoiar-se no marido.
  - Estava só prestando atenção no caso que a senhora contava.
  - Prestava atenção no caso que a senhora estava contando.
- (MEGALE; MATSUOKA, 1983c, p. 178)



O trabalho é, exclusivamente, com a forma. Em nenhum momento, foi mostrado o quanto essas formas influem na interpretação das sentenças em que ocorrem. Há diferenças de uso entre as formas simples e as compostas, por exemplo: *tenho amado/ amei; se eu houvesse partido/ se eu partisse; tinha vendido/ vendera; tinha passado/ passara* etc. É interessante analisar com o aluno essas diferenças e qual a intenção do falante ao escolher uma ou outra forma, para ajudá-lo na produção de textos.

Nicola e Infante (1990), também, não enfatizam a função das formas verbais. Contudo, no livro da 7ª série, os autores mostram duas questões que merecem destaque:

10. “Eu **era** tão criança  
E ainda **sou**”  
Dê os tempos das formas verbais destacadas.

11. Como você interpreta esse jogo verbal mencionado na questão anterior?  
(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 153)

Nas questões, temos o pretérito imperfeito *versus* o presente, que os autores chamam de “jogo verbal”. Em resposta à questão, no exemplar do professor, os autores enunciam: “o jogo temporal dos verbos realça a idéia de que ele ainda mantém a esperança e os sonhos da infância: ‘E ainda sou/ Querendo acreditar que o dia vai raiar’” (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 20<sup>90</sup>). Em toda a coleção, são os únicos exemplos que podemos apontar.

Já em Cereja e Magalhães (2002a, 2002b, 2006c), há diversos exemplos nos livros do 6º ano (5ª série) ao 8º ano (7ª série). Vejamos, abaixo, exemplos do livro do 6º ano (5ª série), em que, aparentemente, os autores não tencionam mostrar a relação forma-função, mas somente mais uma das formas do verbo:

Dois ou mais verbos com valor de um formam uma **locução verbal**. Por exemplo: **vai ficar, está falando, deve sair**.  
Observe a correspondência:

|   |
|---|
| <p><b>Ficarei</b> em casa hoje à noite.<br/>verbo<br/><b>Vou ficar</b> em casa hoje à noite.<br/>locução verbal</p> |
|---|

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 211)

Você já brincou de detetive? É muito divertido e requer que aprendamos alguns truques. Por exemplo, usar tinta invisível. Você sabe como fazer tinta desse tipo? É só seguir estas instruções:

|   |
|---|
| <p>Você <b>vai precisar</b> de:<br/>- suco de limão;<br/>- papel branco;<br/>- um palito ou um pincel</p> |
|---|

<sup>90</sup> A página é do Manual do Professor, no início do livro.

### Tinta invisível

**Coloque** o suco de limão em um potinho. Cuidado para não deixar cair em sua pele, porque o suco de limão pode causar manchas.

**Molhe** o pincel ou o palito no suco e escreva o recado no papel branco. **Entregue** a mensagem a um amigo. Para ler, ele vai ter de aproximar o papel de uma lâmpada acesa, até que o calor **faça** as letras aparecerem.

- Reconheça os modos em que estão as formas verbais destacadas.
  - A forma **vai precisar**, utilizada no texto do quadro lateral, é uma locução verbal. Que forma verbal simples (de uma única palavra) corresponde a essa locução?
  - A que modo pertence essa locução verbal ou essa forma verbal simples?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 215)

No início do livro do 6º ano (5ª série), os autores tratam da variação linguística de forma geral. Ao falarem de locução verbal, deveriam ter aproveitado a oportunidade para dizer que este, também, é um exemplo de variação, pois já deram embasamento para tal fim e não apenas fazer o aluno conhecer a locução verbal e descobrir a forma simples que a substitui.

No livro do 7º ano (6ª série), Cereja e Magalhães (2002b) falam, claramente, da variação linguística nas formas verbais, quando tratam dos verbos irregulares no subjuntivo. Exemplo disso é a questão a seguir, em que os autores opõem as variantes *presente* e *futuro do presente* e as variantes *futuro do presente* e *futuro do subjuntivo*:

2. Na linguagem oral, é comum empregarmos um tempo verbal no lugar do outro. No 1º quadrinho<sup>91</sup>, a forma verbal **faço** corresponde ao presente do indicativo.

a) De acordo com a variedade padrão da língua, em que tempo o verbo **fazer** deveria estar?

b) se o verbo **fazer** fosse empregado nesse tempo verbal, como ficariam as frases do 2º quadrinho?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p.63)

Os autores dizem, ainda, para o professor<sup>92</sup>: “Embora a correlação entre o futuro do subjuntivo e o futuro do presente seja a mais recomendada na variedade padrão, o emprego do presente no lugar do futuro é inteiramente aceitável” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 63). O mesmo ocorre com a questão a seguir, cujas variantes são o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito:

3. Observe os verbos destacados nestes versos<sup>93</sup>: “Se esta rua **fosse** minha,/ eu **mandava** ladrilhar”.

a) Classifique-os quanto ao tempo e ao modo.

b) Entre esses tempos verbais não há uma correspondência rigorosa. Reescreva os versos, colocando os verbos nos tempos e modos exigidos pela variedade padrão da

<sup>91</sup> Ver quadrinho no **anexo 10**.

<sup>92</sup> Orientação contida no exemplar do professor.

<sup>93</sup> Ver poema completo no **anexo 11**.

língua.

c) Em que outras estrofes se verifica a mesma falta de correlação entre os tempos verbais?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 65)

Outra questão interessante apareceu no livro do 8º ano (7ª série). Os autores dão um exemplo do presente exercendo a função de futuro:

2. Observe o emprego dos verbos nesta frase:

“ – Se eu precisar pagar, eu pago.”

a) Em que tempo e modo estão as formas verbais **precisar** e **pago**?

b) No contexto, a forma verbal **pago** tem um valor semântico diferente daquele que lhe é comum. Ela expressa uma ação que está ocorrendo no presente ou que ainda vai ocorrer no futuro?

c) De que outro modo poderíamos dizer o mesmo enunciado, sem alteração de sentido?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 18)

Atividades como a acima são importantes para o aluno não só ver a funcionalidade da língua, mas, também, para perceber que nem sempre é possível identificar o Tempo somente pela forma verbal, é preciso considerar o contexto. No exemplo acima, o presente foi usado com valor de futuro.

Os autores de 1970 e 1980 priorizam, demasiadamente, a forma. Para trabalharem o Tempo, os autores apresentam vários quadros com modelos de conjugação, que, muitas vezes, são confusos, como podemos observar:

| VERBO           |           |            |                   |
|-----------------|-----------|------------|-------------------|
| Modos           |           | Tempos     | Subdivisões       |
|                 |           | indicativo | presente          |
| pretérito       |           |            | imperfeito        |
|                 |           |            | perfeito          |
|                 |           |            | mais-que-perfeito |
| futuro          |           |            | do presente       |
|                 |           |            | do pretérito      |
| subjuntivo      | presente  |            |                   |
|                 | pretérito |            | imperfeito        |
|                 | futuro    |            |                   |
| imperativo      |           |            | afirmativo        |
|                 |           |            | negativo          |
| Formas nominais |           | infinitivo | impessoal         |
|                 |           |            | pessoal           |
|                 |           | gerúndio   |                   |
|                 |           | particípio |                   |

(FERREIRA, 1977, p. 198)

| Indicativo presente |     |               |     |               |     |
|---------------------|-----|---------------|-----|---------------|-----|
| 1ª conjugação       |     | 2ª conjugação |     | 3ª conjugação |     |
| terminações         |     | terminações   |     | terminações   |     |
| And-                | -o  | Receb-        | -o  | Divid-        | -o  |
| (radical)           | -as | (radical)     | -es | (radical)     | -es |

|       |       |       |
|-------|-------|-------|
| -a    | -e    | -e    |
| -amos | -emos | -imos |
| -ais  | -eis  | -is   |
| -am   | -em   | -em   |

(MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 87)

Esses são apenas dois dos inúmeros quadros que os autores mostram. Os alunos precisam saber como os verbos se conjugam, no entanto, é necessário que eles exercitem a função dos tempos verbais, especialmente, em suas produções textuais. Os autores de 1970 e 1980, ao trabalharem com muitos quadros e pedirem para os alunos conjugarem os verbos ou reconhecerem a partir dos modelos o Tempo e o Modo nos exercícios, tornam o estudo do verbo sem funcionalidade. Alguns exemplos:

3) Escreva nos parênteses o número correspondente ao tempo ou modo: presente do indicativo (1); presente do subjuntivo (2); imperativo afirmativo (3); imperativo negativo (4):

- a) Estudai, crianças! ( )  
 b) Não apague a luz. ( )  
 c) Ele apaga a luz mais tarde. ( )  
 d) Não andes muito. ( )  
 e) Cantem com alegria, meninos. ( )  
 f) Não entremos já. ( )  
 g) Todos desejam do fundo do coração  
 que ganhes aquele prêmio. ( )  
 h) Cantas muito bem. ( )

**Atenção:** Somando os números dos parênteses, o resultado deve ser 23. Confere?            soma:  
 (FERREIRA, 1977, p. 211)

8. Conjugue os verbos – falar, correr, invadir – no futuro do presente do indicativo, aplicando aos radicais as terminações dadas nos modelos.  
 (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 138)

Pelas questões acima, o aluno só exercitará os elementos formais sem entender a aplicabilidade de usar o verbo no texto. Na subseção seguinte, discutiremos como foi o trabalho com o Tempo, de 1970 a 2000, nos livros didáticos do Ensino Médio.

### 5.1.2. O tratamento dado à categoria Tempo pelas coleções do Ensino Médio

Considerando-se o tratamento dado à categoria Tempo no Ensino Médio, chegamos às seguintes respostas:

**Quadro 11:** abordagem da categoria Tempo por década – Ensino Médio.

| COLEÇÕES  | 1970              | 1980               | 1990                      | 2000               |
|---|-------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|
| <i>I – TEMPO. O autor do livro didático:</i>  |                   |                    |                           |                    |
| a) faz distinção entre tempo verbal e tempo cronológico?  | Não               | Sim                | Não                       | Sim                |
| b) explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto?                         | Não               | Não                | Não                       | De forma restrita  |
| c) explora o uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais?                          | De forma restrita | Apenas dá indícios | De forma restrita         | De forma restrita  |
| d) ressalta a relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo? | Não               | Não                | Não                       | De forma restrita  |
| e) mostra que uma forma verbal pode ter mais de uma função?   | Não               | Não                | Sim, mas não é exercitado | Apenas dá indícios |

Muitas das respostas foram dadas com base nos livros do 2º ano, já que são os volumes em que os autores focam a sistematização da gramática. Nas outras séries, os autores tratam de aspectos mais gerais da linguagem e suas funções. Enquanto nos livros do Ensino Fundamental, os autores diferem bastante na apresentação dos tópicos linguísticos (por exemplo, alguns autores trabalham o verbo e suas flexões no 6º ano (5ª série) e outros só trabalham as flexões na série seguinte), no Ensino Médio, os autores aproximam-se muito: 1970 a 2000, tratam de verbo e advérbio no livro do 2º ano, especificamente, trabalham conceito, flexões, usos.

Como fizemos para o Ensino Fundamental, mostraremos a seguir um quadro com os conceitos de verbo e advérbio, segundo os autores do Ensino Médio:

**Quadro 12:** definições de verbo e advérbio para os autores dos livros do Ensino Médio.

|       |          | DÉCADAS   |  |   |  |
|-------|----------|---|--|---|--|
|       |          | 1970  | 1980   | 1990  | 2000   |
| VERBO |          | “Em todas as frases, você pode notar que são palavras como ‘chover’, ‘alegrar-se’, ‘ser’ e ‘estar’, que lhe permitem enunciar processos, atribuí-los a um sujeito, atribuir ao sujeito um estado, uma qualidade. As palavras que podem cumprir tais papéis pertencem à classe dos verbos. Seu traço mais comum é a possibilidade de, com elas, o locutor <b>perfazer um ato de atribuição</b> ” (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 24). | “Palavra que indica ação, estado ou fenômeno. Finfilóquia <b>saiu</b> ./ Emengarda é generosa./ <b>Choveu</b> torrencialmente ontem à tarde.” (FARACO; MOURA, 1985b, p. 153) | “ <b>Verbo</b> é a palavra variável que indica uma ação, um estado, um fenômeno da natureza. Ao contrário do nome, o verbo tem sempre um aspecto <b>dinâmico</b> , indicando um processo devidamente localizado no tempo” (NICOLA, 1993b, p. 93). | “ <b>Verbos</b> são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 143). |
|       | ADVÉRBIO | “[...] o advérbio pode cumprir os seguintes papéis: a) assinalar as circunstâncias de modo, tempo e lugar do processo verbal; b) afirmar ou anular o processo verbal e seus modificadores; c) intensificar, para mais ou menos, o processo verbal e seus modificadores, bem como a qualidade ou estado expresso pelo adjetivo” (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 65).  | “Palavra que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio, indicando-lhe uma circunstância” (FARACO; MOURA, 1985b, p. 221).  | “ <b>Advérbio</b> é a palavra que basicamente modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância ( <i>ad</i> – prefixo que indica proximidade; advérbio, literalmente, é a palavra que acompanha, modifica o verbo)” (NICOLA, 1993b, p. 168).  | “ <b>Advérbio</b> é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 172).   |

Os autores do Ensino Médio conceituam verbo e advérbio da mesma forma que os autores do Ensino Fundamental. Cereja e Magalhães (2005b) apresentaram as mesmas definições presentes na coleção do Ensino Fundamental. Lajolo, Osakabe e Savioli (1978), na definição de verbo, só diferem dos outros autores quando falam de *processo* e de *ato de atribuição* (consiste em atribuir um sujeito ao verbo). Como exemplos de *processo*, os autores apresentam: *João se alegrou/ Chove/ João é/ está alegre* (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 23). Quanto aos advérbios, os autores de 1970 chamam de *função* (papéis) do advérbio as circunstâncias expressas por ele, o fato de modificar ou intensificar o processo verbal. Os autores, de 1970 a 2000, no Ensino Médio, não aprofundaram os conceitos nos exercícios, como veremos na discussão de Tempo, Aspecto e Modalidade.

Para a primeira pergunta do roteiro: *o autor do livro didático faz distinção entre tempo*

*verbal e tempo cronológico?*, respondemos positivamente para as coleções de 1980 e 2000, que fazem isso de modo claro, conforme definições abaixo. Os autores de 1970 e 1990 não deram nenhum indício de que consideram essa diferença.

No volume do 1º ano, Faraco e Moura (1985a), ao apresentarem os elementos da narrativa, assim falam do Tempo:

Observe:

“**No dia seguinte** bateu visita na casa da família novata.”

“**Um dia**, voltando da roça por uma vereda...”

A esse tempo marcado pelo relógio, de caráter objetivo, dá-se o nome de **tempo cronológico**.

Outras vezes, o narrador não se preocupa com o tempo objetivo em que ocorreu determinado fato. Penetra na consciência da personagem, vasculhando o tempo subjetivo, aquele que varia de pessoa para pessoa e que não pode ser marcado materialmente. É o **tempo psicológico**.

Observe:

“Que horas seriam? Ninguém podia viver no tempo, o tempo era indireto e por sua própria natureza sempre inalcançável” (Clarice Lispector).

(FARACO; MOURA, 1985a, p. 110-111)

Comparemos as definições de tempo cronológico e tempo psicológico de Faraco e Moura (1985a) com as de Cereja e Magalhães (2005b), no livro do 2º ano:

#### **Tempo cronológico**

É o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, do começo para o final. Está ligado ao enredo linear, ou seja, à ordem em que os fatos ocorrem. Chama-se *tempo cronológico* porque pode ser medido em horas, meses, anos, séculos. No conto “Uma vela para Dario”, os fatos acontecem no período de cinco horas.

#### **Tempo psicológico**

É o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou personagem. É característico de enredo não linear, ou seja, do enredo em que os acontecimentos estão fora da ordem natural.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 140)

A segunda pergunta: *o autor do livro didático explica que o Tempo pode ser marcado por verbos, advérbios ou pelo contexto?*, levou-nos a uma resposta parcial apenas para a década de 2000. O Ensino Médio é um nível propício para se trabalhar essa noção, já que os alunos têm certo amadurecimento, principalmente, em relação à leitura de textos literários, mas os autores não o fazem. Cereja e Magalhães (2005), tratando do Tempo nas narrativas dizem:

No conto “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan, o narrador faz referência ao **tempo** em que ocorrem os fatos por meio do emprego de marcadores temporais – *assim que, ainda, agora, a essa hora, duas horas, há muitos anos, três horas depois* – e de formas verbais no passado – *vinha, diminuiu, [foi] escorregando, rodearam, estava morrendo*. Esses elementos são indícios do tempo de duração da história e permitem medir o período em que os fatos transcorreram: a agonia de Dario durou

duas horas; depois de morto, fazia três horas que o corpo dele aguardava o rabeção. A época em que se passa a história, pode ser indicada por marcadores temporais, como, por exemplo, “Era no tempo do Império”, ou por outros tipos de indícios. Em “Uma vela para Dario”, a época é a atual, pois o texto faz referência ao rabeção, carro que leva os cadáveres de indigentes para o necrotério ou para o cemitério. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 140)

Está claro que, para os autores, a marcação de Tempo dá-se, também, por outros elementos, que não o verbo. Em outra unidade, depois de tratarem do adjunto adverbial, os autores apresentam as seguintes questões, na seção *Os termos ligados ao verbo na construção do texto*:

Leia este poema, de Vinícius de Moraes:

**Poética (I)**

De manhã escureço  
De dia tardo  
De tarde anoiteço  
De noite ardo.

A oeste a morte  
Contra quem vivo  
Do sul cativo  
O oeste é meu norte.

Outros que contem  
Passo por passo:  
Eu morro ontem.

Nasço amanhã  
Ando onde há espaço:  
– Meu tempo é quando.

**Cativo:** preso, escravo.

(*Antologia poética*. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982)

**1.** Como o próprio nome do poema sugere, o texto é metalingüístico. Dizemos que a *poética* de um autor, além do conjunto de suas obras, consiste também no conjunto de temas, procedimentos estéticos e visão de mundo que elas expressam. No caso do poema lido, o eu lírico empenha-se em descrever como é viver poeticamente. Para isso, faz uso de duas noções essenciais: o tempo e o espaço. Qual dessas noções predomina:

a) na 1ª estrofe?      b) na 2ª estrofe?      c) na 3ª estrofe?      d) na 4ª estrofe?

**6.** As duas últimas estrofes retomam as estrofes anteriores e preparam para a finalização do poema, que se dá nos dois últimos versos. Observe os tempos verbais e os adjuntos adverbiais empregados nos versos: “Eu morro ontem” e “Nasço amanhã”.

a) Há coerência entre a noção temporal expressa pelos tempos verbais e a expressa pelos adjuntos adverbiais?

b) Que alterações poderiam ser feitas nos verbos para que houvesse coerência?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 278-279)

Observe que o poema mostra várias locuções adverbiais e advérbios, que indicam Tempo. Os autores chamam a atenção do aluno para esse fato, reconhecendo o advérbio (ou locução) como marcador de Tempo. Além disso, os autores destacaram os versos: *Eu morro*



*ontem*; *Nasço amanhã*, em que o tempo verbal e a noção temporal expressa pelo advérbio diferem, provocando uma quebra de expectativa e reforçando o sentido que o poeta quer passar: “ser poeta é ser contrário a toda ordem existente [...]”, “as contradições entre o eu lírico e as dimensões de tempo e espaço decorrem do fato de que, para o poeta, não se pode definir o que é indefinível: a poesia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 279). Os autores pedem que o aluno faça alterações nos versos. Trabalhar essas alterações, em sala de aula, é importante para que o aluno perceba a correlação entre tempo verbal e advérbio para marcar o Tempo: *Eu morro ontem => Eu morri ontem/ Eu morro hoje*; *Nasço amanhã => Nascerei amanhã/ Nasço hoje*. Em toda a coleção, foram os únicos exemplos encontrados, por isso, consideramos uma abordagem restrita.

Vamos ao terceiro tópico: *o autor do livro didático explora o uso de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais?* O trabalho é restrito nas quatro décadas. Falando da narração, no livro do 2º ano, os autores Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b) afirmam que os **verbos** criam uma realidade dinâmica na narração. No exemplar do professor, os autores apontam como finalidade da unidade: “levar o aluno a reconhecer e a manipular o encadeamento cronológico e lógico, típico do discurso narrativo, que se fundamenta na classe dos verbos” (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 107). Os autores trazem um pequeno texto para explicar como a realidade dinâmica se constrói: o personagem (menino) recebe a notícia de que ganhará mais um irmão; o menino fica com ciúme; a mãe lhe promete que será padrinho; o menino sentiu a responsabilidade e chorou de alegria. Dessa forma, os autores explicam que há um encadeamento entre os enunciados: um enunciado se relaciona sempre com os anteriores e com os posteriores. E mais:

[...] os enunciados que consideramos essenciais no desenvolvimento do texto podem ser ligados por partículas do tipo “então”, “daí”, “depois”, etc.:

“Disseram pro menino que vinha mais um irmão”,

daí

“menino ficou com uma pontinha de ciúme”,

daí

“a mãe prometeu que ele ia ser o padrinho do que ia nascer”,

então...

A possibilidade de você colocar tais partículas entre os enunciados mostra que existe uma **dependência temporal** entre eles: um enunciado é consequência do anterior, no tempo. A progressão temporal que se estabelece entre os enunciados constitui a maneira mais corrente pela qual uma língua possibilita uma narração.

[...] entre os enunciados existem determinados elementos que, por serem demasiado conhecidos, o autor não julgou necessário explicitar. Você pode, portanto, pensar que:

1 ► “disseram pro menino que vinha mais um irmão”,

**leva o menino a pressentir a perda do privilégio das atenções, e, por isso,**

2 ► “menino ficou com uma pontinha de ciúme”.

Vemos assim que existe um relacionamento forte entre os enunciados 1 e 2, que poderia ser resumido da seguinte forma:

- a) **anunciar** (ao menino);
- b) (o menino) **pressentir**;
- c) (o menino) **enciumar-se**.

“Anunciar” provoca “pressentir” que provoca “enciumar-se”. Há, portanto, 3 processos conseqüentes nesse pequeno trecho; se você atentar para o encadeamento desses enunciados, você vai perceber que há uma classe de palavras sobre as quais se assenta tanto o encadeamento de ações quanto a relação de conseqüência e a dependência temporal: é a classe dos **verbos**, observável em “anunciar”, “pressentir”, “enciumar-se”. Esta classe constitui o suporte do discurso narrativo. (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 108-109)

Notamos que os autores não especificam o tempo verbal predominante na narração, mas falam da dependência temporal que é manifestada pelo verbo. Esse foi o único exemplo encontrado. Os autores não trazem exercícios. Na coleção de 1980, no 1º ano, os autores só apresentam um indício:

- 5. No 8º e 9º parágrafos<sup>94</sup>, existe uma série de hipóteses no passado.
  - a. Quais os verbos que demonstram isso?
  - b. Em que tempo estão esses verbos?
 (FARACO; MOURA, 1985a, p. 67)

Essa questão pode, ainda, ser associada à Modalidade, já que o tempo referido é o futuro do pretérito do indicativo, tempo da hipótese/ possibilidade. Em 1990, só podemos citar dois exemplos. O primeiro, presente no livro do 2º ano, diz respeito ao tempo predominante no poema “Cântico do calvário”, de Fagundes Varela<sup>95</sup>:

- 3. Qual o recurso lingüístico usado pelo poeta para invocar a presença do filho morto? Qual o tempo verbal dominante na poesia? (NICOLA, 1993b, p. 92)

Outro exemplo consta do livro do 3º ano e é semelhante ao que Cereja e Magalhães (2006c) trouxeram no livro do 8º ano (7ª série), sobre a passagem do discurso direto para o discurso indireto:

| Discurso direto  | Discurso indireto   |
|--|---|
| - verbo no presente do indicativo:<br>– Não <b>bebo</b> dessa água – afirmou a menina. | - verbo no pretérito imperfeito do indicativo:<br>A menina afirmou que não <b>bebia</b> daquela água. |
| - verbo no pretérito perfeito:<br>– <b>Perdi</b> meu guarda-chuva – disse ele.         | - verbo no pretérito mais-que-perfeito:<br>Ele disse que <b>tinha perdido</b> seu guarda-chuva.       |
| - verbo no futuro do indicativo:<br>Ele confessou:                                     | - verbo no futuro do pretérito:<br>Ele confessou que <b>iria</b> ao jogo.                             |

<sup>94</sup> O texto a que os autores se referem é: ÉLIS, B. Noite de São João. In: \_\_\_\_\_. **Seleta**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 35-39. Ver **anexo 12**.

<sup>95</sup> Ver poema no **anexo 13**.

|   |  |
|---|--|
| - <b>Irei</b> ao jogo.  |  |
| - verbo no imperativo:<br>- <b>Aplaudam!</b> – ordenou o diretor. | - verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo:<br>O diretor ordenou que <b>aplaudíssemos</b> . |

(NICOLA, 1993c, p. 131)

Os autores mostram, pelo quadro, os tempos usados no discurso, quando direto ou indireto. Cereja e Magalhães (2005b), no livro do 2º ano, apresentam, exatamente, o mesmo quadro do livro do 8º ano (7ª série). Outros exemplos são:

7. Observe a linguagem do conto<sup>96</sup> lido.

a) Que tipo de variedade lingüística foi empregada?

b) Que tempo verbal predomina?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 135)

6. Como a maioria dos gêneros ficcionais, a crônica pode ser narrada no presente ou no pretérito.

a) Que tipo de tempo verbal predomina na crônica<sup>97</sup> em estudo?

b) Que efeito de sentido a escolha desse tempo verbal confere ao texto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 72)

6. Observe a linguagem empregada no texto<sup>98</sup>.

a) Que variedade lingüística predomina: a variedade padrão formal ou informal?

b) Qual o tempo verbal predominante?

c) Em que pessoa se coloca o autor da carta?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 170)

Das três questões acima, a primeira consta do livro do 2º ano e as demais, do livro do 3º ano. Nos exemplos citados, a questão que aparece na página 72 do livro do 3º ano é a única que, além da identificação do tempo verbal predominante, ressalta a função. Na década de 2000, a abordagem é, também, restrita. Os autores, de 1970 a 2000, poderiam ter ampliado o estudo do Tempo considerando gêneros e tipos textuais, principalmente, Cereja e Magalhães (2005a, 2005b, 2005c) que propõem um estudo de gramática contextualizado e inovador. Como comentamos na subseção anterior, é interessante abordar o uso de TAM nos gêneros e tipos textuais. No Ensino Médio, pudemos observar o Tempo sendo trabalhado na narração, no poema, na crônica e no conto. No entanto, não houve um aprofundamento desse trabalho e, na maioria das atividades, os autores só pediram a identificação do tempo predominante. Já que os autores focam bastante a literatura, poderiam estudar o Tempo nos gêneros literários.

O próximo item do roteiro refere-se à *relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo*. Observemos como os autores definem o adjunto adverbial:

<sup>96</sup> Conto “Noite de almirante”, de Machado de Assis. Ver **anexo 14**.

<sup>97</sup> Crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino. Ver **anexo 15**.

<sup>98</sup> Carta de um leitor, retirada do jornal **O Estado de São Paulo**, 1º/6/2004. Ver **anexo 16**.

**Quadro 13:** definições de adjunto adverbial para os autores dos livros do Ensino Médio.

|                   |   | DÉCADAS |   |   |   |
|-------------------|---|---------|---|---|---|
|                   |   | 1970    | 1980  | 1990  | 2000  |
| ADJUNTO ADVERBIAL | “Vamos definir o <b>adjunto adverbial</b> :   |         | “ <b>Adjunto adverbial</b> :  | “É o termo da oração que indica uma circunstância do verbo, ou intensifica o sentido de um adjetivo, de um verbo ou de outro advérbio. Equivale sempre a um advérbio (recordando que o advérbio modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio)” | “ <b>Adjunto adverbial</b> é o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 277). |
|                   | - quanto à <b>relação</b> : são elementos ligados ao verbo, ocorrendo, às vezes, que se liguem a um outro advérbio ou a um adjetivo;  |         | a) Indica circunstância para o verbo.<br>b) Intensifica o adjetivo ou o próprio advérbio.<br>c) É representado por advérbio ou locução adverbial” (FARACO; MOURA, 1986c, p. 210). |   |   |
|                   | - quanto à <b>forma</b> : precedidos ou não de preposição;  |         |   |   |   |
|                   | - quanto ao <b>valor</b> : fornecem determinações circunstanciais ao verbo, indicam a maneira como se realiza o processo verbal, intensificam negativa ou positivamente processos, maneiras ou qualidades” (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1977a, p. 199). |         |   |   |   |

Vemos que os autores só enfatizam as circunstâncias expressas pelos adjuntos adverbiais e a função sintática. Somente Cereja e Magalhães (2005c), de modo restrito, dão certa importância à função:

**Para que servem as orações adverbiais**

As orações adverbiais estabelecem relações lógicas e coesivas importantes na construção do sentido de um texto. Servem para inserir noções de tempo, finalidade, condição, concessão ou, ainda, para estabelecer comparação, concomitância ou relações de causa e consequência entre dois fatos. Embora orações adverbiais sejam comuns na fala, alguns dos seus tipos aparecem mais frequentemente em textos escritos de acordo com a variedade padrão da língua e com certo grau de elaboração de idéias.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 154)

O mesmo quadro aparece no livro do 9º ano (8ª série). Os autores falam da construção de sentidos em um texto a partir das noções semânticas dos adjuntos adverbiais<sup>99</sup>. O único exemplo em que podemos afirmar que os autores ressaltam a função é a questão abaixo, já citada antes:

6. As duas últimas estrofes retomam as estrofes anteriores e preparam para a finalização do poema, que se dá nos dois últimos versos. Observe os tempos verbais e os adjuntos adverbiais empregados nos versos: “Eu morro ontem” e “Nasço amanhã”.
- a) Há coerência entre a noção temporal expressa pelos tempos verbais e a expressa pelos adjuntos adverbiais?

<sup>99</sup> Aqui vale a mesma discussão feita à p. 93 da Dissertação.

b) Que alterações poderiam ser feitas nos verbos para que houvesse coerência?  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 278-279)

Analisemos o último tópico do roteiro: *o autor do livro didático mostra que um tempo verbal pode ter mais de uma função?* Vale destacar que os autores, de 1970, 1990 e 2000, tratam da variação linguística de forma geral. Começamos analisando as coleções de 1970 e 1980, para as quais respondemos “não”. Em cada coleção, só identificamos uma questão, em que se poderia trabalhar a correlação forma-função, porém, a intenção dos autores é opor língua padrão e língua não-padrão:

Na conjugação dos verbos ocorrem inúmeros desencontros entre o padrão culto e o popular. [...]

Seguem algumas frases com uma lacuna. Entre parênteses ocorrem duas formas verbais, das quais você deve escolher a que estiver de acordo com o padrão culto.

1. Ele não \_\_\_\_\_ na questão. (entreviu, interveio)
  2. Se ele não se \_\_\_\_\_, não conseguirá resultado algum. (antepor, antepuser)
  3. Se você \_\_\_\_\_ o resultado, procure informar-se. (ver, vir)
  4. Enquanto não \_\_\_\_\_ os preços, nenhum progresso se fará. (contermos, contivermos)
  5. Ele ainda não \_\_\_\_\_ o dinheiro. (reouve, reaveu)
  6. Não havíamos \_\_\_\_\_ a vela. (acendido, aceso)
  7. O navio estava \_\_\_\_\_ nas águas. (submergido, submerso)
  8. Não tínhamos \_\_\_\_\_ o carro. (seguro, segurado)
- (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978c, p. 53)

5. Alguns autores modernos não seguem as normas prescritas pela gramática. Leia este trecho de Ignácio Loyola Brandão:

#### SAGRADO DEVER

Menino, tira o dedo do nariz. Menino, não põe a mão na boca. Menino, não coma doce antes do almoço. Vai fazer a lição de casa. Sai daí. Vai dormir. Isto é conversa de gente grande. Não amole os outros. Não chupe o dedo. Não suje a roupa. Não rabisque a parede. Vá tomar banho. Não fica andando com esses moleques. Não suba no muro. Não brinca n'água com esse calor...

LOYOLA BRANDÃO, Ignácio. Sagrado dever. In: \_\_\_\_\_. *Cabeça de segunda-feira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1983, p. 13.

- a. Se nos basearmos apenas nas regras previstas pela gramática normativa, o texto apresenta incorreção. Qual?
  - b. Essa incorreção foi intencional por parte do autor? Por quê?
  - c. Passe as formas verbais **tira**, **põe**, **vai**, **sai**, **fica**, **brinca** para a 3ª pessoa do singular do imperativo afirmativo ou negativo, conforme está no texto.
- (FARACO; MOURA, 1985b, p. 170)

Faraco e Moura (1985b) não trabalham o Tempo, mas o Modo imperativo. No entanto, quisemos ilustrar como os autores tratam a norma linguística. Nicola (1993b), abordando o Tempo no 2º ano, mostra as funções dos tempos dos Modos indicativo e subjuntivo. Reproduzimos, abaixo, somente as funções do presente e do futuro do pretérito do indicativo<sup>100</sup>:

- **presente**: emprega-se o presente do indicativo para assinalar:

<sup>100</sup> Escolhemos apenas dois tempos para ilustrar.

- a) um fato que ocorre no momento em que se fala: “Eles **estudam** silenciosamente.” (Usa-se, também, uma forma composta: “Eles **estão estudando** silenciosamente”. Nesse caso, torna-se mais nítido que a ação se passa no exato momento em que se fala.)
- b) uma ação habitual: “**Corro** todas as manhãs”.
- c) uma verdade universal (ou tida como tal): “O homem **é** mortal”; “A mulher **ama** ou **odeia**, não há outra alternativa”.
- d) fatos já passados; usa-se o presente em lugar do pretérito para dar maior realce à narrativa: “Em 1748, Montesquieu **publica** a obra *O espírito das leis...*” (É o chamado **presente histórico** ou **narrativo**.)
- e) fatos futuros não muito distantes, ou mesmo incertos; nesse caso, substitui o futuro: “Amanhã **vou** à escola”; “Qualquer dia eu te **telefonei**”.
- **futuro do pretérito**: emprega-se o futuro do pretérito do indicativo para assinalar:
- a) um fato futuro em relação a outro fato passado: “Eu **jogaria** se não tivesse chovido”.
- b) um fato futuro, mas duvidoso, incerto: “**Seria** realmente agradável ter de sair?”
- c) um fato presente; nesse caso, o futuro do pretérito indica polidez e às vezes ironia: “**Daria** para fazer silêncio?!”
- (NICOLA, 1993b, p. 97-98)

Infelizmente, os autores não trabalham essas funções em exercícios. Seria bem interessante, já que os alunos tiveram acesso à informação. Em Cereja e Magalhães (2005b), encontramos dois exemplos que nos dão indícios de trabalho com a função do tempo verbal:

1. Leia esta tira<sup>101</sup>:

- Observe o tempo e o modo dos verbos empregados na frase do terceiro balão da tira.
- a) A correlação entre os tempos verbais está de acordo com a variedade padrão formal da língua portuguesa?
- b) Na mesma frase, há uma palavra característica da linguagem coloquial. Identifique-a.
- c) Reescreva a frase, adequando-a à variedade padrão formal da língua.
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 154)

Na tira, foi empregado o pretérito imperfeito do indicativo (no lugar do futuro do pretérito) com o pretérito imperfeito do subjuntivo. Em vez de apenas pedir ao aluno para reescrever a frase, os autores poderiam trabalhar a função do pretérito imperfeito *versus* futuro do pretérito na fala/ escrita. Outro exemplo é:

1. Leia os dois textos seguintes e responda às questões propostas.

Num domingo de sol, à tarde, uma turma de meninos e meninas conversa preguiçosamente na praça, sem decidir o que fazer. De repente, um deles diz:  
– E se fôssemos passear de bicicleta ou nadar no clube?

Pai e filho discutiam sobre um problema qualquer. O filho, teimoso, falava sem parar. O pai, já muito bravo e cheio, diz:  
– E se você fechasse a boca e fosse para o seu quarto?

- a) Qual é a intenção do falante em cada uma das frases interrogativas nesses contextos?
- b) Substituindo o imperfeito do subjuntivo por outro tempo verbal, transforme as frases interrogativas dos dois textos em outras de sentido equivalente.

<sup>101</sup> Ver tira no **anexo 17**.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 157)

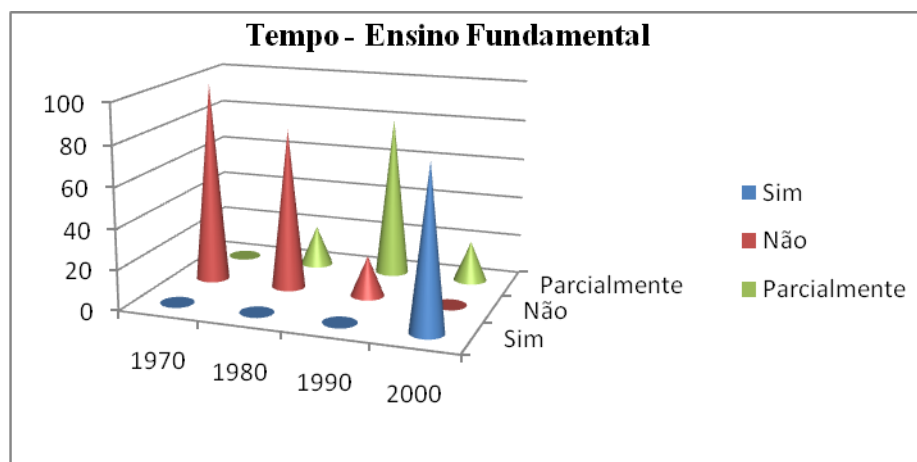
O imperfeito do subjuntivo foi usado para fazer uma sugestão e dar uma ordem nas sentenças, respectivamente. Nessa questão, temos frases interrogativas, mas a intenção do falante não é inquirir o outro.

A seguir, resumiremos o que foi discutido sobre o Tempo nos níveis Fundamental e Médio, através de gráficos.

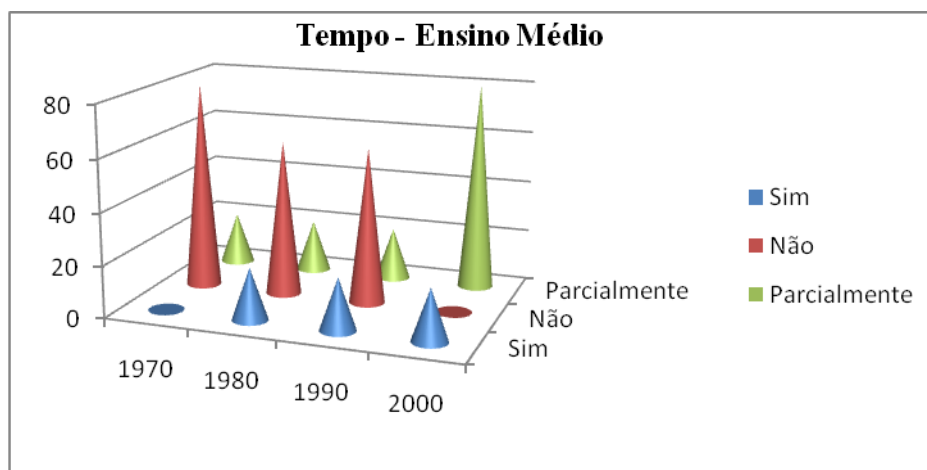
### 5.1.3. Tempo: um estudo histórico de 1970 a 2000

Graficamente, podemos resumir o que foi dito até aqui sobre o Tempo da seguinte forma:

**Gráfico 1:** respostas às questões sobre Tempo, propostas no roteiro de análise – Ensino Fundamental.



**Gráfico 2:** respostas às questões sobre Tempo, propostas no roteiro de análise – Ensino Médio<sup>102</sup>.



Esses gráficos servem apenas para ilustrar como os autores, de 1970 a 2000, trabalharam a categoria Tempo nos livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os gráficos não têm fim estatístico. A porcentagem (0% a 100%) está associada diretamente às perguntas do roteiro, apresentado no capítulo de metodologia.

No Ensino Fundamental, tivemos respostas *sim* somente para a década de 2000 (80%), sendo que as décadas de 1980 e 1990 mostraram 20% e 80% de trabalho *parcial*, respectivamente. No Ensino Médio, as décadas de 1980, 1990 e 2000 são equivalentes em respostas positivas: 20% para cada uma. Nesse nível de ensino, prevaleceu o trabalho *parcial*: décadas de 1970, 1980 e 1990 – 20%; década de 2000 – 80%. O resultado para o Ensino Médio surpreendeu, uma vez que, nesse nível, os conhecimentos linguísticos são aprofundados, portanto, o percentual de respostas *sim* deveria ser mais alto. Se compararmos as décadas de 1990 e 2000, nos dois níveis de ensino, já que se trata de coleções dos mesmos autores<sup>103</sup>, notamos que, no Ensino Fundamental, foi feito um estudo muito mais reflexivo do Tempo do que no Ensino Médio.

Analisando as coleções no decorrer das décadas, com base em Reichenbach (1947), Givón (1984), Côroa (2005) e Ilari (2001), autores nos quais nos fundamentamos para elaborar o bloco I do roteiro, observamos que, em 1970 e 1980, prevalece a tradição gramatical. Os autores expõem muitos conceitos, classificações, quadros-modelo de conjugações e, nos exercícios, usam frases isoladas. Exceção para a coleção do Ensino Médio

<sup>102</sup> No **gráfico 2**, estamos considerando a porcentagem de 0% a 100%. Como nenhum dos dados atingiu os 100%, o gráfico vai até 80%.

<sup>103</sup> Em 1990, na coleção do Ensino Fundamental, José de Nicola fez co-autoria com Ulisses Infante.



de 1970, que apresenta conceitos mais voltados para a reflexão, contudo, a obra carece de textos e prioriza, igualmente, a forma. Em 1990 e 2000, a abordagem tradicional, também, predomina, porém, os autores já dão passos significativos, com algumas atividades de reflexão sobre o uso do Tempo e, em 2000, os autores trazem algumas questões relacionadas a situações de uso. Equiparando as quatro décadas e os níveis de ensino, vejamos o quadro abaixo, que apresenta exemplos de atividades formais:

**Quadro 14:** exemplos de atividades dos livros didáticos, de 1970 a 2000.

|                    |              | DÉCADAS  |  |  |   |
|--------------------|--------------|--|--|--|---|
|                    |              | 1970   | 1980   | 1990   | 2000  |
| ENSINO FUNDAMENTAL |              | 2. Ache a flexão do verbo e, por ela, dê-lhe o tempo, modo, pessoa e número. Faça como está mostrando a forma <i>pedirás</i> e veja as flexões na página 208. <b>Pedirás (ped ir – irás)</b> – futuro do presente – indicativo – pessoa: tu. Trataremos/ Víamos/ Abastecereis/ Ouvindo/ Dáveis/ Continuásseis/ Pareceríeis/ Deixáreis/ Deixareis/ Morrêssemos [...] (MARTINS, 1974, p. 81) | 9. Conjugue os verbos – cantar, rebater, dividir – no futuro do pretérito do indicativo, aplicando aos radicais as terminações dadas nos modelos. (MEGALE; MATSUOKA, 1983, p. 138)   | 2. Conjugue todos os verbos presentes no texto no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo. (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 76) | 2. Nos textos abaixo, identifique os verbos que estão no futuro do presente e os que estão no futuro do pretérito: a) “Será assim, amiga: um certo dia estando nós a contemplar o poente sentiremos no rosto, de repente, o beijo leve de uma aragem fria” (Vinícius de Moraes) b) “Se eu fosse um padre, eu citaria os poetas, rezaria seus versos, os mais belos, desses que desde a infância me embalaram” (Mário Quintana). [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 231) |
|                    | ENSINO MÉDIO | Nos seguintes enunciados separe os verbos de processo dos verbos de ligação: a) Ele anda depressa. b) Ele anda sozinho. c) A multidão permaneceu muda. d) Ele permaneceu em casa. [...] (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978, p. 25) <sup>104</sup>   | 3. Indique o tempo, o modo, a pessoa e o número dos verbos destacados no texto abaixo: “Agora que ela <b>decidira</b> ir embora tudo <b>renascia</b> . Se não <b>estivesse</b> tão confusa, <b>gostaria</b> infinitamente do que pensara no cabo de duas horas: bem, as coisas ainda <b>existem</b> ” (Clarice Lispector). (FARACO; MOURA, 1985, p. 155) | 4. Dê pessoa, número, tempo e modo da forma verbal destacada em “... que não <b>fiz</b> ”. (NICOLA, 1993, p. 148)                              | 4. Complete as frases, empregando no futuro do pretérito os verbos indicados: a) Se ela trouxesse as chaves, nós <input type="checkbox"/> entrar no salão. (poder) b) Se eles deixassem, você <input type="checkbox"/> as cartas. (escrever) c) Eu <input type="checkbox"/> o convite, se pudesse. (aceitar) d) Se nós disséssemos isso, certamente eles se <input type="checkbox"/> . (ofender) (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 146)                                      |

<sup>104</sup> Na coleção **Caminhos da Linguagem**, os exercícios são poucos e não há questões de conjugação, identificação ou classificação do verbo.

Os livros analisados datam de 1974 a 2006, temos um intervalo de tempo de 32 anos. Mesmo assim, há atividades semelhantes. A diferença é que, em 1990 e 2000, os autores procuram trabalhar o Tempo (bem como outras categorias) em textos e, em algumas atividades, ressaltam a função, embora o texto seja, por vezes, um pretexto para o ensino de gramática. Cereja e Magalhães (2002, 2005, 2006), no Ensino Fundamental, expõem mais questões de uso/ função do que no Ensino Médio. Neste nível, as questões são muito mais prescritivas. Pelo gráfico, observamos que houve uma inversão em 2000: no Ensino Fundamental, 80% das respostas foram positivas e 20% foram parciais; no Ensino Médio, 20% das respostas foram positivas e 80% foram parciais. Essa inversão talvez se explique porque os autores de 2000, bem como os das outras décadas, no Ensino Médio, tenham como fio condutor de seu trabalho a literatura. Temas linguísticos são tratados, especificamente, no 2º ano. Dessa forma, a literatura se sobrepõe ao ensino de língua, enquanto os autores poderiam trabalhar o uso de TAM, por exemplo, na literatura, ou seja, não separar rigidamente língua e literatura.

Um trabalho consistente da categoria Tempo deve prezar alguns pontos: (a) diferença entre tempo verbal e tempo cronológico; (b) marcação temporal por verbos, advérbios ou contexto; (c) tempos verbais característicos de alguns gêneros/ tipos textuais; (d) relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no Tempo; (e) funções expressas pelo tempo verbal. Esses itens estão presentes no roteiro que propomos.

No Ensino Fundamental, somente Cereja e Magalhães (2006) diferenciam tempo verbal de tempo cronológico. No Ensino Médio, os autores Faraco e Moura (1985) também consideram essa diferença e, novamente, Cereja e Magalhães (2005) mostram a distinção no livro do 2º ano. Os quatro autores tratam de tempo cronológico, na seção de *Produção de texto* dos livros didáticos, ao falarem da narração. Se os autores não relevarem essa diferença, conseqüentemente, não levarão em conta que o Tempo pode ser marcado, além do verbo, por advérbios ou ser inferido pelo contexto, como nos exemplos (4), (5) e (6) que citamos no capítulo 3 e que estão reproduzidos abaixo<sup>105</sup>:

(4) X faz anos hoje.

---

<sup>105</sup> Exemplos de Ilari (2001, p. 9).

(5) X faz anos o mês que vem.

(6) Em 1834, Dom Pedro completa 15 anos e torna-se elegível para o trono imperial pela lei recém-aprovada.

Nos três exemplos, a forma verbal é de presente e indica: fato presente (4), fato futuro (5) e fato passado (6). Somente em (4) o tempo verbal coincide com o tempo cronológico. Como afirma Ilari (2001), não há correspondência biunívoca (um para um) entre os recursos expressivos e os conteúdos expressos, quando tratamos da expressão do Tempo na Língua Portuguesa. Por isso, é importante a consideração do ponto de referência e do momento em que se realiza o evento, além do momento de fala (REICHENBACH, 1947; GIVÓN, 1984).

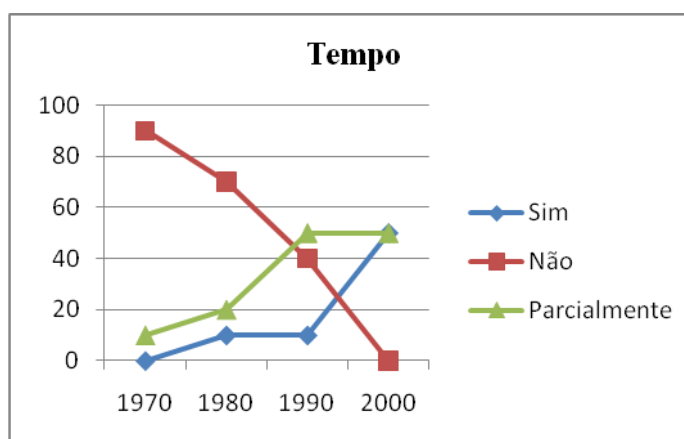
Foi possível encontrar algumas questões nos livros didáticos de 1980 a 2000 que mostram o advérbio interferindo na marcação de Tempo, sendo que os autores de 1980 e 1990 trabalharam isso de forma bem mais restrita e apenas no Ensino Fundamental. A exploração de tempos característicos em alguns gêneros e tipos textuais foi trabalhada por todos os autores do Ensino Médio, ainda que restritamente, e só pelos de 1990 e 2000 no Ensino Fundamental. O trabalho consiste, geralmente, em identificar o tempo verbal predominante no texto. Somente Cereja e Magalhães (2002, 2005, 2006) apresentam algumas questões que instigam o aluno a pensar sobre a intenção do escritor ao usar determinado tempo.

Quanto à relação entre os tempos verbais e os adjuntos adverbiais para localizar eventos no tempo, os tempos verbais assumem outros valores quando co-ocorrem com adjuntos adverbiais, como é o caso dos exemplos (5) e (6) acima, segundo Ilari (2001). Os autores dos livros didáticos, como vimos nas subseções anteriores, dão ênfase para as circunstâncias expressas pelo advérbio, mas sem ressaltar que, por exemplo, um advérbio como *amanhã* pode alterar o tempo de uma sentença, mesmo que o tempo verbal não seja o futuro. Encontramos algumas questões nos livros de 1990 e 2000.

No que se refere à correlação forma-função, Nicola (1993), no livro do 2º ano, mostrou as funções exercidas pelos tempos do Modo indicativo e do Modo subjuntivo. Porém, não exercitou. Os autores de 1970 e 1980, até mesmo por priorizarem o reconhecimento e a conjugação das formas verbais, não trabalham com a função. Cereja e Magalhães (2002, 2005, 2006) foram os autores que mais exploraram esse ponto,

principalmente, no Ensino Fundamental. Os autores do Ensino Médio, de 1970 a 2000, falam de variação linguística (léxico, dialetos, regionalismos) em alguns capítulos de seus livros, mas apenas os de 2000 relacionam a variação com o verbo. No Ensino Fundamental, Cereja e Magalhães (2002, 2006) tratam da variação linguística de forma geral, contudo, encontramos algumas questões referentes à variação verbal. Geralmente, a variação nas formas verbais aparece quando os autores falam de locução verbal. Podemos ilustrar o trabalho com o Tempo nos Ensinos Fundamental e Médio, da seguinte forma:

**Gráfico 3:** respostas positivas, negativas e parciais para a categoria Tempo ao longo das décadas.



Pelo **gráfico 3**, notamos que as respostas positivas aumentaram de 1970 para 2000 e as negativas diminuíram. Isso mostra que os autores de livros didáticos têm se empenhado em fazer um trabalho expressivo com a categoria Tempo. Conhecer a estrutura do verbo e do advérbio é importante, todavia a forma precisa ser trabalhada com a função, senão o aluno não vê aplicabilidade no que estuda. Pelos gráficos, vemos uma evolução no tratamento dado à categoria Tempo a partir da década 1990 no Ensino Fundamental (**gráfico 1**). No Ensino Médio (**gráfico 2**), as décadas de 1980 e 1990 mostraram-se semelhantes e, na década atual, o trabalho é, ainda, parcial. No geral (**gráfico 3**), o estudo tem se mostrado significativo a partir de 1990. Segundo o PNLD/2008 (2007), o trabalho com os conhecimentos linguísticos deve mobilizar e desenvolver diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem. Nossa análise mostrou que os livros do Ensino Fundamental, das décadas de 1990 e 2000, desenvolvem algumas dessas capacidades e competências no tratamento da categoria Tempo. O PNLEM/2009 (2008, p. 19) diz que:

O livro destinado ao ensino médio tem múltiplos papéis, entre os quais se destacam: (i) favorecer a ampliação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental; (ii) oferecer informações capazes de contribuir para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, o que implica a capacidade de buscar novos conhecimentos de forma autônoma e reflexiva; e (iii) oferecer informações

atualizadas, de forma a apoiar a formação continuada dos professores, na maioria das vezes, impossibilitados, pela demanda de trabalho, de atualizarem-se em sua área específica.

Os livros do Ensino Médio cumprem, parcialmente, esses papéis, no que diz respeito ao trabalho com a categoria Tempo. Note, pelo **gráfico 2**, que deveríamos ter mais respostas *sim* para esse nível.

## 5.2. Aspecto

Nesta seção, apresentaremos, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, respostas às questões sobre o Aspecto, conforme roteiro proposto no capítulo de Metodologia, **seção 4.4**.

### 5.2.1. O tratamento dado à categoria Aspecto pelas coleções do Ensino Fundamental

Observaremos o **quadro 15**, referente ao tratamento da categoria Aspecto no Ensino Fundamental:

**Quadro 15:** abordagem da categoria Aspecto por década – Ensino Fundamental.

| COLEÇÕES  | 1970                 | 1980                 | 1990              | 2000                 |
|---|----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| <b>II – ASPECTO. O autor do livro didático:</b>   |                      |                      |                   |                      |
| a) leva em consideração noções como duratividade, habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade, entre outras? | Não                  | Não                  | De forma restrita | De forma restrita    |
| b) diferencia o uso do <i>perfeito</i> e do <i>imperfeito</i> ?   | Não                  | De forma restrita    | De forma restrita | De forma restrita    |
| c) mostra o papel do particípio para expressar o aspecto conclusivo?  | Não                  | Não                  | De forma restrita | De forma restrita    |
| d) ressalta o aspecto progressivo do gerúndio?  | De forma restrita    | Não                  | De forma restrita | De forma restrita    |
| e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)?                                   | Não                  | Não                  | De forma restrita | De forma restrita    |
| f) explora os sufixos marcadores de Aspecto (como -ear: cabecear; -ecer: envelhecer; -ejar: pestanejar...)?             | Só trata dos sufixos | Só trata dos sufixos | De forma restrita | Só trata dos sufixos |

A primeira pergunta diz respeito ao trabalho com *noções como duratividade*,

*habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade etc.* Só foi possível dar uma resposta parcial para as décadas de 1990 (5ª série) e 2000 (6º ano (5ª série) e 7º ano (6ª série)). Em 1970, no livro da 7ª série, o autor apresenta uma questão em que poderia ter abordado essas noções:

4. Faça modificações, orientando-se pelo modelo:

Modelo { a) O padre **voltou a afirmar** isso.  
           { O padre **afirmou novamente** isso.  
           { O padre **reafirmou** isso.

b) O matuto **voltou a plantar** tudo.

c) **Tornei a ver** minha terra natal.

d) **Tornaremos a fazer** o trabalho.

e) **Voltarás a contar** a história?

(MARTINS, 1974, p. 33)

Na questão acima, percebemos a *repetição* do evento expressa pelos verbos *voltar* e *tornar*, pelo advérbio *novamente* e pelo prefixo *-re*. No entanto, a intenção de Martins (1974) é que o aluno realize modificações na forma verbal, sem atentar para o sentido. A questão encontra-se na seção *Construções do texto*. Nicola e Infante (1996a) trazem somente uma questão:

10. <sup>106</sup>Os verbos também exprimem a duração do ato, da ação. Na frase: **E continuo vendo pelos olhos do motoqueiro fantasma**, temos:

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.

(NICOLA; INFANTE, 1996a, p. 108)

A noção ressaltada pelos autores é a duratividade. Em toda a coleção, não há outras atividades que focalizem as noções aspectuais. Cereja e Magalhães (2002a), para o 6º ano (5ª série), trazem três questões, uma na seção *A língua em foco*<sup>107</sup> e as outras na seção *Linguagem e interação*<sup>108</sup>, respectivamente:

3. Leia as frases:

O dono da casa não encontrou o pichador, pois ele já **tinha fugido**.

**Abandonou** a bebida e **tornou-se** outra pessoa.

Desde jovem, **frequentava** as reuniões do clube e **visitava** os amigos.

Ele **tentava** instalar a antena no telhado, mas a chuva não deixou.

Em qual delas a forma verbal destacada expressa a noção de:

a) ação interrompida por outra ação?    c) ação contínua, que se repete?

b) ação ocorrida antes de outra ação?    d) ação concluída?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 229)

<sup>106</sup> Ver gravura no **anexo 18**.

<sup>107</sup> Nesta seção, os autores trabalham a gramática.

<sup>108</sup> Neste tópico, os autores ampliam a abordagem do conteúdo gramatical.

2. O presente do indicativo geralmente indica um tipo de ação que está ocorrendo no momento que se fala. Porém, às vezes, esse tempo pode ter outro sentido.

Observe esta frase:

“– **Subo** no ponto mais alto do circo e **mergulho** no meio do picadeiro”.

a) As ações de **subir** e **mergulhar** estão ocorrendo no momento em que o homem está falando?

b) Caso não, o que justifica o emprego desse tempo verbal?

4. No texto verbal da parte lateral do anúncio<sup>109</sup>, várias vezes é empregado o pretérito imperfeito do indicativo: **falava, tinha, apertava, enforcava**. Ao repetir tantas vezes o pretérito imperfeito, que idéia o anunciante tem a intenção de transmitir?

a) ação concluída b) ações simultâneas c) polidez d) tempo impreciso e) ação repetida

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 234)

As questões acima destacam as noções de telicidade (acabado/ não acabado), repetição (iteratividade) e duratividade. Em duas das três questões, os autores pediram apenas a identificação do que a ação expressa. Em uma, Cereja e Magalhães (2002a) solicitam a justificativa (... *o que justifica o emprego desse tempo verbal?*) do emprego do tempo verbal (o presente do indicativo). O presente dá ideia de repetição à sentença: *subo e mergulho sempre que quiser*. Outras questões estão presentes no livro do 7º ano (6ª série):

2. 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.

Qual dessas frases:

a) indica um fato acabado?

b) exprime o firme propósito de realizar alguma coisa?

c) exprime uma ação duradoura?

3. Leia as frases:

Oi, Léia. Olha! Acabei de pintar este quadro.  
Pra quem fica, tchau! Vou dormir!  
E a porta foi se abrindo, foi se abrindo e... Aaaai! Um fantasma!!!

Qual dessas frases:

a) exprime a certeza de que algo será realizado num futuro próximo?

b) indica uma ação que se realiza progressivamente?

c) indica uma ação concluída recentemente?

5. Suponha que você queira comunicar à sua mãe que o curso de inglês está caro, empregando o verbo **custar** nesta frase: “Mãe, o curso de inglês (custar) muito caro”. Mostre como ficaria essa frase, se você quisesse indicar que esse fato:

a) sempre acontece;

b) está acontecendo no momento em que você fala;

c) vai acontecer.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 49-50)

<sup>109</sup> Ver anúncio no **anexo 19**.

São ressaltadas as noções de telicidade, duratividade, progressividade, repetição. É interessante que o aluno reflita como o sentido da frase muda, dependendo do emprego da forma verbal, como na última questão citada: (a) Mãe, o curso de inglês *custa* muito caro (b) Mãe, o curso de inglês *está custando* muito caro; (c) Mãe, o curso de inglês *custou* muito caro; (d) Mãe, o curso de inglês *vai custar/ custará* muito caro. O emprego do presente, em (a), indica duração do evento (sempre acontece); em (b), a perífrase *está custando* passa a ideia de que o evento custar ocorre simultaneamente à enunciação; o uso do pretérito perfeito, em (c), não indica somente que o evento é passado, mas que acabou de acontecer; em (d), a perífrase de futuro ou a forma simples de futuro do presente informa que o evento ainda vai acontecer. Essas observações são pertinentes para que o aluno, no momento em que for produzir seu texto, use as formas verbais para construir vários sentidos, de acordo com a sua intenção. Questões como essa servem, também, para que o aluno perceba que as formas de presente, passado e futuro não marcam somente o Tempo.

Para a segunda pergunta sobre Aspecto: *o autor do livro didático diferencia o uso do perfeito e do imperfeito?*, observemos o quadro a seguir, que mostra como os autores conceituam os pretéritos perfeito e imperfeito:

**Quadro 16:** noções de pretérito perfeito e pretérito imperfeito para os autores dos livros do Ensino Fundamental.

|  |  | DÉCADAS  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  | 1970   | 1980   | 1990  | 2000   |
| <b>PRETÉRITO PERFEITO</b><br><b>X</b><br><b>PRETÉRITO IMPERFEITO</b> |  | Ferreira (1977) apresenta o <i>perfeito</i> e o <i>imperfeito</i> como subdivisões do pretérito, sem explicar a diferença entre eles. O autor somente mostra, por meio de quadros, como se conjugam. | “O <i>pretérito imperfeito</i> expressa um tempo anterior ao atual, mas não concluído; e o <i>pretérito perfeito</i> , um passado concluído” (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 86). | No pretérito perfeito, “[...] o verbo indica simplesmente um fato já acabado em relação ao momento presente”. No pretérito imperfeito, “[...] temos um fato que era presente em relação a outro fato passado” (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 60). | O pretérito perfeito “transmite a idéia de uma ação completamente concluída”; o pretérito imperfeito “transmite a idéia de uma ação habitual e contínua” e “também pode transmitir a idéia de uma ação que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra ação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 227-228). |

Os autores de 1980 a 2000 fazem a oposição: fato concluído *versus* fato não concluído (contínuo, habitual) para caracterizar o perfeito e o imperfeito, oposição criticada por Costa (2002), uma vez que não se pode generalizar esses traços para todos os casos. Segundo a autora, o *perfectivo* não marca a temporalidade interna do fato, apresentando-o como



completo, com início, meio e fim. Isso faz com que a noção de “acabado” seja atribuída ao *perfectivo*. No *perfectivo*, o fato é visto como global e nele se inclui o ponto terminal. Como há formas perfectivas no presente e no futuro, não se pode dizer que todo *perfectivo* se refere a fatos acabados, senão o *perfectivo* seria exclusivo do tempo passado. Costa (2002) afirma que o *imperfectivo* marca a temporalidade interna do fato, portanto, caracterizá-lo como “durativo” ou “habitual”, é desprezar que o *imperfectivo* expressa, também, fases internas e estado resultante.

Chama a atenção o trabalho com o perfeito e o imperfeito na década de 1970. Ferreira (1974, 1977) faz um estudo com muitos quadros<sup>110</sup>, como se bastasse o aluno “olhar” para um modelo e aprender (e entender) tudo sobre a funcionalidade do verbo. Ferreira (1977) apresenta o perfeito e o imperfeito como subdivisões do pretérito, sem explicar a diferença entre eles, principalmente, de uso. Mais à frente, ao mostrar os elementos constituintes do verbo, nota-se que o autor está mais preocupado em fazer o aluno reconhecer de que forma (s) o verbo aparece. Vejamos um exercício:

1) Indique, em seu caderno, a desinência do infinitivo impessoal, a vogal temática, o tema, o radical e a terminação de cada um dos seguintes verbos:  
 mandar bater admitir votar  
 perder iludir queimar corrigir  
 cobrar olhar vender partir  
 rebater pisar abrir estudar  
 (FERREIRA, 1977, p. 201)

O aluno, em questões como esta, reconhecerá os elementos formais sem, no entanto, entender o sentido expresso pelo verbo no contexto.

Os pretéritos perfeito e imperfeito, ainda, são mencionados no estudo das formas primitivas e derivadas. O “perfeito” é classificado como forma primitiva para formar o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do subjuntivo; o “imperfeito”, por sua vez, aparece como forma derivada do “infinitivo impessoal”. O autor mostra quadros com as desinências pessoais do pretérito perfeito e de outros tempos e vários gráficos com as formas derivadas do presente, do pretérito e do infinitivo. Nas atividades, o autor pede que o aluno conjugue alguns verbos (de 1ª, 2ª e 3ª conjugações), conforme os gráficos, ou que identifique em frases o Tempo e o Modo.

Megale e Matsuoka (1983b) apresentam as questões abaixo, ao tratar dos pretéritos

<sup>110</sup> Ver exemplos nos anexos 20 e 21.

perfeito e imperfeito:

5. Observe:

- a) Hoje, ninguém mais brinca na rua.
- b) Antigamente, as crianças brincavam tranqüilas na rua.
- c) Ontem, ele brincou o dia inteiro dentro de casa.

6. Responda:

- a) Em que frase o verbo brincar indica tempo presente?
- b) Em que frase o verbo brincar indica uma ação passada, mas não concluída?
- c) Qual forma do verbo indica uma ação passada, concluída?

7. Reconheça os tempos (presente, pretérito imperfeito e pretérito perfeito) dos verbos:

- a) Estudo as lições.
- b) Estudava as lições.
- c) Estudei as lições.
- d) Fazemos o exercício.
- e) Fazíamos o exercício.
- f) Fizemos o exercício.
- g) Bato à máquina.
- h) Batia à máquina.
- i) Bati à máquina.
- j) Ouço as explicações.
- l) Ouvia as explicações.
- m) Ouvi as explicações.

(MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 86-87)

O objetivo dos autores é o reconhecimento das formas de perfeito e imperfeito. Como eles não relacionam as formas ao uso, consideramos o trabalho restrito. Nicola e Infante (1990), igualmente, atentam somente para a forma:

9. “o amor subiu na árvore”

O verbo indica uma ação que está se realizando, que já se realizou ou que se realizará? Nesse caso, em que tempo está o verbo? Passe o mesmo verso para os outros dois tempos verbais básicos.

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 63)

3. Compare os seguintes fragmentos:

“João **amava** Teresa”

“João **foi** para os Estados Unidos”

- a) Dê o tempo em que se encontra cada um dos verbos destacados.
- b) Cada uma das formas verbais em destaque designa a duração do processo indicado pelo verbo. Qual delas indica um fato passado e já concluído? Qual indica um fato passado contínuo, permanente, habitual?

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 97)

A questão (3) do livro didático, acima citada, merece destaque, visto que a questão trabalha fragmentos do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. O poeta utilizou vários recursos para dar ritmo ao poema, um deles é o uso constante do pretérito imperfeito na primeira parte (*João **amava** Teresa que **amava** Raimundo/ que **amava**...*) e do pretérito perfeito na segunda parte do poema (*João **foi** para os Estados Unidos, Teresa para o convento,/ Raimundo **morreu**..., Maria **ficou**...,/ Joaquim **suicidou-se**... e Lili **casou**...).*

Portanto, em uma questão como essa, não se pode simplesmente pedir que o aluno identifique o pretérito perfeito e o imperfeito e os associe a um fato acabado e a um fato contínuo, já que a intenção de Carlos Drummond de Andrade é, com o uso desses pretéritos, realçar o ritmo do poema que remete à quadrilha junina, em que as pessoas formam uma corrente e trocam, constantemente, de parceiros. O poema “Quadrilha” serviu para reforçar o tema (encontros e desencontros) do capítulo para que os alunos produzam um texto sobre o assunto. Os autores reconhecem o sentido do poema, como mostra a questão a seguir, mas não associam o poema com os usos dos tempos verbais:

7. No dicionário “Aurelião”, encontramos a seguinte explicação:

**Quadrilha:** dança de salão, de origem francesa, de caráter alegre e movimentado, na qual tomam parte diversos pares.

Lembramos, ainda, que **quadrilha** é a denominação de uma dança popular, típica de festas juninas. Você percebe alguma relação entre essas danças e a poesia de Drummond? Explique.

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 97)

Cereja e Magalhães (2002a), depois de definirem os pretéritos (e os demais tempos), apresentam questões como:

1. Leia este texto:

**Monteiro Lobato**

José Monteiro Lobato **nasceu** em 18 de abril de 1882, em Taubaté (SP) e é considerado um dos maiores escritores brasileiros de literatura infanto-juvenil. Seus personagens e sua fantasia **continuam** atuais, agradando crianças e adolescentes que os **conhecem** nos livros, na tevê e nas diversas produções teatrais que não deixam de ser produzidas em todo país. **Era** advogado, mas **gostava** de pintar quadros e escrever para pessoas de todas as idades. De seus 34 livros publicados, 17 foram feitos para crianças e adolescentes. Na internet: <http://www.lobato.com.br/>

(Zá, nº 49)

a) Identifique o tempo das formas verbais destacadas no texto.

b) Se o texto está falando de um escritor que viveu no passado, por que há no texto verbos que estão no presente?

(CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p. 232)

Embora os autores foquem apenas a estrutura, não trazem questões como: “conjugue os verbos *amar, comer e dormir* em todos os tempos e modos”, como vemos nos livros de 1970. Não há atividades que enfoquem o uso dos dois pretéritos. Nesse ponto, os autores de 1970 a 2000 assemelham-se.

Os próximos pontos<sup>111</sup> a serem discutidos são: *o autor do livro didático: (c) mostra o papel do participio para expressar o aspecto conclusivo?; (d) ressalta o aspecto progressivo do gerúndio?.* Podemos dar uma resposta parcial para os autores de 1990 e 2000. Antes de

<sup>111</sup> Discutiremos os itens (c) e (d) juntos, porque os autores dos livros didáticos tratam das formas nominais em conjunto e, portanto, repetiríamos os exemplos.

falar de cada década, vejamos o quadro:

**Quadro 17:** as formas nominais, segundo os autores dos livros do Ensino Fundamental de 1970 a 2000.

|                 |  | DÉCADAS   |  |   |   |
|-----------------|--|---|--|---|---|
|                 |  | 1970  | 1980   | 1990  | 2000  |
| FORMAS NOMINAIS |  | “[...] o verbo às vezes pode funcionar como <b>nome</b> (substantivo, adjetivo). Quando isso ocorre, dizemos que o verbo está nas <b>formas nominais</b> , que são:<br>a) <b>gerúndio</b> : encontrando, correndo, partindo.<br>b) <b>particípio</b> : encontrado, corrido, partido.<br>c) <b>infinitivo impessoal</b> : encontrar, correr, partir. [...]” (FERREIRA, 1977, p. 197) | “5. Observe o modelo e faça o mesmo:<br>vida – viver – vivendo – vivido<br>a) luta; b) leitura; c) sabedoria; d) percurso; e) redução; f) amor; g) corrida; h) trabalho; i) viagem.<br>As três formas escritas na frente dos substantivos são as <i>formas nominais</i> do verbo. Nos exercícios anteriores elas foram substituídas por <i>substantivos</i> , indicaram uma <i>função adverbial</i> ou funcionaram como <i>adjetivos</i> . Por isso são chamadas nominais: assumem funções de <i>nome</i> ” (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 159). | “Os verbos apresentam três formas que se caracterizam por exercerem também funções de nomes (isto é, de substantivos, adjetivos e advérbios). Essas formas são chamadas, por isso mesmo, de formas nominais. Outra característica das formas nominais é que elas não apresentam indicação de tempo e modo. As formas nominais são o <b>infinitivo</b> , o <b>gerúndio</b> e o <b>particípio</b> ” (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 46). | “As formas nominais dos verbos são aquelas que podem desempenhar também a função de um nome. Formas nominais do verbo são formadas pelo tema (radical + vogal temática) acrescido das desinências: <b>-r</b> : para o <b>infinitivo</b> : pensar, beber, dormir; <b>-do</b> : para o <b>particípio</b> : pensado, bebido, dormido; <b>-ndo</b> : para o <b>gerúndio</b> : pensando, bebendo, dormindo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 43). |

Segundo Costa (2002), as formas nominais de gerúndio e particípio atualizam as categorias de Aspecto e Voz: gerúndio (processo) – expressa perfectividade em curso e voz ativa; particípio (estado, como resultado de um processo) – expressa imperfectividade resultativa e voz passiva.

Ferreira (1974, 1975, 1977) limita-se a falar da estrutura ao tratar das formas nominais:

Para obter as formas nominais, observe isto:

- 1) **gerúndio**: substitui-se a desinência do infinitivo impessoal (-r) por -ndo (desinência do gerúndio).
- 2) **particípio**: substitui-se a desinência do infinitivo impessoal (-r) por -do (desinência do particípio).  
Observação: na 2ª conjugação, a vogal temática se modifica para **i** (vendido, corrido etc.).
- 3) **infinitivo pessoal**: acrescentam-se as **desinências pessoais** com as seguintes modificações:
  - a) **E** depois da desinência do infinitivo na 2ª pessoa do singular e 3ª do plural;
  - b) na 2ª pessoa do plural usa-se a desinência **-DES**.

(FERREIRA, 1977, p. 215)

O autor não aborda, especificamente, as formas nominais nas atividades, mas podemos notar, na primeira parte do livro (parte textual), no item denominado “Estudo do vocabulário e das expressões”, questões, como a abaixo, em que se poderia trabalhar a categoria Aspecto:

2) Na linha 18 [do texto], encontramos a palavra **aterrado**. Explique seus significados nestas frases:

a) “Ficou aterrado: o telégrafo errara ao transmitir ‘1 ou 2 macacos’, transmitira ‘1002 macacos!’”

**Aterrado** é \_\_\_\_\_.

b) O fundo do quintal foi aterrado para que se obtivesse o nível desejado.

**Aterrado** é \_\_\_\_\_.

c) Quando chegamos ao aeroporto, o avião ainda não tinha aterrado.

**Aterrado** é \_\_\_\_\_.

(FERREIRA, 1977, p. 38)

Esta seria uma oportunidade de fazer uma reflexão sobre os diferentes usos do particípio, além da reflexão do sentido expresso pelo contexto. O gerúndio não apareceu em questões desse tipo. No entanto, encontramos uma questão interessante no livro da 8ª série, que nos levou a responder de “forma restrita” apenas para o trabalho com o aspecto progressivo do gerúndio. Na questão, o autor considera a ideia de vagarosidade (progressividade) expressa pelo gerúndio:

4) A autora<sup>112</sup>, para transmitir a idéia de vagarosidade do guarda, faz uso freqüente da locução verbal de gerúndio. Veja:

“vai subindo a rua” (linha 11)

“vai caminhando” (linha 12)

“vai andando” (linhas 14 e 29)

Use do mesmo expediente para descrever a movimentação lenta de um ônibus no centro da cidade.

(FERREIRA, 1975, p. 33)

Megale e Matsuoka (1983a, 1983b, 1983c, 1983d) não atribuem, também, noção aspectual ao particípio e ao gerúndio. Os autores só trabalham a forma em questões como as reproduzidas abaixo e findam o tratamento das formas nominais:

1. Observe:

a) Viver é lutar. = A vida é luta.

b) Lendo este texto de Graciliano Ramos, aprendi como era o Brasil dos fins do século passado. = Enquanto lia este texto de Graciliano Ramos, aprendi como era o Brasil dos fins do século passado.

c) Nos sítios percorridos atualmente pelo caminhão, deslocava-se o carro de boi.

2. Responda:

a) Qual das frases foi reescrita tendo dois verbos substituídos por dois substantivos? Que verbos e substantivos são esses?

b) Em que frases há substantivo seguido de adjetivo? Qual é esse substantivo e adjetivo?

c) Em que frase o verbo foi substituído por uma expressão indicadora de tempo?

<sup>112</sup> O texto trabalhado no capítulo foi o conto “Anjo da noite”, de Cecília Meireles. Ver **anexo 22**.

Aponte este verbo e esta expressão.

5. Observe o modelo e faça o mesmo:

vida – viver – vivendo – vivido

- a) luta;            d) percurso;    g) corrida;  
 b) leitura;        e) redução;     h) trabalho;  
 c) sabedoria;    f) amor;        i) viagem.

(MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 158-159)

Nicola e Infante (1990, 1995, 1996a, 1996b) são os autores que merecem destaque por falarem dos aspectos conclusivo e progressivo na explanação das formas nominais, porém, não trabalham essas noções nos exercícios, por isso, respondemos, no roteiro, que se trata de um trabalho *restrito*:

### GERÚNDIO

O gerúndio indica um processo verbal em desenvolvimento e sua função aproxima-se das desempenhadas pelo advérbio e pelo adjetivo.

Morrendo, José apresentaria uma falsa solução para o seu problema.

Gerúndio indicando condição, função de advérbio.

A noite, esfriando, desce lentamente.

Gerúndio com função de adjetivo, isto é, a noite, que está ficando fria.

### PARTICÍPIO

O particípio, ao contrário do gerúndio, indica uma ação já concluída, acabada. Por indicar um estado, desempenha funções de adjetivo e, nesse caso, apresenta as flexões comuns ao adjetivo.

**Encostado** em uma parede nua, José pensava.

**Encostada** em uma parede nua, Maria pensava.

**Encostados** em uma parede nua, José e Maria pensavam.

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 46-47)

Os únicos exercícios que encontramos, nessa parte do livro, não incluem o gerúndio:

#### 2. “O amar é sofrido.”

Na oração acima, as palavras destacadas desempenham funções de que classes gramaticais?

3. **Amar** e **sofrido**, tomadas isoladamente, são formas nominais. Classifique-as.

4. Dê o particípio dos verbos **amar**, **gostar**, **partir** e **sumir**.

5. Observando atentamente as respostas da questão anterior, você pode concluir que o particípio dos verbos da primeira conjugação apresenta que terminação? E os da segunda e terceira?

6. Alguns verbos apresentam duas formas para o particípio (são chamados **verbos abundantes**). Por exemplo, o verbo **aceitar** tem as formas **aceitado** e **aceito**. Dê o particípio dos seguintes verbos:

- a) entregar    c) ocultar    e) acender    g) prender  
 b) matar        d) soltar        f) eleger        h) corrigir

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 47)

Cereja e Magalhães (2002b), ao contrário de Nicola e Infante (1990), trabalham as

noções aspectuais do particípio e do gerúndio nos exercícios, mas não na explanação das formas nominais. Já citamos esses exercícios, quando falamos do primeiro item do roteiro, as questões correspondem às páginas 49 e 50 do livro do 7º ano (6ª série). Abaixo, reproduziremos apenas uma delas:

2. 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.

Qual dessas frases:

- a) indica um fato acabado?
  - b) exprime o firme propósito de realizar alguma coisa?
  - c) exprime uma ação duradoura?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 49)

Na questão, os autores associam fato acabado (aspecto conclusivo) à terceira sentença, em que aparece a forma de particípio: *havia terminado* e ação duradoura (aspecto progressivo) à segunda sentença, que contém a forma de gerúndio: *estou lendo*. Essa atividade encontra-se no mesmo capítulo, em que os autores tratam das formas nominais, no tópico *Linguagem e interação* (tópico para ampliar a abordagem gramatical). Por isso, acreditamos que a intenção dos autores é relacionar o particípio com o aspecto conclusivo e o gerúndio com o aspecto progressivo.

Passemos à pergunta seguinte do roteiro: *o autor do livro didático trabalha os usos/ funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)?* Ferreira (1977) só considera os auxiliares *ser, estar, ter e haver*. Os autores de 1980 a 2000 não trabalham os usos/ funções dos auxiliares aspectuais, mas os consideram.

Ferreira (1977) apresenta uma gravura em que um homem levanta um armário pequeno de cozinha e olha para as ferramentas no chão. A partir da gravura, o autor fala de trabalhos que necessitam de auxílio e, assim, define os verbos auxiliares:

Os verbos nem sempre podem resolver sozinhos certos problemas que surgem. Quando isso acontece, surgem os **auxiliares** (exatamente como o caso de Cipriano), que são também verbos. Esses verbos chamam-se **auxiliares** porque frequentemente são empregados acompanhando outros verbos. São verbos auxiliares: **ser, estar, ter, haver**. Nem sempre, no entanto, os verbos auxiliares acompanham outros verbos. Podem às vezes aparecer sozinhos. Nesse caso, deixam de ser auxiliares.  
(FERREIRA, 1977, p. 225)

Em seguida, mostra a conjugação das formas e apresenta questões como esta:

- 1) Empregue no presente do subjuntivo os verbos dos parênteses nas pessoas

indicadas:

- a) Quero que \_\_\_\_\_ aqui. (estar – tu)
  - b) É necessário que eu \_\_\_\_\_ paciência. (ter – eu)
  - c) Espero que ele \_\_\_\_\_ calmo. (estar – ele)
  - d) Quero que vocês não \_\_\_\_\_ ridículos. (ser – vocês)
  - e) Talvez \_\_\_\_\_ razão. (ter – nós)
  - f) Desejo que hoje \_\_\_\_\_ todas as aulas. (haver – 3ª pessoa)
- (FERREIRA, 1977, p. 229)

Martins (1974), autor do livro da 7ª série da década de 1970, apresentou somente uma questão em que vemos uma possibilidade de o autor ter trabalhado o auxiliar aspectual *acabar de*. O aluno deverá fazer as substituições usando o auxiliar *acabar de*: ***acabei de fazer o que mandaste; acabei de encontrar o Rui na esquina; – Sim. Acabou de chegar:***

1) Modifique:

- Modelo {a) O que **vira há pouco** era esquisito.  
 { O que **acabara de ver** era esquisito.
- b) Fiz **agorinha mesmo** o que mandaste.
  - c) **Encontrei neste instante** o Rui na esquina.
  - d) – Alô! O Carlos está?  
 – Sim. **Chegou não faz dois segundos.**
- (MARTINS, 1974, p. 133)

Megale e Matsuoka (1983c), como já mencionamos na seção sobre Tempo, quando falam de locução verbal, mostram alguns auxiliares, além de *ter*, *haver*, *ser* e *estar*. Percebemos auxiliares aspectuais em uma questão que citamos na seção anterior e retomamos abaixo:

13. Retire a locução verbal das frases:

- a) Temia falar de frente com a mãe.
  - b) Ele se acostumara a manter com o pai um silêncio respeitoso.
  - c) A mãe contava um caso qualquer que tinha se passado na ausência do marido.
  - d) O menino não ouvia, ela própria ria do que estava contando.
  - e) O pai parou de mastigar.
  - f) O pai andava fechado no seu mundo.
  - g) Ela buscou apoiar-se no marido.
  - h) Estava só prestando atenção no caso que a senhora contava.
  - i) Prestava atenção no caso que a senhora estava contando.
- (MEGALE; MATSUOKA, 1983c, p. 178)

Nicola e Infante (1996b) mostram que não desprezam auxiliares aspectuais, como *andar* e *começar*. Notamos isso, quando os autores explanam a locução verbal e, entre os exemplos, apresentam estes: “a moça **anda bebendo** muito café; a moça **começou a beber** muito café” (NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 148). Nos exercícios, os autores trabalham os usos/ funções dos auxiliares *ter* e *ser*:

5. Que idéia exprime o verbo auxiliar na seguinte locução verbal?

O trem **está partindo**.

- a) passividade



- b) obrigatoriedade
- c) continuidade da ação
- d) desenvolvimento da ação

6. Que idéia exprime o verbo auxiliar na locução verbal?  
Ele **está estudando** todo final de semana.

- a) passividade
- b) obrigatoriedade
- c) continuidade da ação
- d) desenvolvimento da ação

7. Que idéia exprime a seguinte locução verbal?  
O café **foi transportado** de navio para a Europa.

- a) passividade
- b) obrigatoriedade
- c) continuidade da ação
- d) desenvolvimento da ação

(NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 151)

Cereja e Magalhães (2002b), no livro do 7º ano (6ª série), mencionam o auxiliar *acabar de*. Como já citamos, nesta seção, as questões (páginas 49-50 do livro do 7º ano (6ª série)), retomaremos apenas as sentenças: “*Oi, Léia. Olha! Acabei de pintar este quadro*” (questão 3 do livro, página 49); “*acabou de acontecer*” (questão 5 do livro, página 50). Pelos exemplos, vimos que os autores, de 1980 a 2000, levam em conta alguns auxiliares aspectuais, todavia, não ressaltam a função, por isso, é uma abordagem restrita.

Quanto ao último item sobre Aspecto: *o autor do livro didático explora os sufixos marcadores de Aspecto (como -ear: cabecear; -ecer: envelhecer; -ejar: pestanejar...)?*, os autores de 1970 e 1980 apresentam, apenas, os sufixos *-ear* e *-iar*, ao tratarem dos verbos irregulares. Os autores de 1990 e 2000 trabalham outros sufixos. Contudo, nenhum autor evidenciou a marca aspectual dos verbos que carregam esses sufixos.

Ferreira (1974) mostra como se conjugam os verbos terminados em *-EAR*, tomando como exemplo o verbo *passEAR*. O autor diz que a regra servirá para conjugar verbos como: *apear, bambolear, bloquear, cambalear, cear, folhear, golpear, nomear, pentear, semear* etc. Depois da conjugação de *passear*, o autor chama a atenção do aluno para o acento tônico, que pode recair no radical do verbo (forma rizotônica) ou na desinência (forma arrizotônica). Nos exercícios, pede que o aluno conjugue o verbo *passear* nos Modos subjuntivo e imperativo, colocando R na frente das formas rizotônicas e A para as formas arrizotônicas. Apresenta os verbos terminados em *-IAR* (*odIAR, medIAR, anuncIAR, incendIAR ...*) e o verbo *DAR*, para seguir com os verbos de 2ª e 3ª conjugações: *caber, dizer, fazer, perder, pôr, acudir, cair, cobrir, possuir*, entre outros. Assim como foi feito com o verbo *passear*, com estes outros, o autor também só mostra o modelo de conjugação e algumas restrições como: verbos como

*caber* e *perder* não podem ser conjugados no modo imperativo ou no futuro do presente e, no futuro do pretérito, verbos como *dizer* perdem a sílaba **ze**, além de apresentar outros verbos que se conjugam como os mostrados: *dizer* – *bendizer*, *condizer*, *desdizer* [...]; *fazer* – *desfazer*, *refazer*, *perfazer* [...]; *pôr* – *contrapor*, *antepor*, *expor* [...]. O exercício 1 exemplifica a proposta do autor:

1) Escreva nas linhas pontilhadas a segunda pessoa do singular do imperativo afirmativo dos seguintes verbos:

|                 |                   |                |                   |                   |
|-----------------|-------------------|----------------|-------------------|-------------------|
| sorrir<br>..... | desdizer<br>..... | rever<br>..... | perfazer<br>..... | encobrir<br>..... |
|-----------------|-------------------|----------------|-------------------|-------------------|

9) Conjugue, apenas na 1ª pessoa do plural, o verbo recompor nos seguintes tempos e modos:

imperativo afirmativo    pretérito imperfeito do indicativo    pretérito mais-que-perfeito do indicativo

\_\_\_\_\_  
(FERREIRA, 1974, p. 198-199)

Ferreira (1974), ainda, priorizando a forma, fala das modificações na escrita/pronúncia de alguns verbos regulares: *estourar*, *frouxar*, *louvar*, *ousar*, *roubar* – não perdem o *ou* na conjugação e a pronúncia do *o* é fechada; *fechar*, *espelhar*, *gracejar*, *vexar* – a pronúncia do *e* é fechada. Depois, apresenta alguns verbos do Hino Nacional:

“Gigante pela própria natureza,  
És belo, és forte, impávido, colosso,  
E o teu futuro espelha essa grandeza”.  
O verbo que apareceu aí termina em elhar no infinitivo. Por isso você dirá espelha com *e* fechado, rimando com orelha.  
(FERREIRA, 1974, p. 200)

O aluno precisa saber dessas modificações que ocorrem na escrita/pronúncia de alguns verbos, todavia, antes ele necessita ver sentido naquilo que estuda. O exemplo de parte do Hino Nacional é uma das poucas vezes, senão uma exceção, em que o autor mostra um verbo dentro de um contexto maior que a frase.

Megale e Matsuoka (1983d), a respeito dos verbos terminados em *-ear* e *-iar*, dizem:

Os verbos terminados em *-ear* trocam o *e* por *ei* nas formas rizotônicas. Esta irregularidade ocorre nas três primeiras pessoas do singular e 3ª do plural do presente do indicativo e do subjuntivo. Assim, estas pessoas do imperativo também são irregulares.

Cinco verbos terminados em *-iar* mudam o *i* em *ei* nas formas rizotônicas. São eles: *mediar*; *ansiar*; *incendiar*; *odiar*; *remediar*.

(MEGALE; MATSUOKA, 1983d, p. 108-109)

Os autores, nas atividades, pedem que os alunos atentem para o Tempo, o Modo e a Pessoa, em que os verbos terminados em *-ear* e *-iar* sofrem irregularidade. Apresentam questões como:

6. Forme o imperativo afirmativo e negativo do verbo *passar* a partir do presente do indicativo e do subjuntivo:

| Presente indicativo | Presente subjuntivo |
|---------------------|---------------------|
| pass <u>e</u> io    | pass <u>e</u> ie    |

7. Forme o imperativo afirmativo e negativo do verbo *ansiar* a partir do presente do indicativo e do subjuntivo:

| Presente indicativo | Presente subjuntivo |
|---------------------|---------------------|
| ans <u>e</u> io     | ans <u>e</u> ie     |

(MEGALE; MATSUOKA, 1983d, p. 108-109)

Nicola e Infante (1995), quando abordam os prefixos e os sufixos, nominais e verbais, não tratam somente de *-ear* e *-iar*, pois o objetivo é falar dos morfemas, no entanto, não relacionam com o Aspecto. Observemos os exercícios:

1. Dê os morfemas que formam cada uma das palavras abaixo:

- a) encantávamos      c) anoitecer    e) gatinhas  
b) desencantássemos    d) gatas      f) engatinhar

3. Observe o modelo e forme substantivos a partir de verbos.

Realizar – realização

- a) divulgar    c) nomear  
b) captar      d) alterar

9. Observe o texto que acompanha a ilustração<sup>113</sup> abaixo e depois responda às questões.

a) No *Dicionário Eletrônico Aurélio* temos:

**transviar.** [De *trans-* + *via* + *ar*<sup>2</sup>.] *V.t.d.* 1. Desviar do dever; corromper, seduzir, desencaminhar, extraviar.

Explique cada elemento que forma a palavra **transviar**, dando-lhe o significado.

b) O mesmo dicionário registra duas classes gramaticais para a palavra **transviado**.

**Transviado.** [Part. De *transviar*] *Adj. e s. m. Bras.* Diz-se de, ou aquele que se desviou dos padrões éticos e sociais vigentes.

No texto que acompanha a ilustração acima, a palavra **transviado** desempenha a função de que classe gramatical? Justifique.

c) Indique, no texto, outra palavra com as mesmas características gramaticais de **transviadas**.

d) O dicionário apresenta **cinco** significados para o sufixo nominal **-al**:

**al.** [Do *lat. -ale*.] *Suf. Nom.* = ‘relação’, ‘pertinência’; ‘coleção’, ‘quantidade’; ‘cultura de vegetais’: genial (<*lat. Geniale*), setorial; areal, pantanal; arrozal, bananal.

Com quais desses significados o sufixo **-al** aparece em “*make-up tribal*”?

(NICOLA; INFANTE, 1995, p. 18-19)

<sup>113</sup> Não reproduzimos a imagem, porque ela não interfere na compreensão da questão.

Nas questões, encontramos os sufixos: *-ecer* (anoitecer), *-inhar* (engatinhar), *-izar* (realizar), *-ear* (nomear), *-iar* (transviar). Portanto, foram os únicos autores que consideramos que exploram os sufixos marcadores de Aspecto, de forma restrita. Os autores poderiam ter trabalhado a função desses sufixos e não apenas a identificação dos morfemas.

Cereja e Magalhães (2006d), falando da estrutura e formação das palavras, citam como exemplo de afixos: *entardecer*. Os autores tratam, como Nicola e Infante (1995), de afixos nominais e verbais, porém, o trabalho com as formas verbais é pouco, resume-se a mostrar questões para indicar o radical, a vogal temática e o tema. Não pudemos identificar, como fizemos com os autores de 1990, mais do que o sufixo aspectual *-ecer*. Exemplo:

6. Indique os itens em que o elemento mórfico destacado está incorretamente analisado:
- manobr **ista** – sufixo
  - históri **a** – desinência nominal (gênero)
  - re** avaliá **sse mos** – prefixo, desinência verbal modo-temporal (imperfeito do subjuntivo), desinência verbal número-pessoal (1ª pessoa do plural)
  - sufoc **a m** – vogal temática
  - tinta **s** – desinência verbal número-pessoal (1ª pessoa do plural)
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 159)

Conforme Costa (2002), verbos como amanhecer, cabecear, folhear, gotejar, branquejar e dedilhar contêm o traço [+durativo] e *-ECER*, *-IFICAR* e *-IZAR* são os morfemas derivacionais mais frequentes na Língua Portuguesa. Um trabalho interessante para se fazer em sala de aula é apresentar várias sentenças com verbos que tenham esses sufixos e analisar, a partir deles, a passagem gradativa de um estado a outro, um processo em curso, expressão de imperfectividade, em vez de apenas trabalhar o que muda na forma de um verbo irregular ou, simplesmente, apresentar os elementos mórficos.

Para finalizar a análise do Aspecto, gostaríamos de salientar duas questões que encontramos no livro de 1990:

- Em “Amor é bicho instruído” temos um estado permanente ou circunstancial? (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 63)
- Leia atentamente as duas frases abaixo e indique qual delas se refere a um estado permanente e qual se refere a um estado circunstancial, passageiro.
  - Ele **estava** alegre.
  - Ele **é** alegre.
 (NICOLA e INFANTE, 1996, p. 107)

Essas questões, se tivessem sido exploradas pelos autores, contribuiriam para aumentar a competência discursiva do aluno, auxiliando-o a construir sentidos na produção de

texto. Costa (2002) afirma que os verbos de ligação *ser* e *estar* funcionam como auxiliares aspectuais. Alguns predicadores (geralmente adjetivos) podem ser empregados com *ser* ou *estar*, como na questão acima, e outros só admitem um dos dois (Ele é um homem baixo/ \*Ele está um homem baixo<sup>114</sup>). O verbo *estar*, na frase *ele estava alegre*, atribui ao fato verbal um período de vigência, é temporalmente limitado. Portanto, mostra a estrutura temporal interna desse fato como “em curso”. Já o verbo *ser*, em *amor é bicho instruído e ele é alegre*, expressa estado permanente, por isso, a estrutura temporal interna não é tomada como referência.

A seguir, veremos como a categoria Aspecto foi tratada no Ensino Médio.

### 5.2.2. O tratamento dado à categoria Aspecto pelas coleções do Ensino Médio

O **quadro 18** mostra as respostas obtidas para a categoria Aspecto no Ensino Médio:

**Quadro 18:** abordagem da categoria Aspecto por década – Ensino Médio.

| COLEÇÕES  | 1970              | 1980                 | 1990              | 2000              |
|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------|
| <b>II – ASPECTO. O autor do livro didático:</b>   |                   |                      |                   |                   |
| a) leva em consideração noções como duratividade, habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade, entre outras? | De forma restrita | De forma restrita    | De forma restrita | Não               |
| b) diferencia o uso do <i>perfeito</i> e do <i>imperfecto</i> ?   | Sim               | Não                  | Sim               | De forma restrita |
| c) mostra o papel do particípio para expressar o aspecto conclusivo?  | Não               | Não                  | Sim               | Sim               |
| d) ressalta o aspecto progressivo do gerúndio?  | Não               | Não                  | Sim               | Sim               |
| e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)?                                   | Não               | Não                  | Não               | Não               |
| f) explora os sufixos marcadores de Aspecto (como -ear: cabecear; -ecer: envelhecer; -ejar: pestanejar...)?             | Não               | Só trata dos sufixos | Não               | Não               |

Para a primeira pergunta: *o autor do livro didático leva em consideração noções como duratividade, habitualidade, telicidade, iteratividade, dinamicidade, entre outras?*, na coleção de Cereja e Magalhães (2005a, 2005b, 2005c), não evidenciamos nada que pudesse mostrar o trabalho com essas noções. De 1970 a 1990, os autores trabalharam de modo restrito.

Merece destaque o livro do 2º ano, de Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b). Dos 28

<sup>114</sup> Exemplo de Costa (2002, p. 52).

livros didáticos analisados, foram os únicos autores que, ao explanarem o verbo, citaram o Aspecto como uma de suas categorias, além do Tempo, Modo, Voz, Número e Pessoa. Os autores, em uma das unidades do livro, tratam das categorias verbais. No exemplar do professor, dizem que a finalidade da unidade é: “treinar o aluno no reconhecimento e emprego da pessoa, número, tempo, aspecto, modo e voz verbais” (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 30). As categorias verbais, segundo os autores, provocam alterações no verbo, de acordo com o uso que fazemos dele. Por “usos do verbo”, os autores entendem:

Um verbo apresentado em sua generalidade, como “correr”, pode ser compreendido como um simples processo, sem nenhuma utilização particular, ao passo que dizer “eu corro” implica necessariamente em que o processo está sendo atribuído a um ser humano “eu” e que acontece num tempo determinado, que é o presente. As categorias do verbo são as especificações que o seu uso, numa situação concreta de fala, necessariamente acrescenta ao processo geral (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 30).

Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b) afirmam que o Aspecto é a categoria que modula o tempo, isto é, a maneira pela qual se considera a realização do verbo. Notamos o trabalho com as noções aspectuais em apenas uma questão. Colocamos, em *itálico*, as respostas encontradas no exemplar do professor:

Para fixar melhor a importância dos verbos auxiliares, tente indicar que acréscimo eles trazem em relação aos verbos principais, comparando os enunciados de cada grupo:

1) Eu já **tinha terminado** a lição quando ele chegou.

Eu já **terminei** a lição.

*Indica anterioridade do processo de “terminar” em relação ao processo de “chegar”.*

2) Você **está chegando** muito **atrasado** no emprego.

Você **chega atrasado** no emprego.

*Só pode ser atribuído caráter habitual com o acréscimo de “sempre”, “muitas vezes”, “habitualmente”.*

3) **Pode acontecer** um novo desabamento.

**Acontecerá** um novo desabamento.

*Situa o processo no futuro e dá a ele caráter de possibilidade (hipótese).*

*Explicitamente no futuro [segunda sentença], tem-se uma certeza (afirmação).*

(LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 29)

Faraco e Moura (1985b) só trazem, também, uma questão, em que explicitam a dinamicidade. Os autores usam um fragmento do livro **O Cortiço**, de Aluísio Azevedo. Vejamos:

1. Releia o primeiro parágrafo. A cada parte do corpo de Rita Baiana corresponde uma ação. Preencha corretamente as lacunas, conforme o modelo:

a. ilhargas: rebolando

b. cabeça: \_\_\_\_\_

c. dedos: \_\_\_\_\_

d. pernas: \_\_\_\_\_

e. braços: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

2. Os verbos que você transcreveu têm caráter:

( ) estático ( ) dinâmico

(FARACO; MOURA, 1985b, p. 188)

Nicola (1993b), na explicação sobre verbo, refere-se ao aspecto dinâmico deste. Nas atividades, o autor não exercita isso. O autor diz: “**Verbo** é a palavra variável que indica uma ação, um estado, um fenômeno da natureza. Ao contrário do nome, o verbo tem sempre um aspecto **dinâmico**, indicando um processo devidamente localizado no tempo” (NICOLA, 1993b, p. 93).

Os autores reconhecem a categoria Aspecto, mas não exploram, profundamente, suas noções semânticas. Quanto à segunda pergunta do roteiro: *o autor do livro didático diferencia o uso do perfeito e do imperfeito?*, os autores de 1970 e 1990 diferenciam bem esses usos, embora os livros careçam de exercícios. Cereja e Magalhães (2003a, 2005b, 2005c) distinguem parcialmente e, em 1980, os autores não falam do perfeito e do imperfeito.

Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b) apresentam duas sentenças: (a) *Quebrava os vidros da sala*; (b) *Quebrei os vidros da sala* e dizem:

Um dos enunciados é empregado para dizer que o processo de quebrar foi **acidental** no passado (enunciado \_\_\_\_), ao passo que o outro explicita que o processo foi **habitual** no passado (enunciado \_\_\_\_). A forma verbal destinada a expressar que o processo foi acidental no passado é chamada de pretérito perfeito; a que é destinada a expressar que o processo foi habitual no passado é chamada de pretérito imperfeito. [...] O passado pode, portanto, ser encarado de formas distintas: como acabado (acidental) ou como não acabado (habitual), como anterior ou não a um outro processo no passado. Esta categoria que modula o tempo é chamada aspecto [...] (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 32).

Apesar de atribuírem ao perfeito e ao imperfeito fatos acabados e não acabados, característica insuficiente, segundo Costa (2002), os autores não se limitam aos pretéritos. Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b) explicam que o Aspecto também se manifesta no presente e no futuro:

Vejamos o caso do presente:

- – Quebro o vidro da sala.
- – Estou quebrando o vidro da sala.

A 1ª frase é composta de uma forma verbal que indica a realização e o término da ação de quebrar. A 2ª frase indica simplesmente que esse processo está ocorrendo.

Da mesma forma, o futuro pode ser percebido de formas distintas segundo a maneira pela qual se encaram os processos. Observe os enunciados:

- – Quebrarei o vidro.
- – Terei quebrado o vidro.

A distinção entre eles é semelhante àquela existente entre o perfeito e o imperfeito no passado: em um se assinala a conclusão do processo:

“\_\_\_\_\_”; em outro, não: “\_\_\_\_\_”. Ao mesmo tempo, é possível perceber-se que enquanto “negarei” é uma forma que apenas assinala a ocorrência de um processo no futuro, em “eu terei negado” coloca-se o futuro como alguma coisa anterior a um outro processo, igualmente no futuro. É o caso de “Quando você vier (futuro) eu terei saído (futuro anterior ao 1º futuro)” (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 32-33).

Os autores atribuem às formas simples do presente (*quebro*) e do futuro (*quebrarei*) a noção de acabado, enquanto que para as formas compostas do presente (*estou quebrando*) e do futuro (*terei quebrado* – é não acabado porque está no futuro: *quando você vier, [já] terei quebrado o vidro*) associam a noção de não acabado. Portanto, reconhecem que essas noções não são exclusivas das formas de pretérito.

Consideramos que Nicola (1993b) faz, também, essa distinção, porque o autor não restringe as funções dos pretéritos perfeito e imperfeito às noções de acabado e não acabado:

- **pretérito imperfeito:** emprega-se o pretérito imperfeito do indicativo para designar:
    - a) um fato passado contínuo, permanente, habitual: “Ele **andava** à toa”, “Nós **vendíamos** sempre fiado”.
    - b) um fato passado, mas de incerta localização no tempo; é o que ocorre, por exemplo, no início das fábulas, lendas, histórias infantis: “**Era** uma vez...”
    - c) um fato presente em relação a outro fato passado: “Eu **estudava** quando ele chegou”.
  - **pretérito perfeito:** emprega-se o pretérito perfeito do indicativo para referir um fato já ocorrido, concluído: “**estudei** a noite inteira”. Usa-se a forma composta para indicar uma ação que se prolonga até o momento presente: “**Tenho estudado** toda as noites”.
- (NICOLA, 1993b, p. 97)

Como comentamos na seção sobre o Tempo, Nicola (1993b) apresenta as funções dos tempos do Modo indicativo e do Modo subjuntivo. Da mesma forma que Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b), Nicola (1993b) não trabalha as funções em exercícios.

Cereja e Magalhães (2005b) distinguem o perfeito e o imperfeito da seguinte maneira:

- **pretérito perfeito:** transmite a idéia de uma ação completamente concluída:  
Eu *joguei* bola ontem.
  - **pretérito imperfeito:** transmite a idéia de uma ação habitual ou contínua ou que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra:  
Ele sempre me *visitava* ao domingos. (ação contínua)  
Nós *fechávamos* a porta quando as visitas chegaram. (ação interrompida).
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 144)

Por restringirem-se a ações concluídas e habituais, a abordagem dos autores é restrita. Nos exercícios, o reconhecimento do Tempo é a prioridade:



Leia a anedota a seguir e responda às questões 2 e 3.

Dois camaradas se encontram quando estão passeando com seus cachorros na rua.  
Um deles, muito convencido, diz:  
– O meu cachorro consegue ler!  
O outro, mais convencido ainda:  
– Eu já sabia. O meu me contou!

2. Reconheça o tempo em que estão as formas verbais sublinhadas na anedota.  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 146)

As próximas perguntas do roteiro referem-se ao *aspecto conclusivo do participípio* e ao *aspecto progressivo do gerúndio*. Não há evidências, nos livros de 1970 e 1980, de que os autores ressaltem esses aspectos.

Nicola (1993b), no livro do 2º ano, quando trata das formas nominais, afirma:

Em “**Chorando**, a moça despediu-se”, o gerúndio aproxima-se da **função do advérbio**; é o que ocorre na maioria dos casos, embora o gerúndio também apresente **funções semelhantes às dos adjetivos**, como em “Meu polegar está **doendo**”. Nesse caso, o gerúndio exprime uma ação em desenvolvimento.  
Em “**Terminada** a aula, conversaremos”, notamos que o participípio indica uma ação já concluída e que, por exprimir um estado, desempenha uma **função semelhante à do adjetivo**. Em determinados contextos, o participípio se confunde com o adjetivo: “Era um homem **sofrido**”. Nesse caso, podemos flexionar a palavra **sofrido** exatamente como um adjetivo.  
(NICOLA, 1993b, p. 116)

Pelas definições de participípio e gerúndio, percebemos que o autor aponta como uma das funções do participípio a indicação de uma *ação concluída* e do gerúndio, a indicação de uma *ação em desenvolvimento*. Nas atividades, Nicola (1993b) trabalha, sutilmente, as funções do participípio e do gerúndio:

|  |  |
|--|--|
| 1.<br>Toda a manhã consumida<br>como um sol imóvel<br>diante da folha em branco:<br>princípio do mundo, lua nova.    | <b>A lição de poesia</b><br>Carvão de lápis, carvão<br>da idéia fixa, carvão<br>da emoção extinta, carvão<br>consumido nos sonhos. |
| [...]<br>nem no meio-dia iluminado,<br>cada dia comprado,<br>do papel, que pode aceitar,<br>contudo, qualquer mundo. | 3.<br>A luta branca sobre o papel<br>que o poeta evita,<br>luta branca onde corre o sangue<br>de suas veias de água salgada.       |
| 2.<br>A noite inteira o poeta<br>em sua mesa, tentando<br>salvar da morte os monstros<br>germinados em seu tinteiro. | [...]<br>E as vinte palavras recolhidas<br>as águas salgadas do poeta<br>e de que se servirá o poeta<br>em sua máquina útil.       |
| Monstros, bichos, fantasmas<br>de palavras, circulando,<br>urinando sobre o papel,<br>sujando-o com seu carvão.      | Vinte palavras sempre as mesmas<br>de que conhece o funcionamento,<br>a evaporação, a densidade<br>menor que a do ar.              |

(MELO NETO, João Cabral de. In: Poesia crítica. Rio de Janeiro, José Olympio, 1982, p. 40-1)

4. Aponte dois gerúndios presentes no texto. Que tipo de ação exprime o gerúndio com relação ao tempo?

9. O particípio dos verbos transitivos em geral exprime idéia de passividade. O particípio dos verbos intransitivos exprime idéia de atividade. Explique por quê. (NICOLA, 1993b, p. 167-168)

Cereja e Magalhães (2005b) definem o particípio e o gerúndio semelhantemente a Nicola (1993b):

O **gerúndio** transmite a idéia de que ação verbal está em curso; desempenha, assim, as funções exercidas pelo advérbio e pelo adjetivo. Observe:

“*Chegando* afinal à terra do futuro esposo, eis que ele saiu de casa e veio *andando* ao seu encontro”.

O **particípio** transmite a idéia de que o processo da ação verbal chegou ao fim; pode desempenhar a função de um adjetivo e, nesse caso, concorda em gênero e número com o substantivo a que se refere.

A jovem não escolhera, foi *escolhida*.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 147)

Os autores apresentam uma questão interessante a respeito do uso do particípio e do gerúndio no texto:

Leia o texto a seguir e responda às questões de 2 a 4.

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

(Lygia Fagundes Telles)

3. O gerúndio é uma forma nominal que exprime a idéia de que a ação verbal está ocorrendo naquele momento, enquanto o particípio transmite a idéia de que o processo verbal chegou ao fim.

a) Que personagens, citadas no texto, dão ao leitor a idéia de estarem estabilizadas, numa situação definitiva? Qual dessas formas nominais é empregada em referência à condição dessas personagens?

b) Que personagens, ao contrário, dão ao leitor a idéia de que estão ativas, em permanente ação? Qual dessas formas nominais é empregada em referência a essas personagens?

c) Que formas nominais são empregadas para caracterizar a personagem Conrado?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 157-158)

Na questão, os autores ressaltam o uso do particípio para caracterizar a situação (definitiva) em que se encontram determinados personagens: Bruna – *casada*; Natércio – *aposentado, fechado* e o uso do gerúndio para expressar a atividade de alguns personagens: a filha de Bruna – *começando* a fazer perguntas; Otávia – *prometendo* uma exposição de

pintura. O personagem Conrado é caracterizado por ambas as formas: *enfurnado* na chácara; *tocando* piano; *criando* pombos. Mais do que saber as desinências das formas nominais de participípio (-do) e de gerúndio (-ndo), o aluno precisa compreender para que elas são empregadas em um texto. Por isso, respondemos positivamente à questão para as décadas de 1990 e 2000, considerando-se os livros de Nicola (1993a, 1993b, 1993c) e Cereja e Magalhães (2005a, 2005b, 2005c).

Nenhum dos autores, de 1970 a 2000, trabalha *usos/ funções dos verbos auxiliares aspectuais (começar, acabar de...)*, penúltimo item do roteiro. Não há nada que nos mostre ao menos um tratamento parcial.

Em relação ao último item: *o autor do livro didático explora os sufixos marcadores de Aspecto (como -ear: cabecear; -ecer: envelhecer; -ejar: pestanejar...)?*, somente Faraco e Moura (1985b) focam os sufixos *-ear* e *-iar* ao tratarem dos verbos irregulares. A intenção dos autores é ensinar como se conjugam esses verbos. Vejamos exemplos dos exercícios, que objetivam a conjugação correta:

5. Assinale a alternativa em que há erro:

- Sabemos que você anseia por uma boa colocação no torneio.
- Espero que vós anuncieis logo o casamento.
- Os cientistas criam muitas cobras.
- Esperamos que você remedie a situação.
- O rosto dele irradiava uma felicidade infinita.

7. Conjugue:

| Incendiar – pres. ind. | Odiar – pres. subj. | Hastear – pres. ind. |
|------------------------|---------------------|----------------------|
|                        |                     |                      |
|                        |                     |                      |
|                        |                     |                      |
|                        |                     |                      |
|                        |                     |                      |

(FARACO; MOURA, 1985b, p. 178-179)

Os autores, quando estudam os processos de formação de palavras, dão como um dos exemplos o verbo *anoitecer*, em que aparece o sufixo aspectual *-ecer*. Mas os autores só enfatizam a estrutura nas atividades, como é o caso da questão a seguir, portanto, a exploração é restrita:

2. Utilizando o processo da parassíntese, forme palavras derivadas de:

- pátria:
- grande:
- fraco:
- alma:
- mole:

(FARACO; MOURA, 1986, p. 61)

Concluindo, queremos ressaltar exercícios com os verbos ser e estar, que estão presentes nos livros de 1970 e 2000. Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b, p. 152) dão os seguintes exemplos: (a) *A casa é limpa e alva*; (b) *A casa está limpa e alva*. Os autores dizem que, em (a), o verbo ser atribui qualidades definidoras à casa, enquanto que, em (b), as qualidades são momentâneas (verbo estar). Os autores usam os exemplos para falar da natureza estática da descrição, em oposição à realidade dinâmica da narração. Segundo eles, a realidade construída com o verbo ser é imprecisa, como se fosse *para sempre*, em definitivo. Com o verbo estar ocorre o contrário. Outros exemplos dados pelos autores: (c) *A rua é suja. Esgotos à vista. As pedras são mal dispostas. As casas, imundas*; (d) *A rua está suja. Esgotos à vista. As pedras estão mal dispostas. As casas estão imundas*. Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b) afirmam que, em (c), ocorre apenas a fixação de um momento, não de algo essencial àquela realidade. Portanto, “imunda” é um estado em que essa rua determinada encontra-se por um tempo qualquer. Em (d), “imunda” é um estado temporário acidental. Conforme os autores:

Afirmar que na descrição não há uma evolução interna que favoreça a transformação, não significa que não haja movimento no interior da realidade construída. A realidade como um todo é que é estática, e o movimento que porventura haja nela é um movimento contínuo, que não provoca evolução interna (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 152).

Cereja e Magalhães (2005a) apresentam a seguinte questão:

**4. Compare estes pares de frases:**

Bingo é um *poodle* que ganhei de meu tio.

Bingo é faminto hoje!

Bingo está um *poodle* que ganhei de meu tio.

Bingo está faminto hoje!

Como você pode observar, o emprego adequado dos verbos *ser* e *estar* ocorre em situações especiais.

a) Das frases acima, quais são aceitáveis em nossa língua?

b) Comparando as circunstâncias em que um e outro verbo são utilizados, conclua: Quando se empregam os verbos *ser* e *estar*?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005a, p. 128)

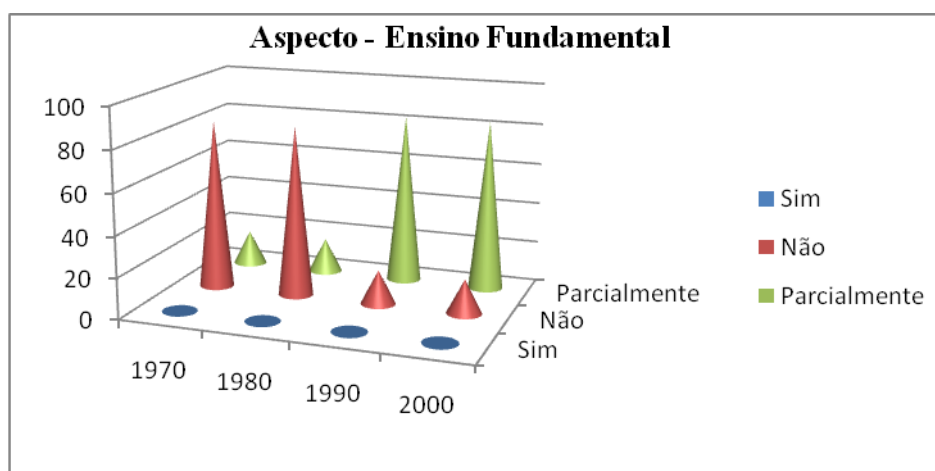
Assim como Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b), os autores de 2000 querem apresentar o estado inerente que o verbo ser atribui ao sujeito e o estado circunstancial do sujeito dado pelo verbo estar. Como já falamos, ao tratar do Aspecto no Ensino Fundamental, os verbos ser e estar marcam o limite do fato verbal: ser – estado permanente; estar – estado limitado, tem um período de vigência. Trabalhar esses verbos faz o aluno entender seus usos/ funções dentro do texto.

Na próxima seção, discutiremos, de maneira geral, como foi o tratamento do Aspecto, ao longo das décadas, nos dois níveis de ensino.

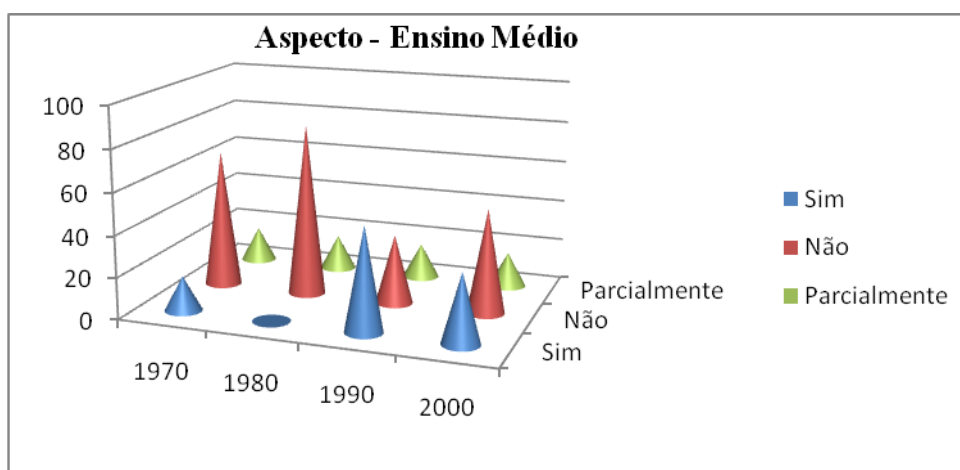
### 5.2.3. Aspecto: um estudo histórico de 1970 a 2000

Na discussão de Aspecto, seguimos Vendler (1967), Givón (1984, 2005), Corôa (2005) e Costa (2002). A partir desses autores, buscamos analisar nos livros didáticos: noções semânticas aspectuais, diferença de uso entre o *perfeito* e o *imperfeito*, papel do participípio e do gerúndio, usos/ funções dos auxiliares aspectuais e sufixos marcadores de Aspecto. Os **gráficos 4 e 5** representam o resultado da análise da categoria Aspecto nos livros didáticos dos Ensinos Fundamental e Médio:

**Gráfico 4:** respostas às questões sobre Aspecto, propostas no roteiro de análise – Ensino Fundamental.



**Gráfico 5:** respostas às questões sobre Aspecto, propostas no roteiro de análise – Ensino Médio.



No Ensino Fundamental, não obtivemos nenhuma resposta *sim*, enquanto que o trabalho *parcial* mostrou-se significativo a partir de 1970. A quantidade de respostas negativas foi diminuindo de 1970 a 2000. No Ensino Médio, a abordagem *parcial* foi a mesma em todas as décadas. As respostas positivas oscilaram entre 1970 e 2000<sup>115</sup>: 16,66% – 1970; 0% – 1980; 50% – 1990; 33,34% – 2000. Se compararmos as respostas *sim* nos dois níveis de ensino, notamos que os autores do Ensino Médio trabalharam mais a categoria Aspecto. Mas, se compararmos as respostas *parciais*, os autores do Ensino Fundamental trabalharam de forma mais expressiva: 16,66% – 1970; 16,66% – 1980; 83,34% – 1990; 83,34% – 2000, já que trataram de mais pontos, ainda que parcialmente. No Ensino Médio, o trabalho *parcial* corresponde a 16,66% em todas as décadas.

O Aspecto não é uma categoria que os autores incluam, claramente, na discussão de verbos e advérbios. Exceção para Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b), que tratam do Aspecto como categoria do verbo. Nos demais livros, pudemos encontrar algumas atividades em que foi percebida uma abordagem da categoria. Quanto às noções semânticas aspectuais, as que mais apareceram nos livros foram: duratividade, repetição, habitualidade e dinamicidade, embora de uma forma restrita. No Ensino Fundamental, somente os autores de 2000 consideraram essas noções. No Ensino Médio, ocorreu o contrário, somente os autores de 2000 não consideraram as noções.

A diferença de uso entre o perfeito e o imperfeito é feita, de fato, pelos autores de 1970 (Ensino Médio), ao falarem que as noções de acabado e não acabado podem ser associadas a outros tempos além dos pretéritos, e pelo autor de 1990 do Ensino Médio, quando mostra as funções dos tempos verbais. Os autores, de 1970 a 2000, nos dois níveis de ensino, geralmente, atribuem aos dois pretéritos as noções de acabado e não acabado. Como diz Givón (1984), o Aspecto *mais comum* do imperfectivo é o durativo/ contínuo e o perfectivo está associado, *comumente*, ao passado. Costa (2002) mostra que não se pode restringir o perfectivo e o imperfectivo a fatos acabados e inacabados e Corôa (2005) ressalta que outras formas, além dos pretéritos perfeito e imperfeito, podem apresentar as noções de perfectividade e imperfectividade. Por isso, excetuando-se Lajolo, Osakabe e Savioli (1978b) e Nicola (1993b), os autores dos livros didáticos, restritamente, diferenciam o uso do perfeito e do imperfeito.

---

<sup>115</sup> As porcentagens são aproximadas: 6 perguntas = 100%.

Ao falarem das formas nominais, os autores dos livros didáticos deixam de lado a marca aspectual dessas formas. Observamos, no Ensino Fundamental, apenas alguns exercícios que trabalham a progressividade (gerúndio) e a conclusão da ação (particípio) em 1970 (apenas uma questão com o gerúndio), 1990 e 2000. Nas mesmas décadas, no Ensino Médio, os autores tanto exploram os aspectos conclusivo e progressivo na explanação de particípio e gerúndio, quanto nos exercícios. É importante levar para a sala de aula a discussão do papel dessas formas nominais, o que ajudaria os alunos na produção de textos, sobretudo, narrativos, considerando-se o desenvolvimento ou a conclusão de uma ação através do uso dessas formas.

A marca aspectual trazida por alguns auxiliares só aparece de modo restrito nos livros do Ensino Fundamental de 1990 e 2000 e nenhuma vez no Ensino Médio. Alguns verbos de significação plena, na função de auxiliares, como *começar*, *acabar de*, *continuar*, *andar*, *viver etc.*, denotam as noções aspectuais de inceptividade (começo do evento), término, cursividade e habitualidade, por exemplo. O aluno, conhecendo a função desses auxiliares, ampliará a sua competência discursiva ao usá-los seja na fala ou na escrita<sup>116</sup>: (a) – *Você já fez o exercício?/ – Comecei a fazer agora*; (b) – *Alô! O Miguel está?/ – Acabou de chegar*; (c) – *O João está bem?/ – Ele continua lutando contra o câncer*; (d) – *Sabe o Joaquim?/ – Sei. O que tem?/ – Vive/ Anda falando de você*. O falante poderia simplesmente dizer: (a) *Faço agora/ Estou fazendo*; (b) *Sim. Está*; (c) *Ele luta contra o câncer*; (d) *Fala (muito) de você*, porém, mais do dar uma resposta ao interlocutor, ao usar os auxiliares aspectuais expressa início de evento (a), término de evento (b), desenvolvimento do evento (c) e hábito (d).

Em relação aos sufixos marcadores de Aspecto, alguns sufixos podem, sozinhos, denotar as noções semânticas aspectuais: *chuviscar* = chover pouco; *salitar* = dar saltos pequenos e frequentes; *pestanejar* = abrir e fechar os olhos rapidamente; *cabecear* = dar impulsos com a cabeça; *envelhecer* = tornar-se velho etc. Infelizmente, os autores limitam-se a apresentar os sufixos, sem exercitar suas funções.

O estudo do Aspecto, nos livros didáticos analisados, confirma o que diz Costa (2002, p. 8):

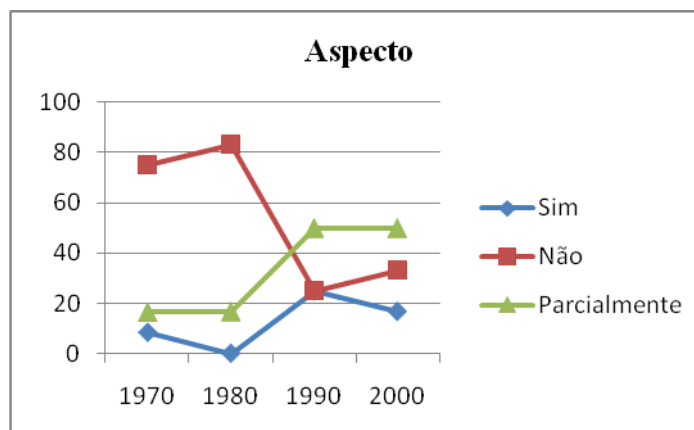
O Aspecto é uma categoria lingüística não muito cortejada pelos estudiosos do português, fora do âmbito acadêmico. Uma pessoa pode, pelo menos no Brasil, ir até o fim de sua formação escolar, inclusive universitária, sem nunca ter-lhe ouvido

<sup>116</sup> Exemplos hipotéticos de própria autoria.

qualquer referência diferentemente do que se passa com muitas outras categorias, como o Gênero, o Número, a Voz, o Tempo, o Modo, a Pessoa.

Assim como no estudo do Tempo, foi surpreendente que, no Ensino Médio, não haja uma ampliação significativa no tratamento da categoria Aspecto. Observemos o **gráfico 6** a seguir, que resume o trabalho nos dois níveis de ensino:

**Gráfico 6:** respostas positivas, negativas e parciais para a categoria Aspecto ao longo das décadas.



Enquanto que para a categoria Tempo (**gráfico 3**), estão bem definidos o aumento e a diminuição das respostas positivas, parciais ou negativas, para o Aspecto é diferente. Observamos que as respostas negativas, apesar de diminuírem a partir de 1990, continuam aparecendo na década de 2000, já no gráfico do Tempo, elas desaparecem. Pudemos dar respostas *sim* desde a década de 1970, porém elas caem em 1980, aumentam significativamente em 1990 e decrescem em 2000. Merece destaque o trabalho *parcial*, que vai crescendo desde 1970, o que demonstra a tentativa de os autores abordarem mais questões aspectuais, embora de forma ainda restrita. Tanto no Ensino Fundamental (**gráfico 4**), quanto no Ensino Médio (**gráfico 5**), a abordagem do Aspecto pelos autores de 1990 e 2000 foi semelhante.

O Aspecto mostra a constituição temporal interna dos fatos verbais, ou seja, exprime a ação verbal no seu começo, no seu curso, no seu fim, na sua frequência etc. Estudar o Aspecto na sala de aula é dar oportunidade ao aluno de conhecer e aplicar outros recursos linguísticos (sufixos aspectuais, auxiliares aspectuais, formas nominais e tempos verbais) na construção textual.



### 5.3. Modalidade

Nesta seção, discutiremos a Modalidade, referente ao bloco III do roteiro. Apresentaremos considerações para as coleções didáticas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

#### 5.3.1. O tratamento dado à categoria Modalidade pelas coleções do Ensino Fundamental

Vamos ao **quadro 19**, que diz respeito à Modalidade nos livros didáticos do Ensino Fundamental:

**Quadro 19:** abordagem da categoria Modalidade por década – Ensino Fundamental.

| COLEÇÕES  | 1970  | 1980  | 1990  | 2000  |
|---|---|---|---|---|
| <b>III –MODALIDADE. O autor do livro didático:</b>  |   |   |   |   |
| a) associa os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso? | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. |
| b) diferencia Modo de Modalidade?   | Não   | Não   | Não   | De forma restrita   |
| c) evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais?  | Não   | Não   | Não   | Sim   |
| d) faz ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante?  | Não   | Não   | Não   | Sim   |
| e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)?  | De forma restrita   | Não   | De forma restrita   | De forma restrita   |
| f) mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?   | Não   | Não   | Não   | Não   |

A primeira pergunta do bloco III é sobre o conceito de Modo para os autores, *se os autores associam os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo às noções de certeza, incerteza e ordem ou ao contexto de uso*. Olhando para o **quadro 20**, percebemos que os autores definem o Modo de maneira muito semelhante:

**Quadro 20:** definições de Modo verbal para os autores dos livros do Ensino Fundamental.

|      |  | DÉCADAS   |  |   |  |
|------|--|---|--|---|--|
|      |  | 1970  | 1980   | 1990  | 2000   |
| MODO |  | <p>“<b>MODO</b> significa maneira. Podemos dizer as coisas de modo seguro, firme, categórico; de modo inseguro, demonstrando dúvida; ou de modo autoritário, imperativo, exigente. Conheça os verbos nos diversos modos:</p> <p>1) <b>Modo indicativo</b>, quando nos expressamos de modo seguro, _____. Eu encontro a cumbuca.</p> <p>2) <b>Modo subjuntivo</b>, quando nos expressamos de modo inseguro, demonstrando _____. Talvez eu encontre a cumbuca e corra à casa de compadre.</p> <p>3) <b>Modo imperativo</b>, quando nos expressamos de modo autoritário, _____. Compadre, feche toda a casa” (FERREIRA, 1977, p. 197).</p> | <p>“Há três modos verbais: <i>indicativo</i>, <i>subjuntivo</i> e <i>imperativo</i>. O <i>indicativo</i> exprime um fato, uma ação certa. Exemplo: Veridiano mudou de emprego. O <i>subjuntivo</i> exprime uma ação possível. Exemplo: Talvez a vida de Veridiano melhore. O <i>imperativo</i> exprime um pedido, uma ordem ou um conselho. Exemplo: Amole esta faca para mim” (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 73).</p> | <p>“Os modos verbais são: o <b>indicativo</b>, que indica um fato real, uma certeza; o <b>subjuntivo</b>, que indica dúvida, incerteza, hipótese, e o <b>imperativo</b>, que indica ordem, desejo, apelo” (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 61).</p> | <p><b>Modos</b> são “[...] diferentes formas de expressar nossas intenções por meio dos verbos [...]. <b>Indicativo</b>: é o modo da certeza, empregado para expressar que algo seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá. [...] <b>Subjuntivo</b>: é o modo da dúvida, utilizado para indicar a possibilidade de algo vir a acontecer. [...] Normalmente, é empregado depois de verbos que dão idéia de ordem, proibição, desejo, vontade, pedido, condição. [...]. <b>Imperativo</b>: é o modo pelo qual se expressa uma ordem ou um pedido. [...] Às vezes, a ordem é expressa de forma mais delicada [...]: ‘Pode ajudar’. A frase tem uma clara intencionalidade imperativa, pois ela corresponde a dizer ‘Está bem, <b>ajude</b>’” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 214).</p> |

Apesar de Ferreira (1977) referir-se ao “Modo” como a forma de expressão do falante, não faz diferença entre o Modo e a Modalidade. Os exercícios apresentam questões como a abaixo:

- 3) Escreva nos parênteses o número correspondente ao tempo ou modo: presente do indicativo (1); presente do subjuntivo (2); imperativo afirmativo (3); imperativo negativo (4):
- a) Estudai, crianças! ( )
- b) Não apague a luz. ( )
- c) Ele apaga a luz mais tarde. ( )
- d) Não andes muito. ( )
- e) Cantem com alegria, meninos. ( )
- f) Não entremos já. ( )
- g) Todos desejam do fundo do coração que ganhes aquele prêmio. ( )
- h) Cantas muito bem. ( )

soma:

**Atenção:** Somando os números dos parênteses, o resultado deve ser 23. Confere? (FERREIRA, 1977, p. 211)

O enfoque está o tempo todo na “forma”, o uso da língua não é posto como centro, por exemplo, muitas vezes, o falante usa um tempo do indicativo, porém, o contexto nos dá ideia de “imperativo” (– *João, o que está fazendo aí?/ - Estou consertando a bicicleta./ – Preciso falar com você. **Pode vir aqui?** [Venha aqui!]). O exercício confirma a prioridade atribuída à forma, o aluno deve apenas “olhar” para o verbo e classificá-lo, deixando de lado advérbios como *não, mais tarde, já, muito, bem* e verbos como *desejar*, que podem influenciar, às vezes, mais do que a forma verbal, o sentido da frase (por exemplo: – *João, preciso falar com você. Venha aqui **mais tarde*** – o falante dá uma ordem, mas permite que o ouvinte a cumpra em um outro momento; – *João, **desejo** que volte logo. Podes ligar sempre* – o falante impõe a sua vontade ao outro).*

Os autores de 1980 priorizam, também, a forma, como no exemplo abaixo:

4. Escreva o modo dos verbos grifados:
- Leio este livro.
  - Lê este livro.
  - Talvez leia este livro.
  - Cumpre a tua obrigação.
  - Talvez consigamos vencer.
  - Não consequimos acertar.
  - Despediu-se da madame.
  - Fale a verdade.
  - Talvez seja o amolador.
  - Recolha os papéis.
- (MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 73)

Em 1990, encontramos questões do tipo:

- Aponte no texto dois exemplos de verbos no modo imperativo.
  - Aponte no texto dois exemplos de verbos no modo indicativo.
  - No texto, temos algum verbo no modo subjuntivo? Em caso afirmativo, aponte-o.
- (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 63)

As questões acima de Nicola e Infante (1990) só se diferenciam dos autores de 1970 e 1980 pelo trabalho com o texto. Nicola e Infante (1990) basearam-se no poema “O amor bate na aorta”, de Carlos Drummond de Andrade. Ferreira (1977) e Megale e Matsuoka (1983b) trabalharam com frases isoladas. Contudo, Nicola e Infante (1990) usaram o texto para que o aluno procure verbos nos Modos indicativo (*suspende, tira, bate, ronca, adoçam, pulou...*), subjuntivo (“o amor seja como for”) e imperativo (“*Meu bem, não chores; meu amor, não te*

*atormentes*”). Não é pedido o sentido que esses Modos dão ao texto, no qual há predomínio do Modo indicativo. Cereja e Magalhães (2002a) trabalham, igualmente a Nicola e Infante (1990), com textos, porém, incorrem nas mesmas questões de identificação e classificação. O texto acaba sendo pretexto para o estudo do verbo, indo contra a proposta dos autores, contida no Manual do Professor. Observemos os exemplos, um deles já citado na seção sobre o Tempo:

Você já brincou de detetive? É muito divertido e requer que aprendamos alguns truques. Por exemplo, usar tinta invisível. Você sabe como fazer tinta desse tipo? É só seguir estas instruções:

Você **vai precisar** de:  
 - suco de limão;  
 - papel branco;  
 - um palito ou um pincel

#### **Tinta invisível**

**Coloque** o suco de limão em um potinho. Cuidado para não deixar cair em sua pele, porqu o suco limão pode causar manchas.

**Molhe** o pincel ou o palito no suco e escreva o recado no papel branco. **Entregue** a mensagem a um amigo. Para ler, ele vai ter de aproximar o papel de uma lâmpada acesa, até que o calor **faça** as letras aparecerem.

- a) Reconheça os modos em que estão as formas verbais destacadas.
- b) A forma **vai precisar**, utilizada no texto do quadro lateral, é uma locução verbal. Que forma verbal simples (de uma única palavra) corresponde a essa locução?
- c) A que modo pertence essa locução verbal ou essa forma verbal simples?  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 215)

**3.** Calvin<sup>117</sup> é um menino muito preguiçoso, principalmente para fazer as lições. Mas será que o Calvin do futuro se arrepende do que o Calvin do passado deixou de fazer? Vejamos:

- a) Baseando-se na roupa e nos óculos, identifique o Calvin do presente, do passado e o do futuro.
- b) Várias vezes o modo imperativo é empregado no texto. Por que isso ocorre? Identifique dois verbos no imperativo.
- c) Por que o Calvin do futuro mostra preocupação, caso a lição não seja feita até as 8h30?
- d) Identifique o tempo (do modo indicativo) das seguintes formas verbais empregadas na tira: **estamos, deveria, fiz, será**.  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 233)

A “receita da tinta invisível” serviria para os alunos verificarem o emprego do Modo imperativo em receitas, mas os autores apenas pedem o reconhecimento do Modo. No trabalho com a tirinha é que os autores chamam a atenção do aluno para o porquê de o imperativo estar sendo usado: *Várias vezes o modo imperativo é empregado no texto. Por que isso ocorre? Identifique dois verbos no imperativo.*

Pelo que os autores apresentam sobre o Modo, já podemos chegar à resposta da segunda pergunta: *o autor do livro didático diferencia Modo de Modalidade?*. Os autores dos

---

<sup>117</sup> Ver tira no **anexo 23**.

livros de 1970 a 1990 não consideram essa diferença. Nos livros de 2000, os autores não mostram a diferença explicitamente, todavia, em alguns exercícios e explicações, notamos, de forma restrita, que os autores levam em conta a Modalidade. Vejamos:

1. Calvin<sup>118</sup> utiliza o futuro do pretérito em duas situações. Ele poderia empregar os verbos no presente, mas escolheu o futuro. Compare:  
 Eu **Gosto** de saber. “Eu **gostaria** de saber.”  
 Você **pode** sugerir algo? “Você **poderia** sugerir algo?”

a) Qual dos tempos verbais demonstra mais educação para com o interlocutor?  
 b) No 2º balão, Calvin diz: “estou procurando por algo que **possa** arremessar a carga de 25 kilos de neve...” Por que ele empregou o presente do subjuntivo nessa situação?  
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 250)

#### O modo imperativo é autoritário?

O modo imperativo, dependendo da situação e do tom de voz usado pelo locutor, pode dar a impressão de autoritarismo. Para evitar essa conotação, costumamos empregar alguns **elementos modalizadores**, isto é, expressões como **por favor, por gentileza, tenha a bondade**, etc. Outra forma de modalizar a ordem é empregar o verbo no infinitivo, mas com valor de imperativo, como, por exemplo: “Não fumar” em vez de “Não fume”.  
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 105)

Na questão com a tira de Calvin, os autores perguntam: *qual dos tempos verbais demonstra mais educação para com o seu interlocutor?* e dão como sugestão a resposta<sup>119</sup>: “O futuro do pretérito transmite a impressão de maior educação e refinamento da linguagem. Professor: Na lingüística o uso desse tipo de recurso é chamado de *modalização*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 250). Quanto ao imperativo, os autores falam de “elementos modalizadores”(por favor, por gentileza, tenha a bondade etc.), ou seja, elementos usados com a forma verbal no imperativo que evitam a ideia de autoritarismo. Esses são alguns exemplos de que os autores diferenciam Modo de Modalidade. Ao responder as próximas perguntas do roteiro, mostraremos mais exemplos.

Dando seguimento ao roteiro, a próxima pergunta é: *o autor do livro didático evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais?* Somente Cereja e Magalhães (2002a, 2002b, 2006c, 2006d) ressaltam esse aspecto.

Acabamos de citar um exemplo de Cereja e Magalhães (2002a), em que o personagem da tirinha, Calvin, usa o futuro do pretérito para modalizar o enunciado, isto é, com a intenção de ser polido. Os autores trazem, também, uma questão, em que mostram o pretérito imperfeito sendo usado com o mesmo sentido do futuro do pretérito na tirinha referida:

<sup>118</sup> Ver tira no **anexo 24**.

<sup>119</sup> Tivemos acesso ao exemplar do professor.

2. Por sugerir educação, polidez na forma de pedir algo a alguém, o pretérito imperfeito é, às vezes, usado no lugar do presente, considerado muito “seco” e direto. Em qual das frases seguintes o pretérito imperfeito tem esse tipo de emprego?
- Sempre **pedia** um livro e **lia** um pouco antes de **dormir**.
  - Não **acreditava** que seu cartão da loteria estivesse premiado.
  - A senhora **podia** me ajudar? Será que **dava** para segurar este pacote um pouquinho?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 233)

Essas duas questões (da tirinha e a acima) estão no livro do 6º ano (5ª série). Ainda, na mesma série, outra questão que chamou a atenção foi:

6. No último quadrinho<sup>120</sup>, aparecem os amigos citados.
- Que modo verbal é utilizado em “Beija! Beija! Beija!”?
  - O uso desse modo verbal dá entender que os amigos queriam ou não queriam o namoro de Suriá e Felipe?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 251)

Os autores querem mostrar, no exercício acima, a razão de os falantes usarem a forma imperativa: “O uso do imperativo, que expressa pedido, é a prova de que eles queriam o namoro de Suriá e Felipe<sup>121</sup>” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 251). No livro do 7º ano (6ª série), aparecem as seguintes atividades:

3. Compare estas frases:
- “Um herói muito famoso é Artur, um rei lendário, que teria vivido na Inglaterra no século 5.”
- Um herói muito famoso é Artur, um rei que viveu na Inglaterra no século 5.
- Qual delas transmite a idéia de que o fato realmente aconteceu?
  - Qual delas transmite a idéia de que o fato pode ter acontecido, mas não há certeza quanto a isso?
  - Na frase que transmite a idéia de um **mundo possível**, que palavras são responsáveis pela noção de possibilidade?
4. Releia este trecho do texto:
- “Diz a lenda que ele e seus companheiros, os cavaleiros da Távola Redonda, venceram muitos inimigos.”
- Conforme podemos observar, as vitórias do Rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda são apresentadas fazendo parte de um plano imaginário, possível. Que expressão desse trecho é responsável por introduzir o leitor nesse plano?
5. Identifique, nas frases que seguem, as palavras, expressões ou trechos que situam o leitor em um mundo hipotético:
- “Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar.”
  - “Era um a vez uma bela menina órfã que se chamava Youkiko.” (Heloísa Prieto)
  - Vamos supor que você fosse um herói... O que você faria?
  - É possível que os pagamentos dos funcionários saiam até o dia 5.
  - A falta de chuvas neste ano pode trazer problemas para a lavoura e para o abastecimento de energia.
  - Tomara que o dinheiro dê para comprar tudo, senão teremos de devolver algumas mercadorias no caixa.
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 58-59)

<sup>120</sup> Ver tira no **anexo 25**.

<sup>121</sup> Resposta do exemplar do professor.

Nas questões, Cereja e Magalhães (2002b) evidenciam os efeitos de sentidos provocados pelo uso do auxiliar ter no futuro do pretérito do indicativo (teria vivido – incerteza e possibilidade) e do pretérito perfeito do indicativo (viveu – certeza); pelo uso de certas expressões: “lendário”, “diz a lenda”, “se essa rua fosse minha”, “era uma vez”, “vamos supor, fosse, faria”, “é possível, saiam”. Isso mostra que noções de certeza, incerteza/dúvida/ possibilidade/ hipótese e ordem/ pedido não são transmitidas, exclusivamente, por verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo. Os autores dizem ainda:

Quando falamos ou escrevemos, podemos nos referir ao mundo real, concreto, e também a um **mundo hipotético**, isto é, a um mundo imaginário, em que certas coisas poderiam ter acontecido ou podem vir a acontecer.

Quando em uma narração se diz que “Para ser um herói, é preciso enfrentar perigos”, o ouvinte ou leitor é levado a pensar que a condição de herói da personagem é ainda uma **hipótese**, uma possibilidade.

Da mesma forma, a afirmação “Artur, um rei lendário, que teria vivido na Inglaterra no século 5” dá a entender que existe a possibilidade, mas falta comprovação de que o rei Artur viveu na Inglaterra no século 5. Essa falta de certeza, nesse caso, decorre do uso das expressões **teria vivido** e **lendário**.

Na língua existem várias formas de indicar ao ouvinte ou leitor que se fala de um mundo hipotético, possível.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 58)

As questões e a explicação anteriores estão na seção de *Produção de texto*, cujo assunto é *A construção de mundos hipotéticos pela linguagem*. Cereja e Magalhães (2002b) salientam a Modalidade epistêmica, por meio do tempo verbal e de algumas expressões. Com isso, o aluno perceberá que, dependendo da forma como se expressa, mudará o sentido do que diz, como nas três questões citadas há pouco. Na explicação, os autores destacam que a noção de possibilidade é indicada por várias formas e não somente pelo Modo subjuntivo, como é colocado pelas gramáticas tradicionais.

No livro do 8º ano (7ª série), há vários exemplos envolvendo, principalmente, o uso do Modo imperativo. Apresentaremos, a seguir, apenas duas questões para ilustrar:

7. No último parágrafo, o narrador admite que pode ter tido adolescência. E afirma: “Seja como for, seja como tenha sido, bem que gostaria de dizer: eu, adolescente? Estou fora, meu”.

a) A forma verbal **gostaria** está no futuro do pretérito do indicativo. O que ela expressa quanto à existência da ação verbal: certeza, dúvida ou possibilidade, ou ordem ou pedido?

b) Ao empregar esse tempo verbal, o narrador leva a sério a hipótese de não ter tido adolescência. Por quê?

c) O que bonés de abas viradas, *reggaes*, tênis de cano alto, etc. representam para ele hoje?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 81)

6. Observe as formas verbais empregadas no enunciado<sup>122</sup>.

- a) Que modo verbal predomina no texto?
  - b) Em que pessoa elas estão?
  - c) Com que finalidade o anunciante emprega esses verbos nesse modo verbal e nessa pessoa?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 108)

Nas questões são ressaltados os valores do futuro do pretérito, para expressar possibilidade e do Modo imperativo, para estimular o interlocutor a comprar um presente. Todas as atividades apresentadas ajudam o aluno a perceber que, dependendo da forma verbal empregada, do sentido geral do contexto, da intencionalidade e do uso de algumas expressões, modificamos o sentido do que falamos e mesmo que usemos uma forma do Modo indicativo, por exemplo, podemos denotar pedido, noção tipicamente expressa pelo imperativo. É importante dizer, também, que os autores levam em conta verbos de significação plena para expressar a Modalidade: “O sentido dos verbos dos quais o verbo no subjuntivo depende quase sempre está ligado a uma idéia de ordem, proibição, desejo, pedido, súplica. É o caso, por exemplo, dos verbos **desejar, duvidar, implorar, negar, ordenar, pedir, proibir**, entre outros” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 60).

Megale e Matsuoka (1983b) apresentam questões em que poderiam ter evidenciado os sentidos expressos pela Modalidade, mas só se prendem à forma, quando tratam do Modo subjuntivo:

3. Observe:

- a) Desejo que isto volte a acontecer.
- b) Se não chovesse, poderíamos sair.
- c) Quando nos permitirem, discutiremos.

4. Reescreva novamente apenas os verbos que exprimem desejo, possibilidade, hipótese para responder:

- a) Qual deles está no presente?
- b) Qual deles está no futuro?
- c) Um deles está no imperfeito. Qual é?

(MEGALE; MATSUOKA, 1983b, p. 149)

Da mesma forma, para a pergunta: *o autor do livro didático faz ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante?*, só os autores de 2000 fazem, nos livros do 6º ano (5ª série), do 7º ano (6ª série) e do 8º ano (7ª série). Analisemos: “É comum haver nos textos de opinião expressões como **eu penso que, do meu ponto de vista, é preciso que, minha sugestão é, na minha opinião**, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 241). Essa explanação está na seção *Produção de texto*, no 6º ano (5ª série), que trata de textos de opinião. Depois, os autores dão algumas instruções para o aluno produzir um texto de opinião,

---

<sup>122</sup> Ver anúncio no **anexo 26**.



em uma delas dizem:

b) Escreva um pequeno texto de opinião sobre o assunto a que cada pergunta se refere, procurando dar razões que convençam o leitor sobre seu ponto de vista. Empregue a variedade padrão da língua, expressando-se de forma clara e precisa, e, se necessário, utilize expressões como **é preciso, eu acho que**, etc. Quando seu texto ficar pronto, dê a ele um título, como **Eu também dou meus palpites** ou **Eu opino**, ou outro que você prefira.  
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 242)

As expressões mostradas pelos autores: “eu penso que”, “do meu ponto de vista”, “é preciso que”... fazem o falante se comprometer ou não com o que diz. No 7º ano (6ª série) e no 8º ano (7ª série), Cereja e Magalhães (2002b, 2006c), falando de textos de opinião e da crítica, apresentam as questões:

6. Os textos de opinião geralmente apresentam uma linguagem com certas características, como o uso da 1ª pessoa e o emprego de expressões como **eu acho, na minha opinião, concordo, discordo**, etc. Em quais desses textos:

a) fica claro o uso da 1ª pessoa?

b) são empregadas expressões como **eu acho, discordo, na minha opinião**?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 85)

6. O texto expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural. Assim, a crítica pode ser mais pessoal, o que ocorre quando o autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como **Na minha opinião, Eu acho que, Eu penso que**, etc., ou pode ser impessoal, o que acontece quando o autor se coloca de forma indireta, empregando a 3ª pessoa. A crítica em estudo é pessoal ou impessoal?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 60)

A intenção dos autores é enfatizar a linguagem usada em textos de opinião e na crítica, mas afirmam que as expressões supracitadas dão “pessoalidade” ao discurso. Por isso, respondemos a pergunta do roteiro positivamente.

Quanto ao *trabalho com os usos/ funções dos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)*, respondemos: em 1970, o trabalho é restrito; em 1980, os autores não tratam dos modais; em 1990, o trabalho é restrito e, em 2000, os autores consideram os modais, mas não seus usos/ funções.

Martins (1974) mostra uma única questão, no livro da 7ª série, em que atribui a necessidade ao verbo *ter* e o desejo ao verbo *haver*:

7) Modifique, empregando **ter** ou **haver**, conforme haja caráter de necessidade ou desejo:

Modelo { a) O bonde **seguirá** (necessidade).  
          {    O bonde **tem de seguir**.

b) **Estudarei**, pois as sabatinas vêm aí (necessidade.)

c) **Ficarei** bom, se Deus quiser (desejo).

d) **Pousaremos** aqui, pois estamos cansados (necessidade).

- e) Vocês **ficarão** mais uns dias, tenho certeza (desejo).  
 f) Ele **virá**, fique tranquilo (desejo).  
 (MARTINS, 1974, p. 66-67)

Em 1990, Nicola e Infante (1996b), falando de locução verbal, apresentam um exemplo com um auxiliar modal: “A moça **poderá beber** café?” (NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 148). Os autores dizem que o auxiliar *poder* indica a possibilidade de se realizar a ação no tempo futuro, ou seja, enfatizam a função. Em uma única questão, Nicola e Infante (1996b) trabalham o uso/ função do auxiliar *ter*:

4. Que idéia exprime o verbo auxiliar na seguinte locução verbal?  
**Tenho de estudar** bastante para a prova.  
 a) passividade  
 b) obrigatoriedade  
 c) continuidade de ação  
 d) desenvolvimento de ação  
 (NICOLA; INFANTE, 1996b, p. 151)

O auxiliar indica, na questão acima, obrigatoriedade. No livro da 7ª série, os autores abordam os principais auxiliares: *ser*, *estar*, *ter* e *haver*, com quadros-modelo de conjugação. Nos exercícios, dão relevância à forma:

5. Reescreva as frases abaixo, substituindo os asteriscos pelos verbos entre parênteses no tempo verbal que julgar correto:  
 a) Aniceto de Castro não (\*) dinheiro para casar com Mercedes, (\*) quarenta anos atrás. (ter, haver)  
 b) “O amor (\*) um grande laço.” (ser)  
 c) Carlos Drummond de Andrade (\*) um dos poetas brasileiros de maior destaque. (ser)  
 d) Mercedes (\*) passando na rua, quando encontrou Castrão. (estar)  
 e) Castrão e Mercedes não se reconheceram, porque (\*) passado muito tempo desde a última vez que (\*) juntos, (ter, estar)  
 (NICOLA; INFANTE, 1990, p. 90)

Embora Cereja e Magalhães (2002b) apresentem questões em que aparecem os auxiliares modais *ter que*, *dever*, *precisar*, *poder*, não explicam a função deles. São exemplos:

4. Faça de acordo com o exemplo:  
 Eu terei que ouvi-la. (nós/eles)  
 Nós teremos que ouvi-la.  
 Eles terão que ouvi-la.  
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 48)
5. Retire duas locuções verbais das falas da personagem Susanita<sup>123</sup>, a menina loira.  
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 69)
7. Nos textos de opinião, são empregados frequentemente verbos e locuções verbais para exprimir como o locutor gostaria que as coisas fossem. Entre esses verbos e locuções verbais incluem-se **deve ser**, **preciso ficar**, **poderia estar**, **preciso ter**. identifique nos textos exemplos desse tipo de expressões.

<sup>123</sup> Ver tira no **anexo 27**.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 85)

Quanto ao último item do roteiro: *o autor do livro didático mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?*, não encontramos nada que evidenciasse tal questão nos livros de 1970 a 2000. É necessário exercitar os usos modais manifestados pelos advérbios com os alunos. Advérbios como *talvez* e os terminados em *-mente* podem atribuir a ideia de possibilidade ao enunciado (*Os rapazes ainda não chegaram. Talvez estejam muito atarefados* (FERREIRA, 1977, p. 240); *Todo esse barulho é feito propositalmente* (FERREIRA, 1977, p. 241)), entre outros exemplos. O advérbio, ainda, transmite ideia de ordem, exigência, autoritarismo do falante: *quero isto agora/ já* (quero – presente do indicativo; enunciado – valor imperativo).

### 5.3.2. O tratamento dado à categoria Modalidade pelas coleções do Ensino Médio

O quadro a seguir apresenta as respostas obtidas para as coleções do Ensino Médio, sobre a Modalidade:

**Quadro 21:** abordagem da categoria Modalidade por década – Ensino Médio.

| COLEÇÕES   | 1970  | 1980  | 1990  | 2000  |
|--|---|---|---|---|
| <b>III – MODALIDADE. O autor do livro didático:</b>  |   |   |   |   |
| <b>a) associa os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso?</b> | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. | Somente associa os Modos às noções de certeza, incerteza e ordem. |
| <b>b) diferencia Modo de Modalidade?</b>   | Não   | Não   | Não   | Não   |
| <b>c) evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais?</b>  | De forma restrita   | Apenas dá indícios  | De forma restrita   | De forma restrita   |
| <b>d) faz ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante?</b>  | De forma restrita   | De forma restrita   | De forma restrita   | Não   |
| <b>e) trabalha os usos/funções dos verbos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)?</b>  | De forma restrita   | Não   | Não   | Não   |
| <b>f) mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?</b>   | Não   | Não   | Não   | Não   |

Para a primeira pergunta: *o autor do livro didático associa os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, respectivamente? Ou correlaciona os Modos ao contexto de uso?*, chegamos à resposta de que os autores, de 1970 a 2000, só associam os Modos às respectivas noções. Abaixo, o **quadro 22** expõe a definição de Modo

para os autores:

**Quadro 22:** definições de Modo verbal para os autores dos livros do Ensino Médio.

| DÉCADAS     |  |   |  |   |
|-------------|--|---|--|---|
|             | 1970   | 1980  | 1990   | 2000  |
| <b>MODO</b> | <p>“Essa categoria, que engloba as atitudes do locutor diante do processo é a categoria do <b>modo</b>. Esta categoria compreende, no português, três modos distintos: o <b>indicativo</b> (onde se afirma ou se nega a atribuição de um processo); o <b>subjuntivo</b> (onde se subordina a atribuição à possibilidade, à necessidade, à dúvida) e o <b>imperativo</b> (onde se subordina a atribuição à ordem, ao pedido)”. (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 33)</p> | <p>“Indica atitude da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia. Há três modos:</p> <p>1) Indicativo: indica um fato certo. Ele saiu de casa.</p> <p>2) Subjuntivo: indica um fato possível. É possível que ele saia de casa.</p> <p>3) Imperativo: indica uma ordem, um conselho, um pedido. Saia já!” (FARACO; MOURA, 1985b, p. 154)</p> | <p>“A flexão de modo indica <b>as diversas atitudes do falante com relação ao fato que enuncia</b>. Veja, por exemplo, as diferentes atitudes em: <i>eu amo/ eu ame</i></p> <p>A atitude do falante é de certeza, o fato é ou foi uma realidade. Essa atitude caracteriza o <b>modo indicativo</b>. <i>se eu amasse/ quando eu amar</i></p> <p>A atitude, agora, é de incerteza, de dúvida; exprime uma condição, uma possibilidade. Essa atitude caracteriza o <b>modo subjuntivo</b>. <i>ame você/ não ame</i></p> <p>As duas formas verbais exprimem uma ordem, um desejo, uma vontade. É o <b>modo imperativo</b>”. (NICOLA, 1993b, p. 95)</p> | <p>“<b>Modo</b></p> <p>- <b>Indicativo:</b> É o modo da certeza, o que expressa algo que seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá: Eu <i>leio</i> todos os dias.</p> <p>- <b>Subjuntivo:</b> É o modo da dúvida, o que expressa a incerteza, a possibilidade de algo vir a acontecer: Meus pais querem que eu <i>leia</i> todos os dias.</p> <p>- <b>Imperativo:</b> É o modo geralmente empregado quando se tem a finalidade de exortar o interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. É o modo da persuasão, da ordem, do pedido, do conselho, do convite: <i>Leia</i> todos os dias, nem que seja um pequeno texto!” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 144)</p> |

Todas as definições estão nos livros do 2º ano. Cereja e Magalhães (2005b) conceituam o Modo de forma semelhante ao que fizeram na coleção do Ensino Fundamental. Os demais autores citam “atitude do falante” e, nisso, diferem-se dos autores dos livros do Ensino Fundamental. Porém, nos exercícios, só focam a identificação dos Modos:

1) Considere o verbo no infinitivo: abrir as janelas. Formule frases:

a) afirmando ou negando:

b) fazendo um pedido:

(LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 34)

4. Partindo da frase Ir ao cinema, formule duas orações, colocando o verbo ir nos modos pedidos e empregando a 1ª pessoa do singular:

a) Indicativo

b) Subjuntivo

O verbo **ir**, na frase **a**, indica um fato \_\_\_\_\_ (certo – provável) e na frase **b**, indica um fato \_\_\_\_\_ (certo – provável).

(FARACO; MOURA, 1985b, p. 155)

4. Dê pessoa, número, tempo e modo da forma verbal destacada em “...que não **fiz**”.

(NICOLA, 1993b, p. 148)

1. Leia esta tira<sup>124</sup>:

Identifique na tira:

- a) um verbo empregado no modo subjuntivo;
  - b) uma locução verbal;
  - c) dois verbos empregados no modo imperativo
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 146)

Embora sejam livros do Ensino Médio, as questões que os autores apresentam não são reflexivas. Nenhum dos autores *diferencia Modo de Modalidade*, segundo ponto do roteiro. Quanto ao próximo ponto: *o autor do livro didático evidencia os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais?*, encontramos exemplos nas quatro décadas.

Lajolo, Osakabe e Savioli (1977), explanando a função apelativa ou conativa, afirmam:

Ao dizer “Conheça você também a obra desse grande autor brasileiro”, o anunciante<sup>125</sup> está realizando um ato, o de **aconselhá-lo à leitura**. O mesmo caso ocorre quando alguém diz **sente-se** (ou, **queira sentar-se**). A pessoa que assim fala não está querendo, por exemplo, dizer que a cadeira próxima a você é grande, pequena, ou está quebrada. Não está lhe dando informações. Está atuando sobre você para levá-lo a tomar uma atitude concreta. **Está realizando um ato** que é o de convidá-lo a sentar-se. Em ambos os casos (“conheça... brasileiro”; “sente-se”) a pessoa que fala está preocupada em atuar sobre você, em provocar-lhe uma resposta determinada. Esta poderá ser uma outra frase ou um ato. No caso da propaganda, por exemplo, poderá ser uma frase (“Não tenho dinheiro para comprar livros” ou “não tenho tempo para ler”, etc.) ou um ato (ir a uma livraria e comprar algum livro de Machado de Assis). No segundo caso, sua resposta poderá ser sentar-se, ou dizer: “Não, obrigado, estou bem de pé”. (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1977, p. 56-57)

Ao abordarem essa função da linguagem, os autores mostram que o falante, ao utilizar certas formas verbais, atua sobre o outro, ou seja, provoca uma atitude. Essa parte está no livro do 1º ano e foi o único caso encontrado, portanto, a abordagem é restrita.

Faraco e Moura (1985a), tratando, também, da função apelativa ou conativa, falam do efeito de sentido provocado pelo Modo imperativo. Os autores trabalham as seguintes questões:

MULHER, USE O SABONETE X.  
Não dispense X: ele a tornará tão bela quanto as estrelas de cinema.

2. Em que modo estão as formas verbais: **use** e **não dispense**?

3. As respostas que você deu às questões anteriores demonstram que:

<sup>124</sup> Ver tira no **anexo 28**.

<sup>125</sup> Ver anúncio no **anexo 29**.

- a. ( ) o emissor descreve uma mulher;
- b. ( ) o emissor compara todas as mulheres às estrelas de cinema;
- c. ( ) o emissor dirige-se à mulher fazendo-lhe um apelo. Por isso, procura influir no comportamento do receptor.

4. Pode-se dizer que toda a composição constitui:

- a. ( ) um elogio;
- b. ( ) uma dedicatória;
- c. ( ) uma descrição;
- d. ( ) um apelo.

(FARACO; MOURA, 1985a, p. 27-28)

Na coleção de 1980, só há este exemplo, por isso, os autores abordam a questão do roteiro de maneira restrita. Da mesma forma que os autores de 1970 e 1980, Nicola (1993a) assim discorre sobre a função apelativa ou conativa:

Quando a intenção do emissor é influenciar o destinatário, quando a mensagem está centrada no destinatário em forma de ordem, apelo ou súplica, temos a função **apelativa ou conativa** da linguagem. Os verbos no imperativo, o uso de vocativos e a segunda pessoa (tu/ vós, você/ vocês) são marcas gramaticais da função conativa. (NICOLA, 1993a, p. 36)

Os exemplos, de 1970 a 1990, estão nos livros do 1º ano. O objetivo dos autores é tratar da função apelativa, mas, ao comentarem sobre o uso de verbos no imperativo, ressaltam o efeito provocado pelo uso desse Modo: apelar, suplicar, pedir, ordenar, especialmente, em propagandas/ anúncios. Já Cereja e Magalhães (2005a) trabalham os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais em exercícios e em todas as séries do Ensino Médio. Vejamos as questões do livro do 1º ano:

5. Compare as frases seguintes quanto ao sentido:

Eu mandei o pintor acabar logo o serviço.

Eu pedi ao pintor que acabasse logo o serviço.

- a) Qual é a diferença de sentido entre elas?
- b) Qual das frases demonstra educação e respeito no trato com as pessoas?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005a, p. 128)

4. Observe as formas verbais destacadas nestas frases:

“Não *substitua* o remédio receitado por outro”

“Não *mude* a dose receitada.”

“Não *perca* a hora de tomar o remédio”.

“Não *abandone* o tratamento no meio”.

“Não *deixe de voltar* ao médico para avaliação”.

- a) Em que modo estão as formas verbais substitua, mude, perca, abandone e deixe?
- b) Essas formas verbais são compatíveis com os objetivos do texto da campanha comunitária? Justifique.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005a, p. 176)

Primeiramente, os autores opõem os verbos de significação plena: *mandar* – denota autoritarismo; *pedir* – forma polida. Depois, trabalham o imperativo, que, na campanha comunitária, é usado para persuadir, aconselhar o interlocutor. No livro do 2º ano, os autores

ressaltam, também, o efeito provocado pelo imperativo em propagandas/ anúncio<sup>126</sup>:

6. O anúncio publicitário é um gênero textual do grupo dos gêneros argumentativos, pois tem a finalidade de convencer o leitor a consumir determinado produto ou aderir a certa idéia. A linguagem geralmente se adapta ao perfil do público e freqüentemente apresenta verbos no imperativo ou no presente do indicativo.
- No anúncio<sup>127</sup> em estudo, que tipo de variedade lingüística foi empregado?
  - Nas frases “Não leve essa idéia para dentro da sua casa” e “Diga não ao trabalho infantil doméstico”, que modo verbal foi empregado?
  - Com que intenção o anunciante empregou esse modo verbal?
  - Na frase da parte superior do anúncio, o verbo está empregado no infinitivo – *colocar*. Como ficaria a frase, caso o anunciante optasse por empregar o imperativo?
  - Levante hipóteses: por que o anunciante optou pela forma infinitiva, no texto principal do anúncio, em vez do imperativo?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 343)

No 3º ano, os autores exercitam, ainda, o imperativo, mas apresentam uma questão de uso do futuro do pretérito do indicativo:

3. Observe que, considerando-se o mundo hipotético, várias orações (por exemplo, “Seria mais tolo ainda [...]”. “Seria menos higiênico”, “Iria a mais lugares [...]”, etc.) descrevem a forma ideal de vida, de acordo com a ótica do autor.
- Em que tempo e modo estão as formas verbais dessas orações?
  - O que esse tempo e modo verbais expressam semanticamente nesse contexto?
  - Como forma de justificar suas projeções hipotéticas, o autor introduz em alguns trechos *flashes* do passado e relata o modo como viveu. Identifique no 7º parágrafo uma oração subordinada adverbial causal que cumpre o papel de justificar as projeções hipotéticas do autor.
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 154)
7. O modo empregado nas locuções verbais é o imperativo, que pode expressar ordem, conselho, pedido ou persuasão.
- Nesse contexto<sup>128</sup>, o que ele expressa?
  - Compare a fala da cobra no último quadrinho à sua fala no 1º quadrinho. Elas são coerentes entre si?
  - Considere o contexto em que é feita a advertência da cobra em relação à colocação pronominal. Por que ela provoca humor?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 328)

Observamos que os autores, de 1970 a 2000, trabalham muito o uso do Modo imperativo. No Ensino Médio, os autores exploram o gênero propaganda/ anúncio, em que esse Modo é usado para convencer o interlocutor. Explicações e exercícios como os apresentados, anteriormente, auxiliam o aluno a compreender a função de determinado Modo, ao invés de só decorar como se conjuga o verbo nos Modos indicativo, subjuntivo e imperativo.

A próxima pergunta do roteiro é: *o autor do livro didático faz ligação entre a*

<sup>126</sup> Ver **anexo 30**.

<sup>127</sup> Ver anúncio no **anexo 31**.

<sup>128</sup> Ver tira no **anexo 32**.

*Modalidade e o posicionamento do falante?* Respondemos *de forma restrita* para as décadas de 1970 a 1990. Não aparece nenhuma evidência desse ponto nos livros de 2000.

Os autores de 1970 comparam os seguintes enunciados: (a) *Ele quebrou o vidro*; (b) *Que ele quebre o vidro, a responsabilidade é dele*; (c) *É possível que ele quebre o vidro*; (d) *Quebre o vidro, se tem coragem* (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 33). E dizem:

Cada uma das formas assumidas pelo verbo **quebrar** nesses enunciados tem a função clara de distinguir atitudes em relação ao processo expresso por ele. Coloque diante de cada uma das atitudes abaixo, o(s) enunciado(s) correspondente(s) extraído(s) da relação acima:

a) negação ou afirmação de um processo: \_\_\_\_\_.

b) possibilidade ou hipótese de um processo: \_\_\_\_\_.

c) ordem, pedido: \_\_\_\_\_.

(LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 33)

Apesar de os autores falarem da atitude assumida pelo falante, através do uso do verbo nos três Modos verbais, eles não tratam do grau de comprometimento do falante perante o enunciado. Portanto, classificamos como *restrito* o trabalho dos autores.

Faraco e Moura (1985a) trazem o texto “Uma morena”<sup>129</sup>, de Caio Fernando Abreu, e a seguinte questão, que dá indícios da ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante:

5. No texto predomina:

a. ( ) a objetividade, uma vez que a personagem emite julgamentos e pontos de vista impessoais;

b. ( ) a subjetividade, já que a personagem emite julgamentos e pontos de vista bastante pessoais.

(FARACO; MOURA, 1985a, p. 20)

Os autores poderiam ter pedido os elementos que dão subjetividade ao texto. A intenção é trabalhar a função emotiva ou expressiva da linguagem, que revela opiniões e emoções do falante.

Em 1990, Nicola (1993a) aborda a mesma função da linguagem e apresenta alguns elementos que indicam essa função: interjeição, 1ª pessoa do singular, alguns sinais de pontuação (reticências, ponto de exclamação). Observemos o que afirmam:

Quando a intenção do emissor é posicionar-se em relação ao tema que está abordando, é expressar seus sentimentos e emoções, sempre resulta um texto subjetivo, escrito em primeira pessoa. Dessa forma, o texto transforma-se num espelho do ânimo, das emoções, do estado, enfim, do emissor. Nesse caso, trata-se

<sup>129</sup> Ver texto no **anexo 33**.



**da função emotiva ou expressiva da linguagem.**

(NICOLA, 1993a, p. 34)

Os autores mostram uma canção para exemplificar a função emotiva e poderiam ter aproveitado para explicar o quanto o emissor se compromete, qual o seu posicionamento frente ao que diz:

**Preciso aprender a ser só**

Ah! Se eu te pudesse fazer entender  
Sem teu amor, eu não posso viver  
Que sem nós dois, o que resta sou eu  
Eu assim tão só  
E eu preciso aprender a ser só  
Poder dormir sem sentir teu calor  
E ver que foi só um sonho e passou

[...]

(VALLE, Marcos & VALLE, Paulo Sérgio. In: MAIA, Tim. A arte de Tim Maia. LP Polyfar, 2494 635, 1982, L. 2, f. 3.)

(NICOLA, 1993a, p. 35)

O autor da canção faz uso dos verbos modais *poder* e *precisar*, que denotam (im)possibilidade/ necessidade. Não há outros exemplos na coleção que demonstrem essa abordagem.

Para as duas últimas perguntas do roteiro: *o autor do livro didático trabalha os usos/ funções dos verbos auxiliares modais (dever, poder, ter que...)?; o autor do livro didático mostra que a Modalidade pode ser expressa pelo advérbio?*, não encontramos evidências nos livros didáticos que nos dessem uma resposta positiva. Exceção para os autores de 1970, e apenas para a primeira pergunta (*usos/ funções dos auxiliares modais*), que trataram, restritamente, desses auxiliares:

- 1 ► Eu tinha saído.
- 2 ► Eu terei saído.
- 3 ► Irá chover amanhã.
- 4 ► Poderá chover amanhã.
- 5 ► Tu deves sair.

Em todos esses enunciados você observa que há uma combinação de verbos. De acordo com sua compreensão de cada um dos enunciados, qual dos verbos combinados é absolutamente indispensável para a manutenção do sentido de cada uma das frases?

---

De fato, são os verbos **chover** e **sair** que sustentam o sentido do predicado do enunciado onde aparecem. São, como você pode ver, a \_\_\_\_\_ palavra da combinação onde ocorrem. Esse tipo de verbo forma a classe dos **verbos principais** em oposição à subclasse dos **verbos auxiliares** que ampliam o sentido dos principais. Assim, em:

“Eu tinha saído”, o verbo **ter** contribui para precisar que o processo de sair aconteceu antes de um momento passado (Eu tinha saído quando você chegou);

“Eu terei saído”, o verbo **ter** contribui para precisar que o processo de sair foi

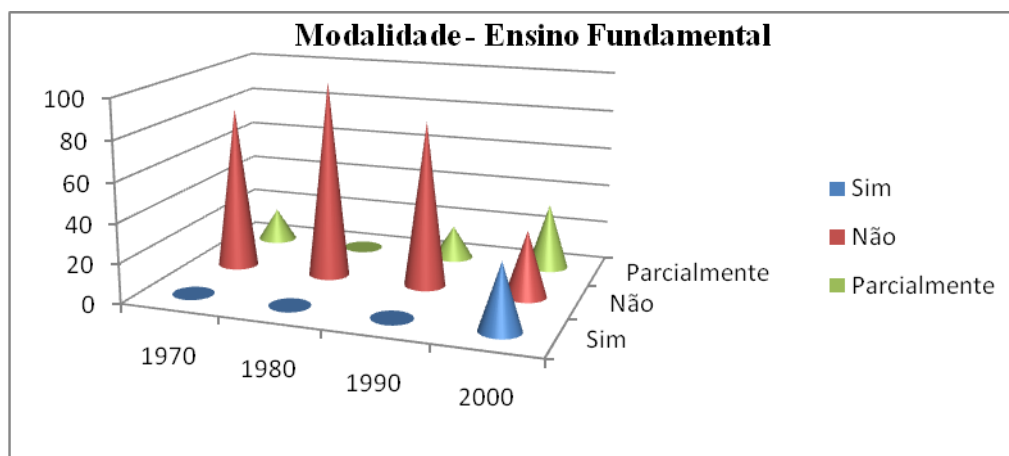
anterior a um momento no futuro (Eu terei saído quando você chegar);  
 “Irá chover amanhã”, o verbo **ir** indica que o processo de chover ocorrerá num momento futuro àquele em que se está falando;  
 “Poderá chover”, o verbo **poder** indica que o processo de chover não é certo, mas possível;  
 “Deves sair”, o verbo **dever** indica que o processo de sair constitui-se numa obrigação a ser cumprida pelo interlocutor.  
 (LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1978b, p. 28)

A seguir, observaremos como foi o tratamento da Modalidade nos níveis Fundamental e Médio, usando gráficos.

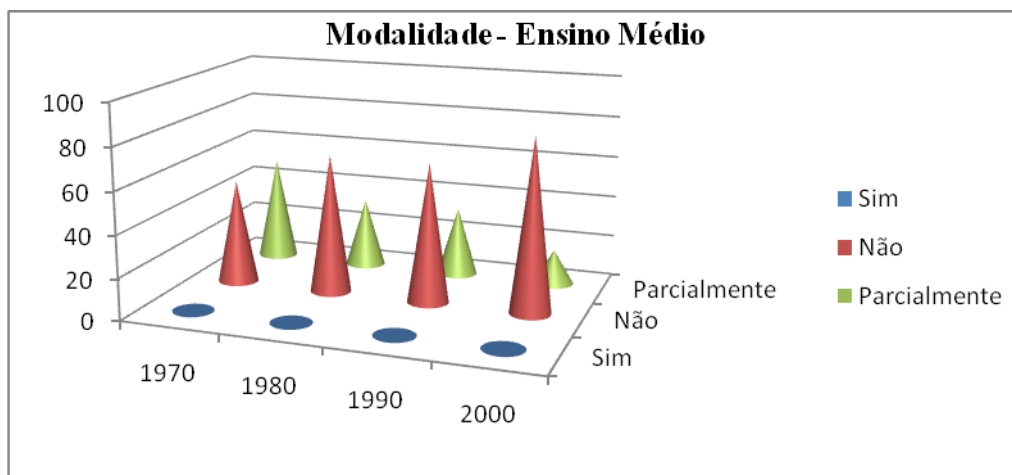
### 5.3.3. Modalidade: um estudo histórico de 1970 a 2000

Abaixo, visualizamos os **gráficos 7 e 8**, que apresentam as respostas sobre a Modalidade, ao longo das décadas, nos níveis Fundamental e Médio:

**Gráfico 7:** respostas às questões sobre Modalidade, propostas no roteiro de análise – Ensino Fundamental.



**Gráfico 8:** respostas às questões sobre Modalidade, propostas no roteiro de análise – Ensino Médio.



No Ensino Fundamental, obtivemos 33,34% de respostas positivas na década de 2000, enquanto, no Ensino Médio, não tivemos nenhuma. As respostas negativas diminuíram de 1990 para 2000 no Ensino Fundamental, mas aumentaram, progressivamente, no Ensino Médio: 50% – 1970; 66,66% – 1980; 66,66% – 1990; 83,34% – 2000. Comparando os resultados da Modalidade com os do Tempo e do Aspecto, notamos que as respostas negativas diminuíram, significativamente, de 1970 a 2000 na abordagem do Tempo e do Aspecto, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, o que não ocorreu para a Modalidade. As respostas *parcialmente* oscilaram no Ensino Fundamental (16,66% – 1970; 0% – 1980; 16,66% – 1990; 33,34% – 2000) e reduziram no Ensino Médio (50% – 1970; 33,34% – 1980; 33,34% – 1990; 16,66% – 2000). Mesmo na década atual, os resultados não foram expressivos, o que demonstra que a Modalidade é deixada em segundo plano, no estudo do verbo e do advérbio, pelos autores dos livros didáticos.

O bloco do roteiro de análise sobre a Modalidade foi elaborado com base em Givón (1984, 1995, 2005), Almeida (1988) e Neves (2006). A partir desses autores, destacamos como pontos principais para trabalhar a Modalidade: correlação entre os Modos verbais e o contexto de uso; diferença entre Modo e Modalidade; efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais; ligação entre a Modalidade e o posicionamento do falante; usos/ funções dos auxiliares modais e marcação da Modalidade pelo advérbio.

Todos os autores dos livros didáticos, de 1970 a 2000, associam os Modos verbais às noções de certeza, incerteza e ordem/ pedido. Porém, como vimos no capítulo 3, na visão funcionalista, a Modalidade é compreendida no contexto comunicativo, isto é, só a forma verbal em determinado Modo não é suficiente para expressar certeza, incerteza, ordem ou pedido. Se pedíssemos a um aluno que identificasse a que Modo pertencem as formas destacadas em: – *Estou chateada com a Lia. Será que devo ir à sua festa?/ – Acho que você não **deveria** ir*, sem dúvida, ele responderia que o Modo é indicativo. No entanto, levando em conta o contexto, percebemos que o verbo achar pode denotar a ideia de dúvida, assim como o futuro do pretérito, que diz respeito a um fato incerto no futuro. Portanto, a forma é de indicativo, mas o significado é de dúvida, ideia que é associada ao Modo subjuntivo. Infelizmente, os autores dos livros não destacaram tal questão, importante para os alunos perceberem a razão de estudarem os Modos.

Em relação à diferença entre Modo e Modalidade, somente os autores dos livros do Ensino Fundamental de 2000 fazem a diferenciação, mas de forma implícita. A Modalidade

corresponde à atitude do falante frente ao que diz e tem natureza semântica. O Modo, de natureza morfológica, é um dos meios de marcar a Modalidade. Cereja e Magalhães (2002a, 2006c) apresentam questões, por exemplo, com o futuro do pretérito e com o Modo imperativo mais elementos modalizadores para atenuar um pedido. Por essas e outras atividades que mostram a atitude do falante, seja pelo uso de determinado tempo ou Modo verbais ou por meios de algumas expressões (*eu acho que..., na minha opinião...*), como vimos no capítulo de análise, percebemos que os autores de 2000 (Ensino Fundamental), restritamente, tratam da Modalidade.

Quanto aos efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais, isso é mais perceptivo nos livros de 2000, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Os autores de 1970 a 1990 só ressaltam tal questão nos livros do Ensino Médio, concentrando-se no uso do Modo imperativo, principalmente, em anúncios/propagandas, em que esse Modo é usado para convencer o interlocutor. Já os autores de 2000, além de focar o uso do Modo imperativo, tratam do uso de verbos de significação plena, do uso do futuro do pretérito, do uso do pretérito imperfeito ou mesmo do presente do indicativo e do uso do Modo subjuntivo, para provocar atenuação de pedidos ou criar mundos hipotéticos por meio da linguagem.

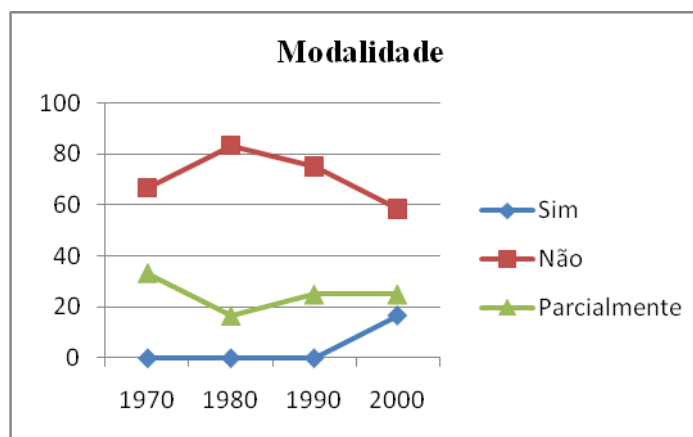
O posicionamento do falante perante o que diz é mostrado através: de expressões como **eu penso que, do meu ponto de vista, é preciso que, na minha opinião** (autores de 2000 – Ensino Fundamental); do uso dos três Modos verbais (autores de 1970 – Ensino Médio); uso do Modo imperativo – função emotiva da linguagem (autores de 1980 e 1990 – Ensino Médio). O trabalho dos autores é restrito, pois, apesar de falarem de julgamentos e opiniões emitidos pelo falante por meio desses usos, não enfatizam o grau de comprometimento, se é maior ou menor, quando se utilizam tais meios.

Os usos/ funções dos auxiliares modais ficaram em segundo plano para os autores dos livros. Alguns autores (1970, 1990 e 2000) consideram modais como *dever, ter que, poder e precisar*, contudo não trabalham a função desses auxiliares. O objetivo dos autores é exercitar a forma e o conceito de verbos auxiliares. Da mesma forma, a marcação da Modalidade pelo advérbio não é comentada por nenhum autor de livro didático. O uso de advérbios no enunciado pode transmitir as noções semânticas de certeza, incerteza ou ordem/ pedido: – *Estou preocupado, a Amanda já deveria ter chegado. Será que ela vem?/ – **Certamente**, ela virá à festa* ou – ***Talvez** ela venha à festa; – Alô?/ – Alô? Amanda? Onde você está?/ – Estou*

*dirigindo./ – Só falta você. Venha até a festa agora!.*

Para resumir os resultados obtidos, para os dois níveis de ensino, chegamos ao gráfico abaixo:

**Gráfico 9:** respostas positivas, negativas e parciais para a categoria Modalidade ao longo das décadas.



Vemos que respostas *sim*, só foram obtidas a partir de 2000 e, ainda, de forma mínima. Houve um decréscimo das repostas negativas, passando de 66,66% em 1970, 83,34% em 1980, 75% em 1990 para **58,34%** em **2000**, redução mínima se compararmos com a categoria Tempo (0% em 2000) e Aspecto (33,2% em 2000). A abordagem parcial da Modalidade foi próxima em 1970 e 2000 (33,34% e 25%, respectivamente). Entre as três categorias, o Tempo foi o mais trabalhado de forma significativa pelos autores, sendo a Modalidade a menos trabalhada. No Ensino Médio, a Modalidade não foi explorada de maneira mais expressiva. Um dos motivos para esse resultado pode ser o fato de haver mais pesquisas, no Brasil, sobre o Tempo (e também sobre o Aspecto) nas décadas passadas (1970, 1980, 1990) do que sobre a Modalidade, que tem sido bastante estudada na década atual.

Estudar a Modalidade, para além do Modo verbal, é fundamental para que o aluno não limite o seu conhecimento aos Modos indicativo, subjuntivo e imperativo, associando-os às noções de certeza, incerteza ou ordem/ pedido, respectivamente. Como já discutimos, não há uma relação de um para um entre os Modos e as noções semânticas.

### Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, vimos como as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade foram tratadas pelos autores dos livros didáticos de 1970 a 2000. Discutimos as categorias em cada nível de ensino e, depois, apresentamos, de modo global, como se deu a abordagem delas ao longo das décadas, ilustrando com gráficos. A seguir, faremos as conclusões da pesquisa.

## 6. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, objetivamos mostrar como os autores de livros didáticos tratam as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade. Para isso, selecionamos livros didáticos de Língua Portuguesa usados nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Para a nossa análise, consideramos a marcação das três categorias no uso do verbo e do advérbio. A seleção dos livros foi baseada em dois critérios: (a) pesquisas que apresentaram os principais livros utilizados, no período, pelas escolas brasileiras; (b) disponibilidade desses livros na Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (Fortaleza-CE).

Seguindo o viés do Funcionalismo e da Sociolinguística, teorias que concebem a língua em seu uso e nas situações de interação, bem como reconhecem a sua heterogeneidade, elaboramos um roteiro de análise dividido em três blocos: um sobre Tempo, um sobre Aspecto e um sobre Modalidade.

No bloco sobre o Tempo, buscamos analisar se o autor do livro didático considerou a diferença entre tempo verbal e tempo cronológico; se explicou que o Tempo pode ser inferido, também, pelo uso de advérbios e pelo contexto; se explorou a categoria Tempo nos tipos/gêneros textuais; se mostrou a relação dos adjuntos adverbiais com os tempos verbais para marcar a temporalidade dos eventos e se trabalhou a função das formas verbais (uma forma > mais de uma função; uma função > mais de uma forma).

No bloco sobre o Aspecto, verificamos se o autor do livro didático releva as noções de telicidade, habitualidade, dinamicidade, duratividade, entre outras noções semânticas; se diferencia o uso do *perfeito* e do *imperfeito*; se mostra os papéis do gerúndio e do particípio para expressar os aspectos progressivo e conclusivo, respectivamente; se trabalha os usos/funções dos auxiliares aspectuais, assim como os sufixos marcadores de Aspecto.

No bloco sobre a Modalidade, quisemos observar se o autor do livro didático correlaciona o Modo verbal ao contexto de uso; se explica que há diferença entre Modo e Modalidade; se ressalta os efeitos de sentido provocados pelas escolhas que o falante faz e pelo seu posicionamento frente ao que diz; se trabalha os usos/funções dos auxiliares modais e o uso de advérbios na expressão da Modalidade.

A partir desses pontos, analisamos cada livro, comparando cada nível de ensino e

década. Ao longo das décadas, algumas mudanças são perceptíveis claramente nos livros didáticos, como a apresentação gráfica e o trabalho com textos. Nos livros de 1970 e 1980, são poucas as cores e ilustrações; em 1990 e 2000, os autores trazem bastantes ilustrações (gravuras, gráficos, quadrinhos, tirinhas, recortes de jornais e revistas, propagandas...), que colaboram com a execução das atividades e alcance dos objetivos, além de títulos e subtítulos ficarem em evidência com tamanhos e formas diferentes. De acordo com o PNLD/ 2008 (2007) e o PNLEM/ 2009 (2008), o projeto gráfico-editorial tem sua importância, pois auxilia na compreensão e enriquecimento dos textos, na localização de informações e no descanso visual quando os textos são longos. O trabalho com os textos já é notado na década de 1980, mas de forma superficial. Nas atividades linguísticas, são utilizadas frases que estão no texto para que os alunos identifiquem e classifiquem as classes gramaticais. Nas décadas de 1990 e 2000, encontramos, ainda, exercícios dessa natureza, mas foi possível identificar questões que trabalham a funcionalidade da língua a partir do texto apresentado. Principalmente, em 2000, em que são explorados diversos gêneros textuais.

No entanto, nosso objetivo foi observar o tratamento dado ao Tempo, ao Aspecto e à Modalidade no estudo do verbo e do advérbio. As mudanças em relação a esse tratamento não foram tão fáceis de perceber como as acima mencionadas. Os autores de 1970 e 1980 priorizam, demasiadamente, a forma, explorando nomenclatura (do verbo e do advérbio), apresentando vários quadros com modelos de conjugação, além de exercícios de mera classificação, identificação e conjugação das formas. No Ensino Médio, pudemos identificar um trabalho significativo em alguns pontos (como o trabalho com: as noções semânticas do Aspecto; a diferença de uso entre o *perfeito* e o *imperfeito*; os efeitos de sentido provocados pelas escolhas que o falante faz e pelo seu posicionamento frente ao que diz; os auxiliares modais), porém, parcialmente. Foram as décadas para as quais obtivemos o maior número de respostas negativas para as perguntas do roteiro, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Os autores de 1990 e 2000, embora tenham como prioridade a forma (exposição de conceitos, uso de nomenclatura, aplicação da teoria em exercícios), não trabalham, exaustivamente, as conjugações e as classificações. Os autores já abrem espaço para um estudo reflexivo e voltado para o uso da língua – os de 1990, de forma bem restrita; os de 2000 buscam analisar o funcionamento das estruturas linguísticas na construção do texto. Nessas décadas, obtivemos um número significativo de respostas de um trabalho parcial com



as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, nos dois níveis de ensino. Apesar de as categorias serem tratadas parcialmente, em relação à maioria dos pontos analisados nos livros, isso demonstra que os autores já se preocupam em motivar o aluno a refletir sobre o uso de determinados recursos linguísticos, reflexão que o auxiliará na produção de texto.

O Tempo foi a categoria explorada (todos os itens do roteiro) de maneira mais expressiva nas décadas de 1990 e 2000. Nas décadas de 1970 e 1980, o trabalho limita-se ao aprendizado das conjugações. Contudo, a diferença entre tempo verbal e tempo cronológico precisa ser mais explorada em atividades, assim como a marcação de Tempo por verbos, advérbios e pelo contexto, além de haver necessidade de os autores tecerem comentários e darem exemplos. Se trabalham esses itens nas atividades, é importante que expliquem também. No tocante aos gêneros e tipos textuais (mais explorados na década de 2000), o uso do Tempo, enquanto recurso linguístico, deve ser mais ressaltado. O trabalho com os adjuntos adverbiais de tempo deve abranger a função de localizar eventos no tempo. Alguns autores abordam essa questão, mas não exercitam; outros exercitam, todavia, não trazem considerações no tópico de análise linguística. O mesmo ocorre com a correlação forma-função, que é explorada em exercícios (principalmente, em 2000), no entanto, ao tratarem de variação linguística, os autores não comentam a respeito da variação entre as formas verbais.

Quanto ao Aspecto, no Ensino Fundamental, somente alguns itens (diferença de uso entre o *perfeito* e o *imperfeito*; aspecto conclusivo do particípio) foram salientados pelos autores de 1970 e 1980 e todos os itens pelos autores de 1990 e 2000 (parcialmente); no Ensino Médio, os autores (nas quatro décadas) trabalharam, parcial e positivamente, os itens: noções semânticas aspectuais; uso do *perfeito* e do *imperfeito*; aspecto conclusivo do particípio e aspecto progressivo do gerúndio; alguns auxiliares aspectuais. As noções aspectuais que mais apareceram, em atividades, no Ensino Fundamental foram: progressividade, repetição, duratividade, continuidade, telicidade; no Ensino Médio: telicidade, habitualidade, dinamicidade. Essa categoria foi pouco trabalhada nos dois níveis de ensino. Por alguns exercícios, notamos que os autores reconhecem a categoria Aspecto, mas não exploram, profundamente, suas noções semânticas. É algo a ser mudado. Em relação aos pretéritos *perfeito* e *imperfeito*, os alunos são levados a apenas perceberem a diferença de conjugação e a reconhecerem tais pretéritos no Ensino Fundamental; no Ensino Médio, em 1970 e 1990, é dada relevância à diferença de uso entre eles, mas sem exercícios, em 1980, não há indícios e, em 2000, é trabalhado superficialmente. Outro ponto a ser revisto pelos

autores de livros didáticos. As noções aspectuais expressas pelo gerúndio e particípio ou os autores destacam nas explicações ou nos exercícios, somente os autores de 2000, no Ensino Médio, tanto explicam quanto exercitam. Pontos que ficaram a desejar em todos os autores foram: os auxiliares aspectuais e os sufixos marcadores de Aspecto.

A Modalidade foi a categoria menos evidenciada pelos autores. Mesmo na década atual, não pudemos perceber um trabalho significativo. O resultado para essa categoria é preocupante, uma vez que a Modalidade corresponde à atitude do falante na situação de interação. A mudança que, de fato, necessita ocorrer é no trabalho com essa categoria, que é ressaltada nos livros didáticos de língua estrangeira. Os autores continuam a associar os Modos indicativo, subjuntivo e imperativo à certeza, incerteza e ordem, sem considerar o contexto de uso. A diferença entre Modo e Modalidade só pôde ser identificada nos livros dos autores de 2000 e, ainda, parcialmente. Os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas somente são mostrados, em exercícios, pelos autores de 2000 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; nas outras décadas, apenas no Ensino Médio, identificamos um trabalho restrito quando os autores abordam as funções da linguagem. O mesmo ocorre com a relação entre a Modalidade e o posicionamento do falante. O uso/ função dos auxiliares modais e a expressão da Modalidade por meio de advérbios foram deixados de lado. Mais questões que precisam ser desenvolvidas nos livros didáticos.

A falta de equilíbrio entre explanação de um tema linguístico e exercícios sobre o mesmo, levou-nos a dar respostas parciais ou negativas para as perguntas do roteiro nas três categorias: ou os autores explanam o tema e não exercitam ou exercitam e não explanam ou fazem os dois superficialmente. Se há o destaque de uma das categorias em estudo nas atividades, por exemplo, por que não considerá-la na explicação do tópico linguístico<sup>130</sup>? Isso merece ser revisto pelos autores.

Pelo que foi apresentado, nesta Dissertação, sugerimos que os autores de livros didáticos (e os professores) tragam exercícios em que os alunos possam reconhecer a variação das formas verbais e relacioná-la à situação comunicativa, por exemplo, quando usar a perífrase verbal, a forma simples de futuro do presente ou o presente do indicativo para expressar futuro (em situações mais ou menos formais). É imprescindível trabalhar a análise linguística em textos, não retirando frases destes para que o aluno mude a conjugação verbal

---

<sup>130</sup> Como tópico linguístico, estamos considerando: verbo, advérbio, adjuntos adverbiais...

ou reconheça e classifique o advérbio, mas para que ele reflita como o texto foi construído a partir do uso das categorias TAM, por quais formas (verbos, advérbios, sufixos, auxiliares...) essas categorias estão representadas e como o uso delas influi na interpretação do texto. Esse trabalho com textos é uma oportunidade de apresentar para o aluno os mais diversos gêneros textuais (além da observação de que sequência – tipo – textual está dentro do gênero) e explorar, por exemplo, os efeitos de sentido provocados pela escolha de tempos e modos pelo falante, assim como o seu posicionamento perante o que diz; o uso do imperativo com marcas de atenuação ou asseveração, como utiliza o verbo (também sufixos marcadores de Aspecto, auxiliares aspectuais) para exprimir progressividade, habitualidade, dinamicidade, duratividade etc. Pode-se, ainda, trabalhar textos em que apareçam: verbos com sufixos marcadores de Aspecto para que o aluno perceba as noções semânticas que eles denotam; auxiliares modais e aspectuais para exercitar seus usos/funções; os pretéritos perfeito e imperfeito para que o aluno note a diferença de uso. Também, os livros carecem de atividades em que o Tempo (e o Modo) seja inferido pelo contexto ou pelo uso de advérbios de tempo, o que ajuda o aluno a entender a aplicabilidade do verbo e do advérbio.

A nossa pesquisa poderá contribuir para a produção de material didático apropriado ao ensino de Língua Portuguesa, visto que apontamos alguns aspectos que devem ser explorados no trabalho com as categorias TAM, a partir de situações reais de uso da língua, pois o aluno precisa saber utilizar verbos e advérbios nessas situações, variando seu estilo de acordo com a sua intenção, além de conhecer a estrutura. Pelo percurso que fizemos, da década de 1970 à década de 2000, é possível apontar o que precisa ser melhorado ou abordado pelos autores dos livros (como citamos acima). Queremos provocar reflexões a respeito da abordagem, das referidas categorias, feita pelos autores dos livros didáticos no estudo do verbo e do advérbio.

Sabendo que esta pesquisa não finda aqui e que há muito o que dizer, para futuros trabalhos, propomos analisar se o uso de TAM é condicionado pelo tipo de texto (observar, nos livros, a parte referente ao trabalho com interpretação de textos); como os autores trabalham a produção de texto, envolvendo a escrita de diversos gêneros e o uso de TAM; verificar se os autores de livros didáticos mencionam algum tipo de relação entre sociedade ou características sociais do indivíduo e uso de TAM. São apenas alguns tópicos de análise que podem ser subsidiados pelo Funcionalismo e pela Sociolinguística.

De forma indireta, essa pesquisa atingirá os professores de Língua Portuguesa, que terão a oportunidade de avaliar o material que têm em mãos no dia-a-dia de sala de aula.

Afinal, o livro didático é o principal instrumento de trabalho do professor, por isso, é preciso que os docentes saibam selecioná-los e utilizá-los, analisando aspectos conceituais, metodológicos e éticos, como orientam os programas oficiais do livro didático.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. **A categoria da modalidade**. Ponta Grossa: Uniletras, 1988.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. **Estudos Linguísticos**, São Carlos, v. XXXV, p. 1052-1061, 2006. Disponível em: < <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticosedicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/942.pdf> >. Acesso em: 2 mai. 2008.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Portuguesa**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. F. M. F. Análise de obra didática Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e questionamento sobre análise discursiva: o discurso em curso promove à vida? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, II, 2009. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2009. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/iisinefil/textos\\_completos/analise\\_de\\_obra\\_didatica\\_portugues\\_TERESINHA.pdf](http://www.filologia.org.br/iisinefil/textos_completos/analise_de_obra_didatica_portugues_TERESINHA.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2009.

CAMACHO, R. G. A Sociolingüística. Parte II. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1, p. 49-75.

CAMPOS, D. P. A. **Confrontando o livro didático de inglês: os verbos *try* e *like* numa perspectiva da Linguística de Corpus**. 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4413](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4413)>. Acesso em: 2 mar. 2008.

CAVALCANTE, M. A. S. Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo de ensino aprendizagem da linguagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, I. 2006. **Anais...** Maceió: EDUFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge/?pg=paginas|producaocientifica-html>>. Acesso em: 2 mar. 2008.

COAN, M. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)-forma(s) em tempo real e aparente**. 2003. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino de Língua Portuguesa e a construção de identidades. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (orgs.) **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

COSTA, S. M. B. **O aspecto em português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, M. A. F., OLIVEIRA, M. R. e MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DIAS, F. M. P. C. **Variação e funcionalidade modo-temporal no português oral de Fortaleza/CE: futuro do pretérito *versus* pretérito imperfeito na codificação da eventualidade em construções condicionais**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: \_\_\_\_\_ et al. (orgs.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 21-49.

GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. In: \_\_\_\_\_. **Syntax: a functional-typological introduction**. v. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984. p. 269-320.

\_\_\_\_\_. **Functionalism and grammar: a prospectus**. Oregon: University of Oregon, 1991.

\_\_\_\_\_. Markedness as meta-iconicity. In: \_\_\_\_\_. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 54-59.

\_\_\_\_\_. Modal Prototypes of Truth and Action. In: \_\_\_\_\_. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 112-170.

\_\_\_\_\_. Propositional modalities. In: \_\_\_\_\_. **Context as other minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 149-177.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. (orgs.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 51-77.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A expressão do tempo em português**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LABOV, W. Some Linguistics Principles. In: PAULSTON, C.; TUCKER, G. R. (orgs.) **Sociolinguistics: The essential readings**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

\_\_\_\_\_. **Padrões Sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEÃO, R. M. A. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa: outras formas de dizer o mesmo**. 2007. 144 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: < [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1803](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1803) >. Acesso em: 28 dez. 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et al. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATEUS, M. H. M. Ensino da língua e desenvolvimento educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 15-25, 2002. Disponível em: < [http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateusensino\\_da\\_lingua.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateusensino_da_lingua.pdf) >. Acesso em: 2 mai. 2008.

MOURA, R. B. S. **Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004. Disponível em: < <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/rbsmoura.pdf> >. Acesso em: 2 mar. 2008.



NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. (org.) **Língua portuguesa em debate**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto: 2006.

PESSOA, N. P. A modalidade epistêmica em artigos científicos. In: NOGUEIRA, M. T. (org.) **Estudos linguísticos de orientação funcionalista**. Fortaleza: Edições UFC/GEF, 2007. 1 CD-ROM. p. 362-372.

PONTES, V. O. **As categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: análise contrastiva**. 2009. 84 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa) – Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2009.

REICHENBACH, H. The tenses of verbs. In: \_\_\_\_\_. **Elements of symbolic logic**. New York: Macmillan, 1947. p. 287-298.

RIBEIRO, M. I. F. A Gramática e o livro didático. **Connection Line**, Revista Eletrônica do UNIVAG, n. 3, 2008. Disponível em: <  
[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1803](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1803) >. Acesso em: 30 mar. 2009.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SEARLE, J. R. Os atos de fala indiretos. In: \_\_\_\_\_. **Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala**. Tradução Ana Cecília G. A. de Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

SILVA, L. V. C. A.; AMÂNCIO, L. N. B. Livros didáticos de Língua Portuguesa: utilização

em Mato Grosso – 1970 a 2000. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA”, I, 2007. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Livro Didático: Educação e História, 2007. Disponível em: < [http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss13\\_07.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss13_07.pdf) >. Acesso em: 28 dez. 2008.

SILVA, R. V. M. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, T. S. **A alternância entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito na fala de Florianópolis.** 1998. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

TAVARES, M. A. **A gramaticalização de *e*, *aí*, *daí* e *então*: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista.** 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

VENDLER, Z. Verbs and Times. In: \_\_\_\_\_. **Linguistics in Philosophy.** New York: Cornell University Press, 1967. p. 97-121.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

### 7.1. Livros didáticos analisados

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. **Português: linguagens, 5ª série.** v. 1. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens, 6ª série.** v. 2. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens, 8º ano.** v. 3. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens**, 9º ano. v. 4. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006d.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens: ensino médio**. v. 1. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens: ensino médio**. v. 2. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens: ensino médio**. v. 3. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005c.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Língua e literatura: segundo grau**. v. 1. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985a.

\_\_\_\_\_. **Língua e literatura: segundo grau**. v. 2. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985b.

\_\_\_\_\_. **Língua e literatura: segundo grau**. v. 3. 6. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, R. M. **Estudo dirigido de português: 1º grau, 5ª série**. São Paulo: Ática, 1977.

\_\_\_\_\_. **Estudo dirigido de português: 1º grau, 6ª série**. São Paulo: Ática, 1974.

\_\_\_\_\_. **Estudo dirigido de português: 1º grau, 8ª série**. São Paulo: Ática, 1975.

LAJOLO, M.; OSAKABE, H.; SAVIOLI, F. P. **Caminhos da linguagem: área de comunicação e expressão: 2º grau**. v. 1. São Paulo: Ática, 1977a.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da linguagem: área de comunicação e expressão: 2º grau**. v. 2. São Paulo: Ática, 1977b.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da linguagem: área de comunicação e expressão: 2º grau**. v. 3. São Paulo: Ática, 1978.

MARTINS, J. F. **Comunicação e expressão em português: 1º grau, 7ª série**. v. 3. São Paulo: Editora do Brasil, 1974.

MEGALE, H; MATSUOKA, M. **Linguagem, leitura e produção de texto: comunicação e**

expressão em língua nacional: 1º grau, 5ª série. v. 1. São Paulo: FTD, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, leitura e produção de texto:** comunicação e expressão em língua nacional: 1º grau, 6ª série. v. 2. São Paulo: FTD, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, leitura e produção de texto:** comunicação e expressão em língua nacional: 1º grau, 7ª série. v. 3. São Paulo: FTD, 1983c.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, leitura e produção de texto:** comunicação e expressão em língua nacional: 1º grau, 8ª série. v. 4. São Paulo: FTD, 1983d.

NICOLA, J. **Língua, literatura & redação.** v. 1. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993a.

\_\_\_\_\_. **Língua, literatura & redação.** v. 2. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993b.

\_\_\_\_\_. **Língua, literatura & redação.** v. 3. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993c.

\_\_\_\_\_; INFANTE, U. **Português:** palavras & idéias, 5ª série. v. 1. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996a.

\_\_\_\_\_; INFANTE, U. **Português:** palavras & idéias, 6ª série. v. 2. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1996b.

\_\_\_\_\_; INFANTE, U. **Português:** palavras & idéias, 7ª série. v. 3. São Paulo: Scipione, 1990.

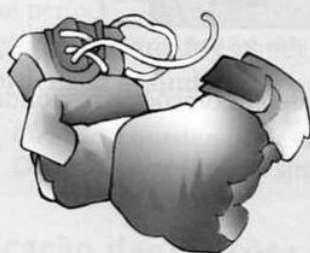
\_\_\_\_\_; INFANTE, U. **Português:** palavras & idéias, 8ª série. v. 4. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

Quarta-feira, hora melancólica das cinco e meia, quando chove. Choveu úmido e frio na tarde antes sufocante de novembro. Ela caminhava na direção do metrô, os sapatos molhados. Pelo menos o metrô lhe parecia um progresso no meio dos tempos decadentes. Dava-lhe a sensação de estar em outro país. A decadência em torno a assustava.

(Artur da Távola. *Em flagrante*. Rio de Janeiro: Bluhm, 2000. p. 61.)



Nos sete primeiros assaltos, Raul foi duramente castigado. Não era de espantar: estava inteiramente fora de forma. Meses de indolência e até de devassidão tinham produzido seus efeitos. O combativo boxeador de outrora, o homem que, para muitos, fora estrela do pugilismo mundial, estava reduzido a um verdadeiro trapo. O público não tinha a menor complacência com ele: sucediam-se as vaias e os palavrões.

(Moacyr Scliar. *A orelha de Van Gogh*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 157.)

Não é para me gabar, mas eu sempre tive motivos de sobra para me considerar um ídolo das meninas do meu colégio [...]. Sou alto, loiro, forte e supercobra no vôlei e no basquete. Isso me tornava um cara paqueradíssimo, que podia namorar ora uma, ora outra. Fidelidade eu só demonstrava pela motocicleta que ganhara do meu pai (apesar dos protestos da minha mãe). Era uma CB 400 transadíssima, e em volta dela normalmente se formava uma rodinha de garotas à espera de carona, no final das aulas.

(Jesse Navarro e Márcia Melo. In: Gabriel Garcia et alii. *Sete faces do amor*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 45.)



(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 109)

## ANEXO 2



(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 229)

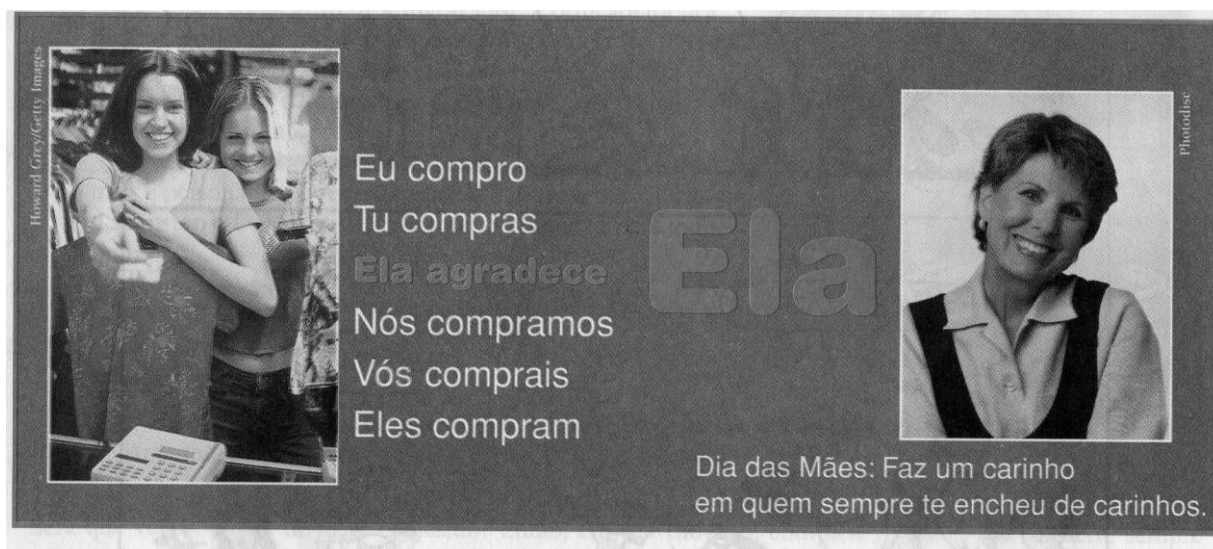
## ANEXO 3



(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 92)



## ANEXO 4



Howard Grey/Getty Images

Eu compro  
Tu compras  
Ela agradece  
Nós compramos  
Vós comprais  
Eles compram

Ela

Photodisc

Dia das Mães: Faz um carinho em quem sempre te encheu de carinhos.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 218)

## ANEXO 5

## Produção de texto

## A CRÍTICA

O texto a seguir é uma crítica, ou resenha crítica, e se refere a um filme da diretora de cinema Mara Mourão. Leia-o com atenção.

## Esses doutores emocionam sem chantagear

*Documentário transmite a sinceridade da sua realizadora, a cineasta Mara Mourão*

Luiz Zanin Oricchio

Não é nada difícil simpatizar com *Doutores da Alegria*, ou qualquer desses “documentários de utilidade pública”, como os definiu o diretor de outro deles, Evaldo Mocarzel, autor de *Do Luto à Luta*, sobre a síndrome de Down. Os dois filmes, aliás, dividiram o Prêmio Especial do Júri no recente Festival de Cinema de Gramado.

Acontece que não é apenas um filme de utilidade pública, aquele que ganha o espectador porque defende uma boa causa. Causa ótima, aliás. Como se sabe, os doutores da alegria são aqueles comediantes voluntários que visitam crianças hospitalizadas.

Se a doença em si já é algo triste, em crianças parece uma impenitência, algo como uma aberração da natureza. Os “doutores”, no caso, cumprem a missão humanitária de devolver àquelas crianças, às vezes atingidas por enfermidades graves, a alegria e o descompromisso próprios da infância. Ou seja, devolve-lhes, ainda que por pouco tempo, o estado natural a que teriam direito. E fazem mais, na verdade. Tratam as crianças com



todo o respeito, como sujeitos e não como pequenos objetos enfermos que precisam ser tratados, cuidados e curados.

Mas não bastam as boas intenções. É preciso que essa humanidade subjacente à proposta do documentário apareça na tela. E é o que acontece. Com *Doutores da Alegria*, Mara Mourão (de *Avassaladoras*) faz o seu melhor filme, e não apenas porque tenha encontrado o assunto ideal. É que o contato com uma situação que ela e o próprio marido, o doutor da alegria Wellington Nogueira, conhecem bem, faz com que o filme transmita muita sinceridade. E esse é um dos requisitos do cinema, ou pelo menos, de um certo tipo de cinema: precisamos sentir que o diretor fala com convicção e sentimento daquilo que deseja comunicar ao público.

Cinematograficamente, o filme talvez se ressinta da recorrência aos depoimentos dos próprios “doutores”. Gostaríamos, talvez, de ver mais cenas das crianças com os comediantes do que as declarações dos especialistas, por esclarecedoras que elas possam ser. Assim, por vezes o excesso verbal inclina o filme na direção daqueles discursos humanitários e cheios de superioridade moral em relação ao resto da espécie. OK, sabe-se que não é assim, mas acaba parecendo. E isso, por momentos, enfraquece um documentário forte.

Claro está, é o tipo de trabalho que pega o espectador pela emoção. Quando foi apresentado em Gramado levou a plateia às lágrimas em muitas sequências. Mas, em seu favor, se deve dizer que evita a chantagem emocional. Se provoca emoção, é porque de fato como-

ve ver o trabalho daquelas pessoas com as crianças. E emociona, acima de tudo, em razão das crianças. Há uma passagem, em que um dos “doutores” relembra a fase terminal de uma criança, que provocou uma verdadeira tempestade de lágrimas no cinema. Não foi preciso música de fundo melodramática, nem nenhum tipo de acessório sentimental para que se obtivesse esse efeito — ele decorre da situação em si, e da maneira sensível como foi transformada em filme.

*Doutores da Alegria* dá ainda um presente extra ao espectador, uma espécie de cereja sobre o bolo: nesse momento de desencanto, anomia e falta de ética, é sempre um conforto saber que existem no mundo pessoas que praticam o bem sem visar nenhuma vantagem econômica.

(O Estado de S. Paulo, 23/9/2005.)

**ANEXO 6**

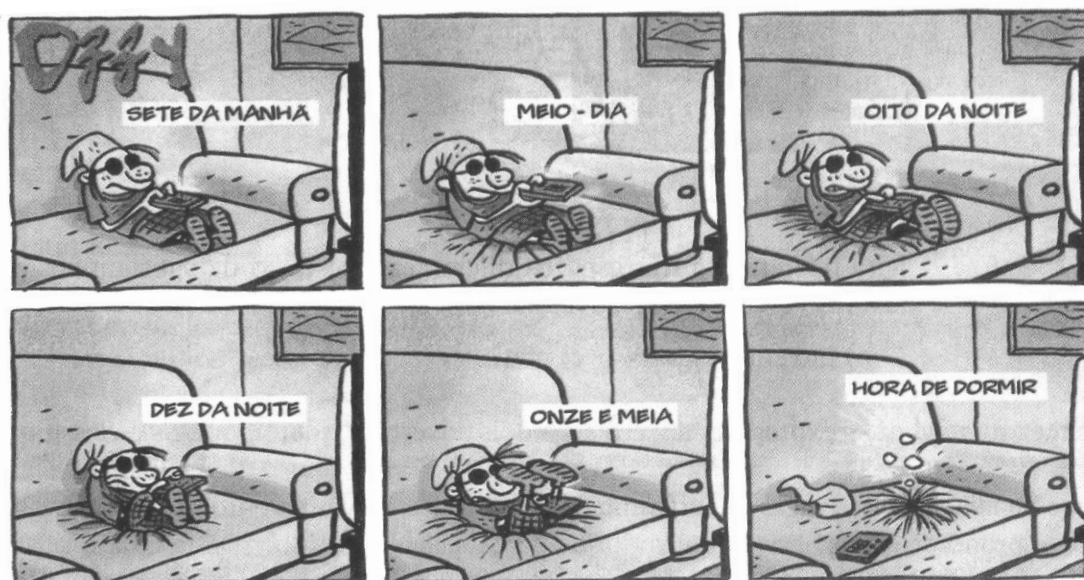
Leia este texto do poeta gaúcho Mário Quintana:

**Tão simplesmente**

*Tudo se fazia tão simplesmente:  
as chinhoquinhos pintavam as faces  
com papel de seda vermelho,  
os negrinhos tocavam pente  
com papel de seda branco,  
as mocinhas da casa punham papelotes  
antes de irem dormir...  
e aplicava-se a Maravilha Curativa  
para todas as dores  
– menos para as dores de amores,  
que já eram as mesmas de sempre!*

(NICOLA; INFANTE, 1990, p. 139)

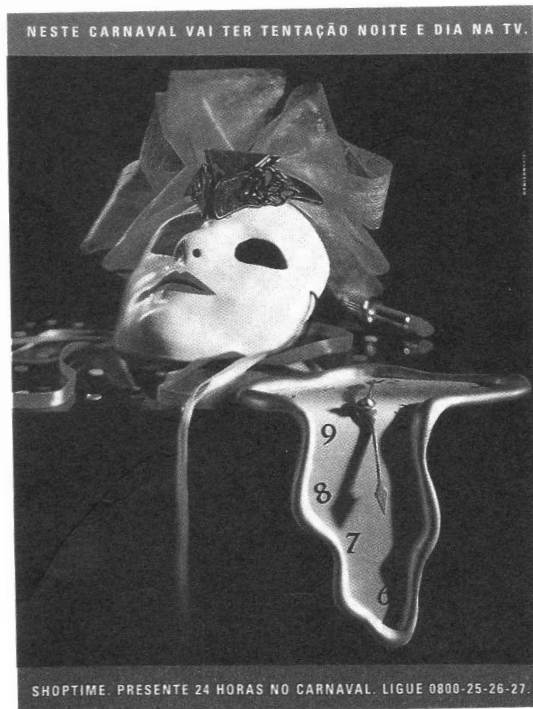
## ANEXO 7



(Laerte, Folha de S. Paulo, 25/9/1999. Folhinha.)

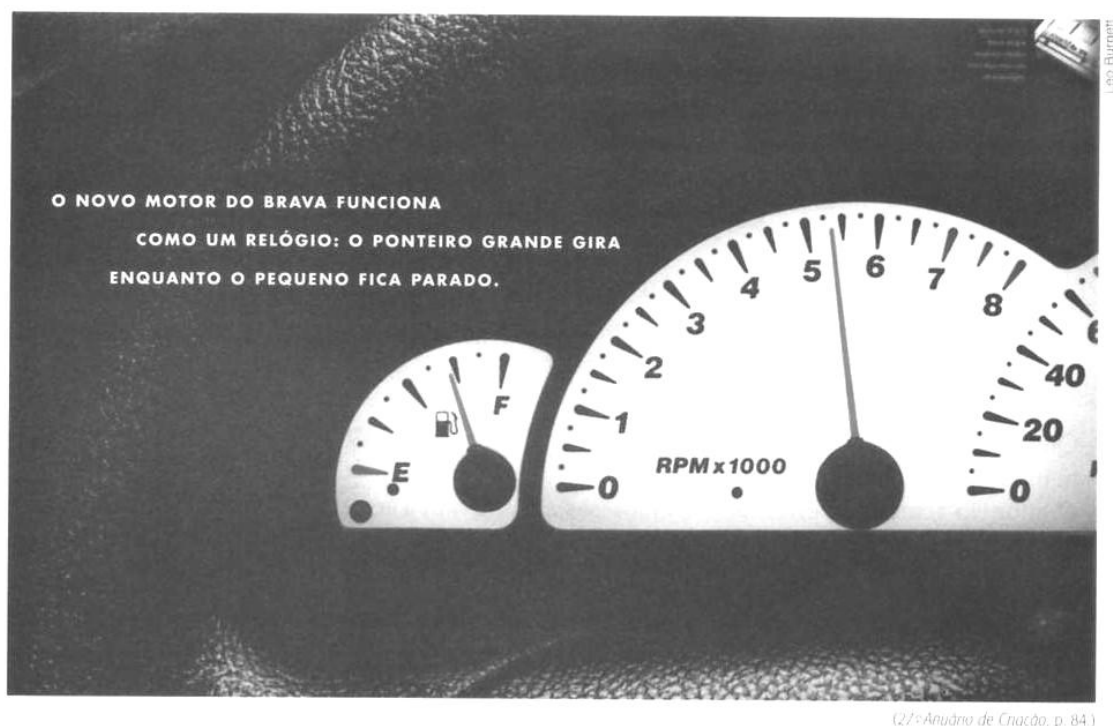
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 247)

## ANEXO 8



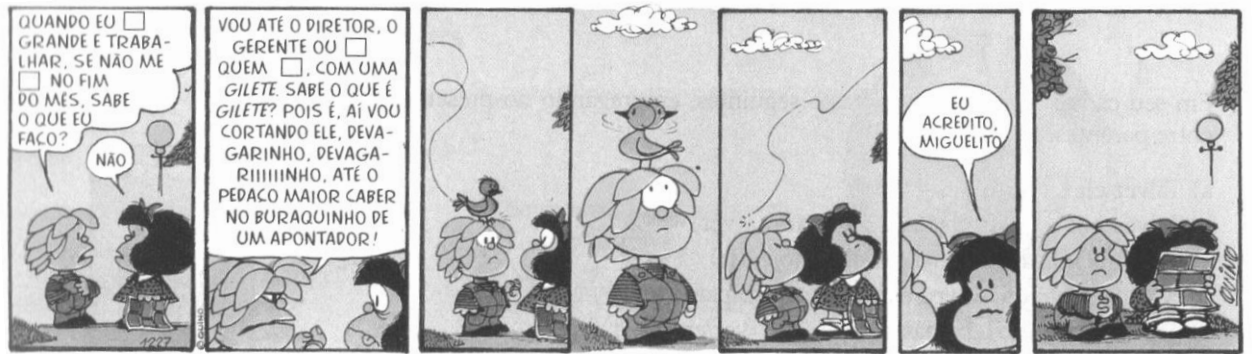
(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 248)

## ANEXO 9



(CEREJA; MAGALHÃES, 2006d, p. 99)

## ANEXO 10



(Quino. *A família da Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 44.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p.63)

## ANEXO 11

Leia este poema, de José Paulo Paes:

**PARAÍSO**

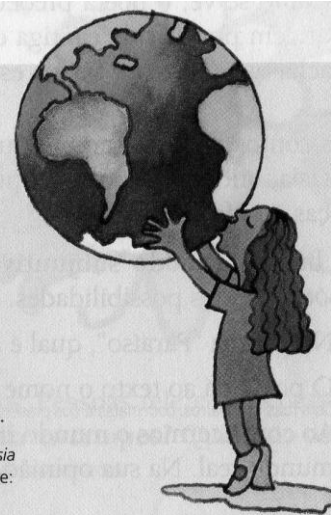
Se esta rua fosse minha,  
eu mandava ladrilhar,  
não para automóvel matar gente,  
mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,  
eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,  
eu não deixava poluir.  
Jogue esgotos noutra parte,  
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,  
eu fazia tantas mudanças  
que ele seria um paraíso  
de bichos, plantas e crianças.

(In: Vera Aguiar, coord. *Poesia  
fora da estante*. Porto Alegre:  
Projeto, 1995. p. 113.)



(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 65)



## ANEXO 12

## NOITE DE SÃO JOÃO

*Bernardo Élis*

[...]

Alguém, mais longe, conversava:

– Quantas palavras de amor já não se disseram em ocasiões semelhantes!

*Seu* Jeremias colocou essa frase sobre o fundo romântico de uma modinha, acompanhada ao violão, que cantavam lá dentro:

*Só quem ama é que sabe quanto eu sofro,  
Ó! meu Deus, dai-me alívio ao padecer.  
Só quem ama...*

Agora ele já não ouvia mais nada. Não percebia o padre, nem o homem do cachênê, nem mesmo a fogueira, porque de dentro de sua memória foi-se levantando o fantasma da saudade, em cuja garupa ele montou, e ficou de olhos parados, meio enfezado, numa feiúra sisudamente inspirada. Recordava uma noite de São João há mais de trinta anos. Havia o céu, havia a terra, muita gente e mais Anica com seus olhos claros e brincalhões enfiados nos dele apaixonadamente, enquanto cantava aquela mesma modinha: “Só quem ama...” Ela ria-se de um modo provocante, mostrando um dente congestionado.

*Seu* Jeremias sentiu a mesma falta de fôlego, a mesma batção de coração que sentira naqueles bons tempos enquanto ouvia Anica.

Lembrou-se, com um certo gozo dolorido, do desejo imperioso que ele tinha de declarar-lhe seu amor. De beijá-la. De senti-la perto de si. De defendê-la contra bandidos que queriam assassiná-la de mentira – demônios e outras coisas imaginárias.

Mas uma declaração era uma violência enorme para ele. Jeremias de noite arquitetava toda a cena: pegaria na mão dela, beijaria, depois diria: “Amo-te muito, Anica, com toda a força de meu ser”. Então ela responderia, com lágrimas nos olhos: “Se não casarmos, Jeremias, até sou capaz de morrer”.

E a cena, onde se passaria? Na alcova de Anica, por uma noite de luar, à margem de um regato, na igreja... Sim, na igreja ficava mesmo muito a caráter. Muito mesmo. Ficava na igreja, sem nenhuma testemunha.

Amanhecia, porém, inexoravelmente, e ele, durante o dia, não encontrava momento oportuno. De noite, tornava a reconstituir a cena, retocando-a, para adiá-la, no dia seguinte, e tornar a reconstituir, minunciosamente, à noite. Aqui *Seu* Jeremias, à força de idealizar durante anos o ato, já tinha convicção de que beijara mesmo Anica.

[...]

(ÉLIS, Bernardo. Noite de São João. In: \_\_\_\_\_. **Seleta**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 35-39)

(FARACO; MOURA, 1985a, p. 67)

## ANEXO 13

Texto E

**Cântico do calvário**

à memória de meu Filho  
morto a 11 de dezembro de 1863

Eras na vida a pomba predileta  
Que sobre um mar de angústias conduzia  
O ramo da esperança. Eras a estrela  
Que entre as névoas do inverno cintilava  
Apontando o caminho ao pegureiro.  
Eras a messe de um dourado estio.  
Eras o idílio de um amor sublime.  
Eras a glória, a inspiração, a pátria,  
O porvir de teu pai! – Ah! no entanto,  
Pomba, - varou-te a flecha do destino!  
Astro, – engoliu-te o temporal do norte!  
Teto, – caíste! – Crença, já não vives!

Correi, correi, oh! lágrimas saudosas,  
Legado acerbo da ventura extinta,  
Dúbios archotes que a tremer clareiam  
A lousa fria de um sonhar que é morto!

(...)

(VARELA, *Fagundes. In: Poemas de Fagundes Varela. São Paulo, INL/Cultrix, 1971. p. 67-8*)

(NICOLA, 1993b, p. 92)

## ANEXO 14

Leia este conto, de Machado de Assis:

### Noite de almirante

Deolindo Venta-Grande (era uma alcunha de bordo) saiu do arsenal de marinha e enfiou pela rua de Bragança. Batiam três horas da tarde. Era a fina flor dos marujos e, de mais, levava um grande ar de felicidade nos olhos. A corveta dele voltou de uma longa viagem de instrução, e Deolindo veio à terra tão depressa alcançou licença. Os companheiros disseram-lhe, rindo:

- Ah! Venta-Grande! Que noite de almirante vai você passar! ceia, viola e os braços de Genoveva. Colozinho de Genoveva...

Deolindo sorriu. Era assim mesmo, uma noite de almirante, como eles dizem, uma dessas grandes noites de almirante que o esperava em terra. Começara a paixão três meses antes de sair a corveta. Chamava-se Genoveva, caboclinha de vinte anos, esperta, olho negro e atrevido. Encontraram-se em casa de terceiro e ficaram morrendo um pelo outro, a tal ponto que estiveram prestes a dar uma cabeçada, ele deixaria o serviço e ela o acompanharia para a vila mais recôndita do interior.

A velha Inácia, que morava com ela, dissuadiu-os disso; Deolindo não teve remédio senão seguir em viagem de instrução. Eram oito ou dez meses de ausência. Como fiança recíproca, entenderam dever fazer um juramento de fidelidade.

- Juro por Deus que está no céu. E você?

- Eu também.

- Diz direito.

- Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte.

Estava celebrado o contrato. Não havia descrer da sinceridade de ambos; ela chorava doidamente, ele mordida o beijo para dissimular. Afinal separaram-se, Genoveva foi ver sair a corveta e voltou para casa com um tal aperto no coração que parecia que "lhe ia dar uma coisa". Não lhe deu nada, felizmente; os dias foram passando, as semanas, os meses, dez meses, ao cabo dos quais, a corveta tornou e Deolindo com ela.

Lá vai ele agora, pela rua de Bragança, Prainha e Saúde, até ao princípio da Gamboa, onde mora Genoveva. A casa é uma rotulazinha escura, portal rachado do sol, passando o cemitério dos Ingleses; lá deve estar Genoveva, debruçada à janela, esperando por ele. Deolindo prepara uma palavra que lhe diga. Já formulou esta: "Jurei e cumpri", mas procura outra melhor. Ao mesmo tempo lembra as mulheres que viu por esse mundo de Cristo, italianas, marselhasas ou turcas, muitas delas bonitas, ou que lhe pareciam tais. Concorde que nem todas seriam para os beijos dele, mas algumas eram, e nem por isso fez caso de nenhuma. Só pensava em Genoveva. A mesma casinha dela, tão pequenina, e a mobília de pé quebrado, tudo velho e pouco, isso mesmo lhe lembrava diante dos palácios de outras terras. Foi à custa de muita economia que comprou em Trieste um par de brincos, que leva agora no bolso com algumas bugigangas. E ela que lhe guardaria? Pode ser que um lenço marcado com o nome dele e uma âncora na ponta, porque ela sabia marcar muito bem. Nisto chegou à Gamboa, passou o cemitério e deu com a casa fechada. Bateu, falou-lhe uma voz conhecida, a da velha Inácia, que veio abrir-lhe a porta com grandes exclamações de prazer. Deolindo, impaciente, perguntou por Genoveva.

- Não me fale nessa maluca, arremeteu a velha. Estou bem satisfeita com o conselho que lhe dei. Olhe lá se fugisse. Estava agora como o lindo amor.

- Mas que foi? que foi?

A velha disse-lhe que descansasse, que não era nada, uma dessas coisas que aparecem na vida; não valia a pena zangar-se. Genoveva andava com a cabeça virada...

- Mas virada por quê?

- Está com um mascate, José Diogo. Conheceu José Diogo, mascate de fazendas? Está com ele. Não imagina a paixão que eles têm um pelo outro. Ela então anda maluca. Foi o motivo da nossa briga. José Diogo não me saía da porta; eram conversas e mais conversas, até que eu um dia disse que não queria a minha casa difamada. Ah! meu pai do céu! foi um dia de juízo. Genoveva investiu para mim com uns olhos deste tamanho, dizendo que nunca difamou ninguém e não precisava de esmolas. Que esmolas, Genoveva? O que digo é que não quero esses cochichos à porta, desde as aves-marias... Dois dias depois estava mudada e brigada comigo.

- Onde mora ela?

- Na praia Formosa, antes de chegar à pedreira, uma rótula pintada de novo.

Deolindo não quis ouvir mais nada. A velha Inácia, um tanto arrependida, ainda lhe deu avisos de prudência, mas ele não os escutou e foi andando. Deixo de notar o que pensou em todo o caminho; não pensou nada. As idéias marinham-lhe no cérebro, como em hora de temporal, no meio de uma confusão de ventos e apitos. Entre elas rutilou a faca de bordo, ensangüentada e vingadora. Tinha passado a Gamboa, o Saco do Alferes, entrara na praia Formosa. Não sabia o número de casa, mas era perto da pedreira, pintada de novo, e com auxílio da vizinhança poderia achá-la. Não contou com o acaso que pegou de Genoveva e fê-la sentar à

janela, cosendo, no momento em que Deolindo ia passando. Ele conheceu-a e parou; ela, vendo o vulto de um homem, levantou os olhos e deu com o marujo.

- Que é isso? exclamou espantada. Quando chegou? Entre, seu Deolindo.

E, levantando-se, abriu a rótula e fê-lo entrar. Qualquer outro homem ficaria alvoroçado de esperanças, tão francas eram as maneiras da rapariga; podia ser que a velha se enganasse ou mentisse; podia ser mesmo que a cantiga do mascate estivesse acabada. Tudo isso lhe passou pela cabeça, sem a forma precisa do raciocínio ou da reflexão, mas em tumulto e rápido. Genoveva deixou a porta aberta, fê-lo sentar-se, pediu-lhe notícias da viagem e achou-o mais gordo; nenhuma comoção nem intimidade. Deolindo perdeu a última esperança. Em falta de faca, bastavam-lhe as mãos para estrangular Genoveva, que era um pedacinho de gente, e durante os primeiros minutos não pensou em outra coisa.

- Sei tudo, disse ele.

- Quem lhe contou?

Deolindo levantou os ombros.

- Fosse quem fosse, tornou ela, disseram-lhe que eu gostava muito de um moço?

- Disseram.

- Disseram a verdade.

Deolindo chegou a ter um ímpeto; ela fê-lo parar só com a ação dos olhos. Em seguida disse que, se lhe abrisse a porta, é porque contava que era homem de juízo. Contou-lhe então tudo, as saudades que curtira, as propostas do mascate, as suas recusas, até que um dia, sem saber como, amanhecera gostando dele.

- Pode crer que pensei muito e muito em você. Sinhá Inácia que lhe diga se não chorei muito... Mas o coração mudou... Mudou... Conto-lhe tudo isto, como se estivesse diante do padre, concluiu sorrindo.

Não sorria de escárnio. A expressão das palavras é que era uma mescla de candura e cinismo, de insolência e simplicidade, que desisto de definir melhor. Creio até que insolência e cinismo são mal aplicados. Genoveva não se defendia de um erro ou de um perjúrio; não se defendia de nada; faltava-lhe o padrão moral das ações. O que dizia, em resumo, é que era melhor não ter mudado, dava-se bem com a afeição do Deolindo, a prova é que quis fugir com ele; mas, uma vez que o mascate venceu o marujo, a razão era do mascate, e cumpria declará-lo. Que vos parece? O pobre marujo citava o juramento de despedida, como uma obrigação eterna, diante da qual consentira em não fugir e embarcar: "Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte". Se embarcou, foi porque ela lhe jurou isso. Com essas palavras é que andou, viajou, esperou e tornou; foram elas que lhe deram a força de viver. Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte...

- Pois, sim, Deolindo, era verdade. Quando jurei, era verdade. Tanto era verdade que eu queria fugir com você para o sertão. Só Deus sabe se era verdade! Mas vieram outras coisas... Veio este moço e eu comecei a gostar dele...

- Mas a gente jura é para isso mesmo; é para não gostar de mais ninguém...

- Deixa disso, Deolindo. Então você só se lembrou de mim? Deixa de partes...

- A que horas volta José Diogo?

- Não volta hoje.

- Não?

- Não volta; está lá para os lados de Guaratiba com a caixa; deve voltar sexta-feira ou sábado... E por que é que você quer saber? Que mal lhe fez ele?

Pode ser que qualquer outra mulher tivesse igual palavra; poucas lhe dariam uma expressão tão cândida, não de propósito, mas involuntariamente. Vede que estamos aqui muito próximos da natureza. Que mal lhe fez ele? Que mal lhe fez esta pedra que caiu de cima? Qualquer mestre de física lhe explicaria a queda das pedras. Deolindo declarou, com um gesto de desespero, que queria matá-lo. Genoveva olhou para ele com desprezo, sorriu de leve e deu um muxoxo; e, como ele lhe falasse de ingratidão e perjúrio, não pôde disfarçar o pasmo. Que perjúrio? que ingratidão? Já lhe tinha dito e repetia que quando jurou era verdade. Nossa Senhora, que ali estava, em cima da cômoda, sabia se era verdade ou não. Era assim que lhe pagava o que padeceu? E ele que tanto enchia a boca de fidelidade, tinha-se lembrado dela por onde andou?

A resposta dele foi meter a mão no bolso e tirar o pacote que lhe trazia. Ela abriu-o, aventou as bugigangas, uma por uma, e por fim deu com os brincos. Não eram nem poderiam ser ricos; eram mesmo de mau gosto, mas faziam uma vista de todos os diabos. Genoveva pegou deles, contente, deslumbrada, mirou-os por um lado e outro, perto e longe dos olhos, e afinal enfiou-os nas orelhas; depois foi ao espelho de pataca, suspenso na parede, entre a janela e a rótula, para ver o efeito que lhe faziam. Recuou, aproximou-se, voltou a cabeça da direita para a esquerda e da esquerda para a direita.

- Sim, senhor, muito bonitos, disse ela, fazendo uma grande medida de agradecimento. Onde é que comprou?

Creio que ele não respondeu nada, não teria tempo para isso, porque ela disparou mais duas ou três perguntas, uma atrás da outra, tão confusa estava de receber um mimo a troco de um esquecimento. Confusão de cinco ou quatro minutos; pode ser que dois. Não tardou que tirasse os brincos, e os contemplasse e pusesse na caixinha em cima da mesa redonda que estava no meio da sala. Ele pela sua parte começou a crer que, assim

como a perdeu, estando ausente, assim o outro, ausente, podia também perdê-la; e, provavelmente, ela não lhe jurara nada.

- Brincando, brincando, é noite, disse Genoveva.

Com efeito, a noite ia caindo rapidamente. Já não podiam ver o hospital dos Lázaros e mal distinguiam a ilha dos Melões; as mesmas lanchas e canoas, postas em seco, defronte da casa, confundiam-se com a terra e o lodo da praia. Genoveva acendeu uma vela. Depois foi sentar-se na soleira da porta e pediu-lhe que contasse alguma coisa das terras por onde andara. Deolindo recusou a princípio; disse que se ia embora, levantou-se e deu alguns passos na sala. Mas o demônio da esperança mordida e babujava o coração do pobre diabo, e ele voltou a sentar-se, para dizer duas ou três anedotas de bordo. Genoveva escutava com atenção. Interrompidos por uma mulher da vizinhança, que ali veio, Genoveva fê-la sentar-se também para ouvir "as bonitas histórias que o Sr. Deolindo estava contando". Não houve outra apresentação. A grande dama que prolonga a vigília para concluir a leitura de um livro ou de um capítulo, não vive mais intimamente a vida dos personagens do que a antiga amante do marujo vivia as cenas que ele ia contando, tão livremente interessada e presa, como se entre ambos não houvesse mais que uma narração de episódios. Que importa à grande dama o autor do livro? Que importava a esta rapariga o contador dos episódios?

A esperança, entretanto, começava a desampará-lo e ele levantou-se definitivamente para sair. Genoveva não quis deixá-lo sair antes que a amiga visse os brincos, e foi mostrar-lhos com grandes encarecimentos. A outra ficou encantada, elogiou-os muito, perguntou se os comprara em França e pediu a Genoveva que os pusesse.

- Realmente, são muito bonitos.

Quero crer que o próprio marujo concordou com essa opinião. Gostou de os ver, achou que pareciam feitos para ela e, durante alguns segundos, saboreou o prazer exclusivo e superfino de haver dado um bom presente; mas foram só alguns segundos.

Como ele se despedisse, Genoveva acompanhou-o até à porta para lhe agradecer ainda uma vez o mimo, e provavelmente dizer-lhe algumas coisas meigas e inúteis. A amiga, que deixara ficar na sala, apenas lhe ouviu esta palavra: "Deixa disso, Deolindo"; e esta outra do marinheiro: "Você verá." Não pôde ouvir o resto, que não passou de um sussurro.

Deolindo seguiu, praia fora, cabisbaixo e lento, não já o rapaz impetuoso da tarde, mas com um ar velho e triste, ou, para usar outra metáfora de marujo, como um homem "que vai do meio caminho para terra". Genoveva entrou logo depois, alegre e barulhenta. Contou à outra a anedota dos seus amores marítimos, gabou muito o gênio do Deolindo e os seus bonitos modos; a amiga declarou achá-lo grandemente simpático.

- Muito bom rapaz, insistiu Genoveva. Sabe o que ele me disse agora?

- Que foi?

- Que vai matar-se.

- Jesus!

- Qual o quê! Não se mata, não. Deolindo é assim mesmo; diz as coisas, mas não faz. Você verá que não se mata. Coitado, são ciúmes. Mas os brincos são muito engraçados.

- Eu aqui ainda não vi destes.

- Nem eu, concordou Genoveva, examinando-os à luz. Depois guardou-os e convidou a outra a coser. - Vamos coser um bocadinho, quero acabar o meu corpinho azul...

A verdade é que o marinheiro não se matou. No dia seguinte, alguns dos companheiros bateram-lhe no ombro, cumprimentando-o pela noite de almirante, e pediram-lhe notícias de Genoveva, se estava mais bonita, se chorara muito na ausência, etc. Ele respondia a tudo com um sorriso satisfeito e discreto, um sorriso de pessoa que viveu uma grande noite. Parece que teve vergonha da realidade e preferiu mentir.

(*Histórias sem data*. São Paulo: Ática, 1998, p. 115-120)

**alcunha:** nome acessório ou qualificativo (geralmente sarcástico ou irônico) que se atribui a alguém por efeito de sua atividade profissional, defeito físico ou moral.

**candura:** qualidade de cândido, puro, ingênuo, inocente.

**colo:** parte do corpo formada pelo pescoço e pelos ombros.

**corveta:** navio de guerra leve e rápido.

**fiança:** ação ou efeito de fiar ou abonar; aval.

**marcar:** bordar o nome ou as letras iniciais do nome de alguém.

**mascate:** vendedor(a) ambulante de quinquilharias.

**pataca:** antiga moeda de prata de pequeno valor.

**recôndita:** oculta, escondida.

**rótula:** gelosia; grade de ripas que guarnece algumas janelas e portas.

**rutilar:** tornar rútilo, brilhante.

**venta:** narina, nariz.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 130-133)

## ANEXO 15

Leia esta crônica, de Fernando Sabino:

### A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.



São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

(Fernando Sabino. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1979-1980. v. 5, p. 40-2)

**circunstancial:** relativo à situação, estado ou condição de coisa(s) ou pessoa(s) em determinado momento.

**contenção:** ato de conter-se, manter-se dentro de certos limites, controlar.

**pitoresco:** divertido, original.

**redoma:** cúpula de vidro usada para proteger certos objetos ou resguardar alimentos.

**sôfrego:** apressado, impaciente.

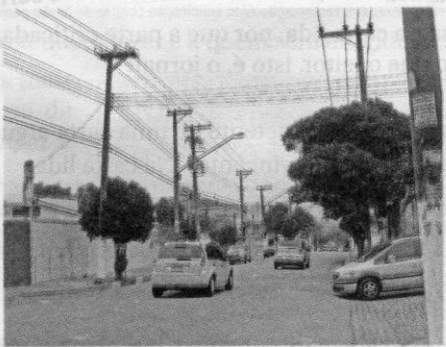
(CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 70-71)

## ANEXO 16

O texto a seguir é uma carta de reclamação, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, na seção São Paulo Reclama. Leia-o.

**Perigo**

Moro há 6 meses na Rua Campina de Taborda, Planalto Paulista, e estou espantado com a velocidade dos carros na Av. Ceci, que é de mão dupla, não tem semáforos, radares, ou placas de sinalização de velocidade — tudo isso somado à falta de educação e imprudência dos motoristas, que faz com que ocorram verdadeiras tragédias. Ando muito pela cidade, e não conheço nenhuma outra avenida tão perigosa. O mais incrível é que os moradores da região parecem estar acostumados com essas ocorrências. Quantos deverão morrer, para que se tomem providências? Nesses 6 meses já ocorreram 3 acidentes, sempre com a intervenção de equipes de resgate. No dia 9/5 (Dia das Mães) houve outra tragédia: um motorista de caminhão, em alta velocidade, perdeu o controle, atravessou a pista, subiu na calçada e foi parar dentro de uma mercearia, matando o zelador do prédio onde moro, que falava com a mãe ao telefone. A justificativa foi que uma picape teria atravessado a avenida de repente. Se o motorista estivesse a 40 km/h, teria perdido o controle? Não teria podido frear? Estou disposto a apelar a todos os órgãos, para conseguir que se trafegue civilizadamente nessa avenida, para que não seja mais uma rua onde sofremos traumas a cada mês.



Fabio R. Martins

**Alan Rodriguez Berti** – Planalto Paulista

A CET responde:

“A Av. Ceci é uma via coletora (recebe veículos e dá acesso a outras avenidas), que tem como velocidade máxima permitida 60 km/h. Em alguns trechos, a velocidade cai para 40 km/h. Há também minirrotatórias e valetas, a fim de evitar acidentes. Está sendo desenvolvido projeto de manutenção da sinalização viária, a fim de oferecer melhores condições de segurança aos usuários, e estamos avaliando a viabilidade de instalação de radar móvel no local.”

O leitor comenta:

Agradeço à coluna e à CET pela atenção, pois jamais fiquei sem resposta. Tudo o que está na resposta é muito bonito: a velocidade máxima permitida deve ser realmente 60 km/h, há rotatórias e valetas — mas pena que é só discurso. Na avenida Ceci não há sinalização de velocidade máxima e os veículos nunca passam a 60 km/h. Rotatórias há, mas em mau estado de conservação, e é comum ver motoristas passarem nelas pelo centro, agravando a possibilidade de acidentes. Estou certo de que providências serão tomadas, mas resta saber quando. Que não seja preciso morrer mais alguém.

(O Estado de S. Paulo, 1º/6/2004.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 169)

## ANEXO 17



(Laerte. Overman — O álbum, o mito. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2003. p. 45.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 154)



## ANEXO 18



(NICOLA; INFANTE, 1996a, p. 108)

## ANEXO 19



"Fui no shopping com a Dindinha.  
Ela me levou em tudo que é loja.  
Todo mundo falava: — que gracinha...  
que bonitinha...  
Só que não tinha nada gostoso,  
tudo me apertava, me enforcava..."  
"Se eu pudesse escolher, só usava Lulica Baby."



Lulica Baby, a roupinha  
que o seu bebê vai gostar de vestir.  
Para crianças de 0 a 4 anos.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 234)

## ANEXO 20

Quadro modelo de conjugação das formas compostas:

| <b>MODO INDICATIVO</b>         |   |   |                                     |
|--------------------------------|---|---|-------------------------------------|
| <b>Formas compostas</b>        | <b>É formado pelo</b>                     |   |                                     |
|                                | <b>Verbo auxiliar</b>                     |   | <b>Verbo que se está conjugando</b> |
| Pretérito perfeito             | Presente do indicativo                    | + | Particípio                          |
| Pretérito mais-que-perfeito    | Pretérito imperfeito do indicativo        | + | Particípio                          |
| Futuro do presente             | Futuro do presente                        | + | Particípio                          |
| Futuro do pretérito (1ª forma) | Futuro do pretérito                       | + | Particípio                          |
| Futuro do pretérito (2ª forma) | Pretérito mais-que-perfeito do indicativo | + | Particípio                          |
| <b>MODO SUBJUNTIVO</b>         |   |   |                                     |
| <b>Formas compostas</b>        | <b>É formado pelo</b>                     |   |                                     |
|                                | <b>Verbo auxiliar</b>                     |   | <b>Verbo que se está conjugando</b> |
| Pretérito perfeito             | Presente do subjuntivo                    | + | Particípio                          |
| Pretérito mais-que-perfeito    | Pretérito imperfeito do subjuntivo        | + | Particípio                          |
| Futuro                         | Futuro do subjuntivo                      | + | Particípio                          |

(FERREIRA, 1974, p. 180)

## ANEXO 21

Queremos, também, que você preencha o que falta neste outro quadro (em caso de dúvida, consulte o livro da quinta série):

| QUADRO DAS DESINÊNCIAS TEMPORAIS E DAS FORMAS NOMINAIS<br>(para as três conjugações) |                             |  |  |
|--|-----------------------------|--|--|
| MODO<br>INDICATIVO   | Presente                    |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Pretérito imperfeito        |  | Para a 1ª conjugação<br>Para a 2ª e 3ª conjugações |
|  | Pretérito perfeito          |  | Para a 1ª conjugação<br>Para a 2ª e 3ª conjugações |
|  | Pretérito mais-que-perfeito |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Futuro do presente          |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Futuro do pretérito         |  | Para as 3 conjugações                              |
| MODO<br>SUBJUNTIVO   | Presente                    |  | Para a 1ª conjugação<br>Para a 2ª e 3ª conjugações |
|  | Pretérito imperfeito        |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Futuro                      |  | Para as 3 conjugações                              |
| FORMAS<br>NOMINAIS   | Particípio                  |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Gerúndio                    |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Infinitivo impessoal        |  | Para as 3 conjugações                              |
|  | Infinitivo pessoal          |  | Para as 3 conjugações                              |

(FERREIRA, 1974, p.185)

## ANEXO 22

Texto presente no livro didático de Ferreira (1975):

### **Anjo da noite** *Cecília Meireles*

Às dez e meia, o guarda-noturno entra de serviço. Late o cãozinho do portão no primeiro plano; ladra o cão maior no quintal, no segundo plano: de plano em plano, até a floresta, grandes e pequenos cães rosnam, ganem, uivam, na densa escuridão da noite, todos sobressaltados pelo trilar do apito do guarda-noturno. Pelo mesmo motivo, faz-se um hiato no jardim, entre os insetos que ciciavam e sussurravam nas frondes: que novo bicho é esse que começa a cantar com uma voz que eles julgam conhecer, que se parece com a sua, mas que se eleva com uma força gigantesca?

Passo a passo, o guarda-noturno vai subindo a rua. Já não apita: vai caminhando descansadamente, como quem passeia, como quem pensa, como um poeta numa alameda silenciosa, sob árvore em flor. Assim vai andando o guarda-noturno. Se a noite é bem sossegada, pode-se ouvir sua mão sacudir a caixa de fósforos, e até adivinhar, com bom ouvido, quantos fósforos estão lá dentro. Os cães emudecem. Os insetos recomeçam a ciciar.

O guarda-noturno olha para as casas, para os edifícios, para os muros e grades, para as janelas e os portões. Uma pequena luz, lá de cima: há várias noites, aquela vaga claridade na janela; é uma pessoa doente? O guarda-noturno caminha com delicadeza, para não assustar, para não acordar ninguém. Lá vão seus passos vagarosos, cadenciados, cosendo a sua sombra com a pedra da calçada.

Vagos rumores de bondes, de ônibus, os últimos veículos, já sonolentos, que vão e voltam quase vazios. O guarda-noturno, que passa rente às casas, pode ouvir ainda a música de algum rádio, o choro de alguma criança, um resto de conversa, alguma risada. Mas vai andando. A noite é serena, a rua está em paz, o luar põe uma névoa azulada nos jardins, nos terraços, nas fachadas: o guarda-noturno pára e contempla.

À noite, o mundo é bonito, como se não houvesse desacordos, aflições, ameaças. Mesmo os doentes parecem que são mais felizes: esperam dormir um pouco à sua suavidade da sombra e do silêncio. Há muitos sonhos em cada casa. É bom ter uma casa, dormir, sonhar. O gato retardatário que volta apressado, com certo ar de culpa, num pulo exato galga o muro e desaparece: ele também tem o seu cantinho para descansar. O mundo podia ser tranqüilo. As criaturas podiam ser amáveis. No entanto, ele mesmo, o guarda-noturno, traz um revólver no bolso, para defender uma rua...

E se um pequeno rumor chega ao seu ouvido e um vulto parece apontar na esquina, o guarda-noturno torna a trilar longamente, como quem vai soprando um longo colar de contas de vidro. E recomeça a andar, passo a passo, firme e cauteloso, dissipando ladrões e fantasmas. É a hora muito profunda em que os insetos do jardim estão completamente extasiados, ao perfume da gardênia e à brancura da lua. E as pessoas adormecidas sentem, dentro de seus sonhos, que o guarda-noturno está tomando conta da noite, a vagar pelas ruas, anjo sem asas, porém armado.

(MEIRELES, C. et. al. **Quadrante II**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968. Disponível em: < <http://www.maristas.org.br/colegios/page.asp?cod=17&codpag=8636&rand=30/6/200721:53:10> >. Acesso em: 27 jan. 2010)

## ANEXO 23



(Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente lotados*. São Paulo: Best News, 1995. v. 2, p.10.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 233)

## ANEXO 24



(Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente lotados*. São Paulo: Best News, 1995. v. 1, p. 29.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 250)

## ANEXO 25



(Laerte. *Suriá, a garota do circo*. São Paulo: Devir/Jacaranda, 2000. p. 63.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002a, p. 250)



## ANEXO 26

VOCÊ PODE ATÉ TENTAR A SIMPATIA DA ROMA NO ANO-NOVO, MAS FAÇA UM PLANO DE PREVIDÊNCIA BRADESCO SÓ PARA GARANTIR.

Simpatia da roma

Chupe sete sementes de uma roma, mentalizando riquezas para o futuro. Guarde as sementes na sua carteira, de preferência quando ela estiver cheia.

Faça um Plano de Previdência PGBl Bradesco. Com ele, você acumula recursos para proporcionar tranquilidade para você e sua família, mesmo depois de sua aposentadoria. E, o que é melhor, adquirindo seu PGBl Bradesco até 29/12/2004, você poderá deduzir suas contribuições\* já na sua próxima declaração de Imposto de Renda ano-base 2004. Informe-se com o seu corretor ou com um de nossos especialistas em sua Agência Bradesco. Se preferir, acesse [www.bradescoprevidencia.com.br](http://www.bradescoprevidencia.com.br) e solicite uma visita.

**Bradesco Seguros e Previdência**

\*Cota máxima para a dedução é equivalente ao limite de contribuição estabelecido em 2004. O valor máximo de dedução é limitado ao valor de 20% do seu rendimento tributável em 2004. Para mais informações consulte o site [www.bradesco.com.br](http://www.bradesco.com.br).

Neogama/BBH

(Veja, nº 1882)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2006c, p. 109)

## ANEXO 27



(CEREJA; MAGALHÃES, 2002b, p. 69)

## ANEXO 28



(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 146)

## ANEXO 29



(LAJOLO; OSAKABE; SAVIOLI, 1977, p. 56-57)

## ANEXO 30

**Seja mais um filho da mãe.**

5 de Junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente.  
 É uma grande oportunidade para você provar que não é um filho desobediente.  
 acesse [www.ecoatlas.com.br](http://www.ecoatlas.com.br) ou ligar (11) 2610-2300.  
 conheça nossos projetos e ajude-os. A mãe natureza será eternamente grata.

FUNDAÇÃO SÍS. MASA ATLÂNTICA

JW Thompson

(Época, 9/6/2003.)

O modo imperativo é o mais usual nas propagandas, uma vez que elas têm por objetivo influenciar o interlocutor, persuadi-lo, aconselhá-lo ou mesmo fazer-lhe um apelo.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 144)

## ANEXO 31

Colocar uma criança para trabalhar na sua casa é tirar a infância e o futuro dela.

Trabalho infantil doméstico. Não leve essa idéia para dentro da sua casa.

Quando você abre a porta da sua casa para uma criança trabalhar, você fecha muitas outras, como o estudo, o lazer, o convívio familiar, o desenvolvimento. Sem contar o risco a que ela se expõe ao cuidar de uma casa. O trabalho infantil também tira da criança o que ela tem de mais precioso: sua infância. Não seja um trabalhador infantil doméstico. O respeito pela criança e pelo adolescente começa dentro de sua casa.

OIT  
ANDI  
FUNDAÇÃO ABRINQ

Fundação Abrinq

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005b, p. 342)

## ANEXO 32



(Luis Fernando Verissimo. *As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre: L&PM. 1987, p. 88)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2005c, p. 328)

## ANEXO 33

### Uma morena\*

Caio Fernando Abreu

Sou morena e magrinha, mas não como qualquer polinésia, como queria Cecília, e também nada tenho de Oriente: sou mais britânica na minha morenez, sou mais Brontë, qualquer das três. Meu pequeno coração foi gestado numa áspera charneca, gasto os invernos tentando descobrir infrutífera um caminho qualquer sobre a neve capaz de transformar todos os caminhos num único descaminho gelado e sem porto, tivesse nascido cem anos atrás me fanaria em brancas rendas e hemoptises escarlates, menos por doença que por delicadeza, insuportáveis que são para meus olhos os escarpados penedos das tardes ou a luz clara do meio-dia, envolta em penumbras que amenizassem o duro contorno das coisas viventes, assim me fanaria, com a magra mão translúcida estendida para o aro metálico dos óculos pousados sobre a capa de couro de um romance antigo, cheio de paixões impossíveis. Frente ao espelho, é com recato que tranço meus longos cabelos, enquanto a ponta de meus frágeis dedos de unhas curtas, às vezes roídas, acaricia o roxo das olheiras, herança de solitárias insônias. Depois busco um lugar junto à janela, pouso o rosto sobre uma das mãos e com a outra vou traçando riscos tristes pelas vidraças sempre embaçadas, por vezes grafo nomes de lugares e gentes que nunca conhecerei, sóis fanados atrás de nuvens débeis, flores doentias, estrelas opacas, talos quebradiços, plátanos desfolhados, olhos profundos, rostos apoiados em mãos magras como as minhas, identifico enquanto meus dedos riscam e riscam e riscam sem parar o inefável. De mancebos e malícias pouco sei, meu precário aprendizado da carne limita-se àquela gosma gelada que um Estudante certo dia depositou entre minhas coxas virginais, contra um muro descascado e cheio de brutais palavras gravados a prego, numa sépia tarde outoniça. Até a chegada das regras seguintes, temi que houvesse plantado sua áspera semente dentro de mim, e de cada vez que cerrava as pálpebras tornava a sentir seu bafo de fera no cio contra meu colo pálido, as pedras do muro ferindo minhas espáduas, a vergonhosa corrida com as meias soquete desabando sobre os sapatos de verniz, os inúmeros banhos e todos os perfumes, todas as colônias, sabonetes, essências que passei pelo corpo para arrancar de minha pele aquele cheiro descarado de animal. Prefiro os cheiros fanados, as rosas quase murchas, e nos transes mais dolorosos sempre fui eu a banhar os cadáveres familiares, cortando-lhes os cabelos e as unhas com infinito carinho, de certa forma meus mortos todos foram também meus filhos quando os polia esmerada para que São Pedro não lhes pusesse defeito ao baterem às portas celestes, que nada teriam contra mim no Reino dos Céus até minha partida que, rogo constantemente, há de ser breve. Mas até hoje persiste o cheiro, embora na chegada do fluxo tenha me embriagado feito demente naquele sangue que assegurava a permanência de minha pureza, deixei-me sangrar durante várias horas, empapando lençóis e roupas íntimas, até estar segura de que nem a mais ínfima gota do líquido vital daquele selvagem havia maculado minhas entranhas: eu as reivindico brancas como o linho das fronhas, como o cretone dos lençóis, como a renda destas cortinas que o vento sopra contra as violetas nessas tardes em que o sol demora a partir e o céu inteiro tinge-se de lilás. [...]

(ABREU, Caio Fernando. Fotografias. In: **Morangos mofados**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 93)

(FARACO; MOURA, 1985a, p. 20)

\*Título original: 3x4: Liège.