



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

DEISLANDIA DE SOUSA SILVA

**TEMPO VERBAL: POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA EM LIVROS DIDÁTICOS À
LUZ DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE
ANTOINE CULIOLI**

TERESINA-PI
2017

DEISLANDIA DE SOUSA SILVA

**TEMPO VERBAL: POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA EM LIVROS DIDÁTICOS À
LUZ DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE
ANTOINE CULIOLI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área Estudo de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Ferreira Lima.

TERESINA-PI
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

S586t Silva, Deislandia de Sousa.

Tempo verbal: por uma prática reflexiva em livros didáticos à luz da teoria das operações predicativas e enunciativas de Antoine Culioli / Deislandia de Sousa Silva. – 2017.

146 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima.

1. Ensino de Língua Materna. 2. Livro Didático. 3. Tempo Verbal.
4. Operações Predicativas e Enunciativas - Teoria (TOPE). I. Título.

CDD 469.5

DEISLANDIA DE SOUSA SILVA

**TEMPO VERBAL: POR UMA PRÁTICA REFLEXIVA EM LIVROS DIDÁTICOS À
LUZ DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE
ANTOINE CULIOLI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área Estudo de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

APROVADA EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Auxiliadora Ferreira Lima – UFPI
Presidente

Prof. Dra. Janete dos Santos Bessa Neves – PUC-RJ/CLUNL
1º Examinador

Profa. Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho – UFPI
2º Examinador

Profa. Dra. Catarina de Sena Siqueira Mendes da Costa – UFPI
Suplente

Dedico este trabalho a minha mãe, Maria Lucimar de Sousa, que com sua perseverança e incansável ajuda me deu forças e condições necessárias para que eu pudesse conquistar mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** que se fez presente ao longo dessa caminhada, concedendo-me força, coragem e sabedoria para superar as adversidades que se fizeram presentes.

Aos meus pais, **Maria Lucimar de Sousa** e **Abdias Francisco da Silva**, pelo incentivo e amor incondicional. Mãe, sua perseverança, cuidados e incansável ajuda significaram segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

À professora **Dr^a Maria Auxiliadora Ferreira Lima**, minha orientadora, pelo carinho, incentivo, paciência, pelos conselhos quando necessários e valorosas discussões que me renderam muitos conhecimentos e aprendizagens.

A minha irmã, **Poliana de Sousa Silva**, por seus tão sábios conselhos e desmedido empenho em ver meu sonho realizado.

A minha maninha, **Kelly Raphysa Pereira Morais**, que mesmo distante sempre me incentivou a ir adiante.

A meu irmão, **Islânio de Sousa Silva**, pela compreensão e palavras de incentivos que, em meio aos momentos de angústias, fizeram-me entender que a caminhada de fato era difícil, porém, necessária, afinal não há conquistas sem batalhas.

Ao meu companheiro, **Patrício da Costa Rodrigues**, por acreditar em mim, pela compreensão em meus momentos de lamentações e angústias, pela cumplicidade, pelo apoio incondicional, por me alertar da importância desse título para minha formação e, principalmente, pela paciência e capacidade de me trazer paz em cada um dos momentos da caminhada rumo a conclusão do mestrado.

Aos meus amigos sinceros e verdadeiros: **Elcio Francisco Freitas Mendes**, por sua presteza, conselhos e apoio; **Luciléa Silva da Cruz** por acreditar em mim, em meus conhecimentos, por estar sempre disponível para me escutar, pela valorosa ajuda no francês, fundamental para que eu chegasse até aqui e pelas infinitas trocas de conhecimentos, aprendi demais com você, minha amiga; **Danilo Martins dos Santos Sá**, por me mostrar que a pausa entre um parágrafo e outro, sobretudo, para sair, conversar e comer é necessária; **Andressa Maria Abreu Pereira**, pelas palavras de incentivos nos momentos certos, pela compreensão nos momentos que ligava para falar das dificuldades da escrita e, principalmente, pelas trocas de conhecimentos.

Ao grupo **Getoe**, por ter me acolhido tão bem. Em especial, à **Layna Kelly Holanda** por todos os materiais compartilhados, pelos importantes diálogos, sobretudo, os referentes à TOPE, por ser sempre solícita a mim; Ao **Isael da Silva Sousa** por toda ajuda e conhecimentos compartilhados e a **Joana Darck** pelos ensinamentos de vida e acadêmico e pelos tão pertinentes e sábios conselhos.

Aos colegas de mestrado, em nome de **Francildo Paiva, Lucas Lago, Magno Vieira e Jonnia Aguiar** pelo apoio e incentivo.

À **Banca Examinadora**, por ter aceitado o convite, pela gentileza e pelo tempo dispensado à leitura e contribuições ao nosso trabalho.

Aos **professores do Mestrado** em Letras, estudos de linguagem, da UFPI, pelos conhecimentos repassados ao longo das disciplinas.

A todos vocês minha mais profunda e eterna gratidão.

“O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa” (VIEIRA, [1718] 1992, p. 51-52).

SILVA, Deislandia de Sousa. **Tempo verbal:** por uma prática reflexiva em livros didáticos à luz da teoria das operações predicativas e enunciativas de Antoine Culioli. (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina (PI), 2017.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no quadro da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) de Antoine Culioli, a qual concebe que o sentido de uma ocorrência gramatical não se encontra previamente estabelecido, ele é construído no e pelo enunciado, considerando a interação entre as unidades que o compõe e as operações que são colocadas em jogo pelos sujeitos. Calcado nesse viés construtivista da TOPE, o presente estudo objetivou investigar e descrever a abordagem teórico-metodológica que os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentam para o estudo da categoria gramatical tempo verbal, no modo indicativo. Para tanto, selecionamos como *corpus* quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa representativos do Ensino Fundamental II, em específico, das séries de 6º e 7º ano. Como critérios, apenas aquelas pertencente aos triênios de 2011 a 2013 e 2014 a 2016 do PNLD e adotadas pela rede pública de ensino da cidade de Teresina-PI. Metodologicamente, foi realizada uma descrição e reflexão da abordagem teórica e metodológica do conteúdo tempo verbal presente nesses LDs. Em seguida, procedeu-se uma comparação dessas abordagens com vista a verificar o que havia de convergente e divergente no tratamento dado ao tempo verbal nos LDs em análise. A relação entre as análises e o aparato teórico da TOPE culminou em uma sugestão de abordagem, mais crítico-reflexiva, do tempo verbal, em forma de atividades priorizando uma visão dinâmica da língua e trabalhando esse conteúdo como um elemento que dá suporte à significação dos enunciados em situações concretas de uso. Pelas análises, constatou-se a observância de uma relativa mudança, ainda que de forma bastante incipiente, na abordagem do tempo verbal pelos livros didáticos, uma vez que já se verifica uma proposta de estudo pautada no uso da língua. Entretanto, ainda há na abordagem do tempo verbal pelos livros didáticos a predominância de uma perspectiva estática da língua à medida que o explora com base em uma metodologia clássica de classificação e identificação de formas. Além disso, observou-se na comparação entre as abordagens teórico-metodológicas que há uma divergência em suas propostas de estudo haja vista que na abordagem teórica os LDs apresentam um estudo correlacionado às situações de uso da língua já na metodológica verifica-se a recorrência de abordagens bastante metalinguística pautada em definições e classificações do conteúdo estudado.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Livro didático. Tempo verbal. TOPE.

SILVA, Deislandia de Sousa. **Temps verbal**: par une pratique réflexive dans les manuels scolaires à la lumière des opérations prédicatives et énonciatives d'Antoine Culioli. (Mémoire de maîtrise em Lettres). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina (PI), 2017.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'insère dans le cadre de la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives d'Antoine Culioli, qui conçoit que le sens d'une occurrence grammaticale ne se trouve pas précédemment établi, il est construit dans et par l'énoncé, compte tenu de l'interaction entre les unités qui le composent et les opérations qui sont mises dans le jeu par les sujets. En ayant comme base dans ce biais constructiviste de la TOPE, le présent étude a pour but d'analyser et de décrire l'approche théorico-méthodologique rencontrée dans les manuels scolaires de langue portugaise pour l'étude de la catégorie grammaticale temps verbal. Pour autant, nous avons choisi comme *corpus* quatre collections de manuels scolaires de Langue Portugaise de l'école primaire, plus spécifiquement des 6ème et 7ème année. Comme critères, juste ceux appartenant aux triennaux de 2011 à 2013 et 2014 à 2016 du PNLD et adoptés par le réseau public d'enseignement de la ville de Teresina-PI. Sur le plan méthodologique, nous avons réalisé une description et élaboré une réflexion sur l'approche théorique à propos du temps verbal présent dans ses LDs. Juste après, nous avons procédé à une comparaison de ces approches avec vue pour vérifier ce qu'il y avait de convergent et divergent dans le traitement donné au temps verbal dans les LDs dans analyse. La relation entre les analyses et l'appareil théorique de la TOPE a achevé dans une approche suggéré, plus critique-réflexive, du temps verbal, en forme d'activités donnant la priorité à une vision dynamique de la langue et du travail de ce contenu comme un élément qui prête l'appui à la signification des énoncés dans situations concrètes d'usage. D'après nos analyses, nous avons noté un changement relatif, bien que d'une façon tout à fait naissante dans l'approche du temps verbal par les manuels scolaires, une fois qu'une proposition d'étude a déjà été vérifiée dans l'usage de la langue. En outre, nous avons observé dans la comparaison entre les approches théoriques et méthodologiques qu'il y a une divergence dans leurs propositions d'étude déjà vue qui l'approches théorique les LDs présentent un étude corrélée aux situations d'utilisation de la langue et sur plan méthodologique nous avons constaté la récurrence des approches plutôt métalinguistique basées dans définitions et classifications de le contenu étudié.

Mots-clés: L'enseignement de langue maternelle. Manuel scolaire. Temps verbal. TOPE.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE ANTOINE CULIOLI	16
2.1 Articulação língua/linguagem como objeto de estudo da linguística	16
2.2 Atividades linguagísticas: representação, referenciação e regulação	19
2.2.1 Operação de representação	20
2.2.2 Operação de referenciação	22
2.2.3 Operação de regulação	22
2.3 Etapas de constituição dos enunciados.....	24
2.3.1 Noção e domínio nocional.....	24
2.3.2 A relação predicativa elementar ou <i>lexis</i>	28
2.3.3 Relação predicativa	29
2.3.4 Relação enunciativa.....	30
2.4 A noção de Tempo, Aspecto e Modalidade na TOPE.....	33
2.5 Síntese Conclusiva	38
3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA CATEGORIA TEMPO VERBAL	39
3.1 Abordagem gramatical nos livros didáticos	39
3.2 Tempo Linguístico, tempo gramatical e tempo semântico.....	44
3.2.1 Tempo linguístico: algumas considerações	44
3.2.2 Tempo verbal e sua relação com o tempo semântico	46
3.3 Verbo: valores aspecto-temporais e modais	54
3.3.1 Valores aspectuais	54
3.4 Advérbios: localizadores aspecto-temporais	59
3.5 Valores modais	61
3.6 Estudo do tempo verbal no livro didático	63
3.7 Síntese conclusiva	69
4 METODOLOGIA E ANÁLISES	71
4.1 Aspectos Metodológicos	71
4.2 <i>Corpus</i> e procedimentos de análise	73
4.3 Análise da abordagem da marca de tempo verbal nos LDs de língua portuguesa	74
4.3.1 Proposta teórico-metodológica apresentada pelos LDs para abordagem do ensino de conteúdos gramaticais	75
4.3.1.1 Coleção LD1	75
4.3.1.2 Coleção LD2	78

4.3.1.3 Coleção LD3	79
4.3.1.4 Coleção LD4	81
4.3.2 Introduzindo a abordagem dos tempos verbais do modo indicativo dos LDS em análise	82
4.3.2.1 Aspecto verbal no Livro didático	99
4.3.3 Analisando as atividades acerca do estudo dos tempos verbais nos LDs.....	102
4.3.3.1 Atividades mecânicas de natureza classificatória, identificatória e de reescrita	103
4.3.3.2 Atividade com nuança enunciativa.....	107
4.3.3.4 Atividades que versam sobre questões aspectuais	109
4.3.3.5 Atividades que abordam a relação tempo gramatical e tempo semântico.....	113
4.3.4 Síntese conclusiva das análises	118
4.4 Repensando as abordagens do conteúdo tempo verbal nos LDs de Língua Portuguesa analisados à luz de alguns dos princípios da TOPE	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
6 REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, no cenário brasileiro, tem sido, constantemente, centro de discussões. Um aspecto muito abordado nessas discussões diz respeito à necessidade de melhor organizar a forma como se aborda os conteúdos gramaticais no contexto escolar que, por um longo período, esteve voltado eminentemente para a identificação de conceitos, classificações e prescrições. Essa maneira de trabalhar os fenômenos da língua mostra-se bastante problemática, uma vez que não tem produzido resultados minimamente satisfatórios no que tange ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno e, sobretudo, não conduz a uma reflexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre seu funcionamento manifestado na diversidade de textos orais ou escrito.

Diante disto, tem-se observado um esforço das políticas educacionais de ensino, a exemplo, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), em considerar estratégias cuja essência consista em realizar os estudos dos conteúdos gramaticais, tomando como base as situações concretas de uso da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, orientam, entre outros aspectos, que o ensino de gramática não deve ocorrer de forma desarticulada das práticas discursivas, ou seja, não se deve mais persistir em uma prática de ensino que vai da metalíngua para a língua, haja vista que tem se mostrado pouco satisfatória no sentido do desempenho da competência discursiva do aluno.

Nesse contexto, tanto a escola quanto os livros didáticos de língua portuguesa cujas propostas pedagógicas são orientadas por esses parâmetros curriculares possuem papéis fundamentais para o ensino/aprendizagem das múltiplas variedades que a língua apresenta. Considerando, portanto, tais papéis, não se deve priorizar um ensino voltado meramente para a identificação de conceitos, classificações e prescrições, uma vez que se trata de uma abordagem estática da língua que, muitas vezes, trabalha as marcas linguísticas consideradas em si mesmas, tomadas como modelo exclusivo para o funcionamento das línguas e não conduz a uma reflexão mais crítica do conteúdo estudado.

Além dessas observações, levamos em conta as atuais concepções de Ensino da Língua Portuguesa que tem como ponto de partida o uso efetivo da língua. Desse modo, entendemos que isso significa, entre outros aspectos, estudar a gramática articulada ao texto, sendo essa articulação a responsável pela construção de significações do que se lê e escreve.

Esse conjunto de considerações direciona esta pesquisa a dedicar-se à investigação, descrição e reflexão sobre a abordagem teórico-metodológica que os livros didáticos de

Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II apresentam para o ensino do conteúdo gramatical tempo verbal. Além disto, procuramos, após o processo de investigação, descrição e reflexão, repensar a abordagem deste conteúdo com base em algumas atividades extraídas dos livros didáticos analisados, com vista a demonstrar outros caminhos de se explorar o estudo do tempo verbal.

Essa proposta de repensar a abordagem do tempo verbal explorada pelos livros didáticos encontra-se pautada nos princípios da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE) que reformula o objeto de estudo da Linguística ao propor que seu objeto deve ser a articulação língua e linguagem. Sendo, a primeira, entendida como um sistema simbólico de representações de significados construídos em formas de textos pelos sujeitos; e, a segunda, uma atividade simbólica relacionada à capacidade que o homem tem de produzir e reconhecer marcas consideradas como traços de operações de representação, referenciação e regulação, por isso, não deve ser considerada uma atividade meramente informativa.

Esse aparato teórico desenvolvido por Antoine Culioli se ocupa das operações relacionada à constituição do enunciado que, de acordo com Franckel e Paillard (1998), não é considerado resultado de um ato individual de linguagem produzido num aqui e agora por um enunciador, mas, o resultado de um encadeamento de operações que podem ser analisadas no quadro de um sistema de representação formalizável.

Nessa perspectiva, a linguagem é uma atividade de construção que se realiza com base em operações, as quais resultam na produção de enunciados cujos valores são construídos e não dados. Desse modo, a realidade não se encontra pré-fabricada, mas construída por meio da língua, encontrando nesta, ou em suas formas, as marcas das operações constitutivas de significação.

Portanto, o ato de construir enunciados na TOPE encontra-se ancorado em uma situação de enunciação (SIT) composta por sujeitos enunciadore (sujeito enunciador - responsável por produzir o enunciado por meio do agenciamento de marcas - e coenunciador- aquele que, com base nas marcas produzidas pelo sujeito enunciador, reconstrói a sua significação) e das coordenadas de tempo e espaço as quais são definidas pelo sujeito enunciador na situação de enunciação.

A construção de um enunciado, nesse quadro teórico culioliano, envolve três momentos básicos: uma relação primitiva, chamada de *lexis*, uma relação predicativa e uma situação enunciativa. A relação primitiva compreende um conjunto de três noções lexicais inter-relacionadas subjacentes a todo ato de linguagem. A relação predicativa tem por

característica a existência de certa organização dos elementos da *lexis*, uma vez que já é possível vislumbrar os seus lugares, ou seja, os polos de orientação dos elementos da enunciação, porém, não há, ainda, uma correspondência entre essa organização da *lexis* e a do enunciado o que irá acontecer somente na relação enunciativa. Nesta relação, o enunciador faz as determinações complementares à *lexis* por meio de operações de determinação (quantificação e qualificação) e da aplicação das categorias de tempo, pessoa, aspecto e modalidade que se encontram representadas no enunciado por meio de marcas linguísticas.

Dessa forma, no processo de construção de um enunciado, tem-se tanto um encadeamento de operações abstratas, como as marcas das operações responsáveis pelas construções de valores. Dentre essas marcas, encontra-se a marca de tempo verbal que, na língua portuguesa, assim como em outras línguas, costuma representar o tempo linguístico.

Por sua vez, o tempo linguístico fundamenta-se no ato de enunciar que lhe serve de ponto de localização em relação àquilo que o sujeito enunciador constrói na e pela língua para representar as noções de tempo. Por estar relacionado a este ato, tal tempo não mede intervalos, todavia, situa os fatos segundo três ordens de relações: anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

Trata-se, ainda, de um tempo que apresenta uma diversidade de marcas linguísticas, variável de língua para língua, que o representa. Os tempos verbais, como já anunciamos, constitui um exemplo dessas marcas que são responsáveis por evidenciar o tempo linguístico à medida que marcam a sua colocação em função do momento da enunciação, referindo-se aos três momentos clássicos: presente, passado e futuro.

Atentos a tais aspectos, no processo de análise dessa marca gramatical bem como na proposta de redirecionamento de sua abordagem nos livros didáticos, procuramos refletir sobre os valores temporais que a marca de tempo verbal apresenta em um dado enunciado.

Para compor o corpus de análise, foram escolhidas 4 (quatro) coleções de livros didáticos representativas do Ensino Fundamental II. Nessas coleções, trabalhamos apenas com os livros voltados para o 6º e 7º, uma vez que apenas nessas séries encontramos o estudo do tempo verbal, objeto de estudo desta pesquisa. Assim, totalizamos um número de 8 (oito) livros didáticos. As coleções foram escolhidas sob o critério de terem sido aprovadas pelo PNLD dos triênios 2011 a 2013 e 2014 a 2016 e pertencentes à rede pública de ensino de Teresina-PI.

Neste estudo, adotamos uma postura que parte do princípio de que o agenciamento das marcas linguísticas ocorre nas construções de significações, portanto, apresentam valores no processo de construção referencial. Assim, o trabalho com os tempos verbais não deve

limitar-se a classificar um tempo gramatical em x, y ou z, mas, perceber os valores aspecto-temporais que essas marcas assumem nos enunciados.

Sendo assim, procurando atingir os objetivos propostos no presente trabalho, optamos por organizá-lo nos seguintes capítulos: no primeiro capítulo, *Introdução*, são apresentados os objetivos da pesquisa, bem como as noções basilares acerca do aparato teórico em que se insere este estudo e a metodologia empregada.

O segundo capítulo aborda a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, no qual foram destacados alguns conceitos como as operações de linguagem: representação, referenciação e regulação, as etapas de constituição: a noção, a ocorrência e o domínio nocional, a constituição da *lexis*, a relação predicativa e a relação enunciativa, além das relações temporais.

O terceiro capítulo traz uma discussão em torno da abordagem de conteúdos gramaticais em livros didáticos, considerando os pressupostos dos PCN. Também, aborda aspectos relativos ao tempo linguístico, destacando que se trata de um tempo ancorado no ato de enunciar que lhe serve de ponto de referência para situar os acontecimentos linguísticos segundo três ordens temporais: anterioridade, simultaneidade e posterioridade e é representado por diversas marcas linguísticas, dentre elas, as marcas de tempos verbais. Nesse âmbito, procedeu-se, ainda, com a caracterização desses tempos verbais a partir da correlação de tempo semântico e tempo gramatical, bem como dos valores aspectuais, temporais e modais que essas marcas apresentam na construção de significação dos enunciados.

O quarto capítulo apresenta a análise da categoria tempo verbal em livros didáticos de língua portuguesa. Nesse capítulo, realizou-se uma descrição das orientações que os autores dos livros didáticos apresentam para o ensino do tempo verbal e uma análise dessas abordagens. Após essa descrição e considerando o aparato teórico da TOPE, propomos uma sugestão de abordagem do tempo verbal de forma mais crítico-reflexiva em forma de atividades na qual procuramos trabalhar esse conteúdo como um elemento que dá suporte à significação dos enunciados em situações concretas de uso. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca das análises, da representatividade da TOPE enquanto aporte teórico, da nossa proposta de rearranjo das atividades dos livros didáticos e da correlação desse conjunto.

2 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS DE ANTOINE CULIOLI

Este capítulo trata da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. Para um primeiro contato com o modelo teórico subjacente à análise que aqui se faz, apresentamos as concepções da teoria acerca de língua e de linguagem. Em seguida, comentaremos sobre as atividades linguagísticas, as etapas inerentes à constituição dos enunciados, os conceitos referentes à noção, domínio nocional e ocorrência e o concluiremos falando como se constitui a noção de tempo, de aspecto e modalidade no quadro teórico culioliano.

2.1 Articulação língua/linguagem como objeto de estudo da linguística

Antoine Culioli, em meados de 1987, publica o texto “*La Linguistique: de l’empirique au formel*”, no qual, além de tecer algumas considerações acerca da linguística, propõe uma discussão relativa ao objeto da linguística e às questões metodológicas de análise.

Nessa perspectiva, o teórico considera que a linguística deve ter por objeto a linguagem apreendida através das línguas naturais. A linguagem, nesse caso, é compreendida como a capacidade que o ser humano tem de produzir e reconhecer textos orais ou escritos e a língua, por sua vez, um sistema que permite a materialização dessa capacidade de produção e reconhecimento de textos.

Logo, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE), delineada por Culioli, constitui-se considerando uma relação dialética entre dois domínios: a linguagem que é vista como uma atividade simbólica, ou seja, está relacionada à capacidade que o homem tem de produzir e reconhecer formas consideradas como traços de operações de representação, referenciação e regulação, por isso, ela não deve ser considerada uma atividade meramente informativa; e a língua trata-se de um sistema simbólico de representações de significados construídos em forma de textos pelos sujeitos, conforme podemos observar na seguinte passagem:

Eu direi que a linguística tem por objeto a atividade da linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais (e através da diversidade de textos sejam orais ou escritos). Eu insisto sobre os dois pontos: de um lado, eu digo que o objeto da linguística é a atividade da linguagem (ela própria definida como operações de representação, de referenciação e de regulação); de outro lado, eu digo que essa atividade nós

só podemos apreender, a fim de estudar o seu funcionamento, através de configurações específicas, das organizações em uma língua dada. (CULIOLI, 1990, p. 14, tradução nossa)¹.

Entender a linguagem como sendo uma atividade simbólica de significação que permite a construção de representação implica reconhecer que essa atividade só se materializa com base nos textos, sejam eles orais ou escritos, sendo esses textos que proporcionam o trabalho do linguista, uma vez que a linguagem não pode ser apreendida diretamente.

Nesse sentido, a linguagem é uma atividade em que os sujeitos constroem e reconstróem a realidade com base em suas próprias percepções. É, ainda, uma atividade de construção de significação sustentada na capacidade que o ser humano tem de representar, referenciar e regular. São essas atividades linguagísticas que permitirão ao indivíduo construir e conhecer formas através dos agenciamentos de marcadores em sua língua.

A língua é importante porque, segundo Culioli (1990), a atividade da linguagem relaciona-se ao reconhecimento de formas, as quais não podem ser estudadas sem que se considerem os textos e esses textos não podem vir dissociados das línguas. É por isso que, nesse quadro teórico, não há espaço para utilização de categorias linguísticas como sendo etiquetas classificatórias, das quais as unidades seriam um exemplar entre as demais, conforme se observa na gramática tradicional.

Essa articulação entre língua e linguagem torna-se importante para melhor compreender os processos de construção da significação que, para TOPE, trata-se de um ato enunciativo no qual estão presentes sujeitos enunciadores que produzem enunciados em uma dada situação de enunciação, de forma que, a partir desses enunciados produzidos, o sujeito coenunciador (re)constrói a significação, considerando tanto os traços, como também as relações que eles mantêm com outros elementos que compõem o enunciado. Sobre isto, Culioli expõe que:

Não há linguística sem observações profundamente detalhadas; não há observações sem teoria dos observáveis; não há observáveis sem problemática; não há problemática que não se conduza a problemas; não há problemas sem a busca de soluções; não há soluções sem raciocínio, não há raciocínio sem sistema de representação metalinguística; não há sistema de representação metalinguística sem operações, em particular sem

¹ No original: Je dirai que la linguistique a pour objet l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (est à travers la diversité des textes, oraux ou écrits). J'insiste bien sur les deux points: d'un côté, je dis que l'objet de la linguistique est l'activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentation, de référenciation et régulation); d'un autre côté, je dis que cette activité nous ne pouvons l'appréhender, afin d'en étudier le fonctionnement, qu'à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée. (CULIOLI, 1990, p. 14).

categorizações; não há categorizações sem transcategorização. (CULIOLI, 1999b, p. 66, tradução nossa)².

Assim, é por meio do que é imediatamente observável – as marcas linguísticas - que se torna possível percorrer os processos que levam à construção desse enunciado. Por esta razão, a TOPE, segundo Valentim (1998), integra uma teoria dos observáveis cujo objetivo consiste em evidenciar que é pela manipulação das sequências textuais orais e escritas que se pode “extrair julgamentos de aceitabilidade estáveis para um dado grupo”.

Esse construto teórico tem como objeto de análise o enunciado, o qual é visto como o resultado de um conjunto de operações. Portanto, cabe ao linguista perceber as operações que desencadearam a produção dos enunciados. Desse modo, a partir de um plano observável busca-se as constituições primitivas, ou seja, “parte-se do texto e retorna-se ao texto” para que possamos encontrar uma tentativa de construção que mostre, passo a passo, como se constitui um sistema de representação que permita formar relações predicativas e, com base nisto, enunciados.

A linguagem, nessa perspectiva de estudo, não pode ser concebida como sendo um espelho da realidade, uma vez que a significação não é algo pré-determinado e nem as unidades linguísticas refletem as coisas em uma relação direta, ou seja, essas unidades só adquirem valores no e pelo enunciado.

Para Culioli (1999), o sujeito enunciador, ao construir um enunciado, depara-se com uma variedade de possibilidades de escolha, contudo, é a partir do sentido que deseja produzir que escolherá as possibilidades que melhor lhe convém.

Essas escolhas feitas pelo sujeito refletem suas intenções com a produção da significação presente no enunciado e, nesse sentido, investigar as marcas de operações que reproduzem as escolhas do sujeito constitui a base dos estudos da Teoria de Culioli. Para o teórico, a pesquisa linguística não deve ser abordada limitando-se somente a análise de composições sequenciais de termos, mas sim, de operações decorrentes de sujeitos enunciadores para a construção do sentido.

A atividade de linguagem, conforme vimos, está vinculada a um sistema que se apresenta em forma de texto que faz referência a um enunciado. Desse modo, o sujeito,

² No original: pas de linguistique sans observation profondément détaillées; pas d’observation sans théorie des observables; pas d’observables sans problématique; pas de problématique qui ne se remène à des problèmes; pas de problèmes sans la recherche de solutions; pas de solutions sans raisonnement; pas de raisonnement sans système de représentations métalinguistique; pas de système de représentation métalinguistique sans opérations, en particulier sans catégorisation; pas de catégorisation sans transcategorialité. (CULIOLI, 1999b, p. 66).

visando investigar as operações que propiciaram a construção de significação dos enunciados, manipula-os. Ao fazer essas manipulações, o sujeito lança mão de uma atividade denominada epilinguística.

Sobre essa atividade, Culioli (1976, p. 18) explica que o sujeito, no processo de aprendizado de uma língua, ativa um saber epilinguístico, o qual diz respeito ao caminho interno que cada indivíduo percorre para se chegar a um significado particular, ou seja, trata-se de uma atividade metalinguística inconsciente do sujeito no ato enunciativo.

Nesse âmbito, a atividade epilinguística é tanto uma produção como reconhecimento de formas. Produção porque o sujeito registra linguisticamente suas representações com base, por exemplo, no léxico e na sintaxe de uma dada língua em conformidade com o que vivencia, enquanto o reconhecimento é devido ao fato de o sujeito ao entrar em contato com as formas textuais as investir.

Tal atividade deve ser simulada com base na elaboração de famílias parafrásticas às quais formam enunciados aproximados, cuja aproximação é sustentada por um esquema de *lexis*. Qualquer enunciado faz parte de uma dada família parafrástica, assim, cabe ao sujeito coenunciador a escolha de um enunciado ideal em meio aos enunciados equivalentes.

Nessa perspectiva, construir um enunciado, na TOPE, consiste em estabelecer um sistema de relações que ocorre em vários níveis. Desse modo, enunciar é um ato de construir enunciados, os quais são produtos de um conjunto de operações colocadas em funcionamento pelos sujeitos.

O ato de enunciar, nesta abordagem teórica, diz respeito à construção de um espaço e o estabelecimento de um quadro de valores referenciais. Assim, a realidade não pode ser algo pré-fabricada, e sim construída por meio da língua em que estão presentes as marcas que constituem a significação.

A linguagem, nesse processo de construção e reconstrução de significação, é entendida como uma atividade da qual resultam operações interdependentes de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva, as quais são realizadas de forma interdependentes. Essas operações são também chamadas de atividades linguagísticas e se materializam por meio de textos, conforme apresentadas a seguir.

2.2 Atividades linguagísticas: representação, referenciação e regulação

De acordo com Culioli (1990), em toda atividade de linguagem, há a presença três operações que se dão de forma indissociáveis. Assim, têm-se uma atividade operativa de

representação mental, uma atividade operativa de referenciação linguística e uma atividade operativa de regulação considerada intersubjetiva.

2.2.1 Operação de representação

A atividade de linguagem, no construto teórico culioliano, configura-se como sendo a responsável por permitir que o sujeito enunciator produza e reconheça as representações linguísticas, marcas de representações mentais. Tais representações são construídas e armazenadas a partir das relações que sujeito mantém com o mundo, com os objetos e com os outros. Esse sujeito experiencia de forma muito particular o mundo físico e mental construindo, assim, representações mentais em que organiza as experiências que elabora desde sua infância. Dessa forma, essas representações mentais coincidem com o processo de categorização, o qual é baseado nos universos extralinguístico e linguístico, e instaura a noção.

Nessa perspectiva, a atividade de representação reflete-se na linguagem e tem como característica a construção das noções em que se evidencia a capacidade que o sujeito tem de atribuir propriedades (P) e não-propriedades (P').

Essas operações, segundo Culioli (1999a), contemplam três níveis de representações. O nível I que diz respeito às representações mentais ligadas à nossa atividade cognitiva e afetiva, portanto, trata-se de uma entidade de ordem do mental, por isso não temos acesso a ele, a não ser por meio de nossas ações ou falas, ou, mais especificamente, por meio dos textos, os quais permitem a sua reconstituição.

O nível II é o nível das representações linguísticas, dos arranjos de marcadores, sendo considerado arranjo porque não ocorrem de forma aleatória, mas por meio de formas, que envolvem regras de boa formação, e marcador por remeter a indicação perceptível de operações mentais. Diz respeito, ainda, aos diferentes mecanismos (noções e operações) que constituem os traços de representações do nível I, portanto, é por meio do nível II que o sujeito passa a ter acesso às representações mentais, por isso deve ser objeto de análise do linguista.

Dessa forma, faz-se necessário destacar que, de acordo com Culioli (1990) embora as representações linguísticas sejam constituídas por traços de representações do nível I, não representam uma relação biunívoca entre os níveis I e II, o que problematiza o conceito de código, pois, segundo o autor:

Se tivéssemos uma relação termo a termo, teríamos uma nomenclatura, no caso mais grosseiro, e, de uma maneira mais geral, uma codificação. Ora, não se tem um marcador – um valor. Podemos ter: um marcador – vários valores; vários marcadores- um valor. (CULIOLI, 1990, p. 20, tradução nossa)³.

O nível III, último das operações de representação, caracteriza-se por ser o nível das representações metalinguísticas cuja reconstituição só é possível a partir do segundo nível que, por sua vez, é a representação do primeiro. É, então, o nível de alcance do linguista, uma vez que tem o papel de ver as formulações de cálculos para as representações de âmbito formais presentes nos enunciados. De Vogüé (2011, p. 77) explica que essas representações não devem ser dadas *a priori*, pois elas existem em decorrência do plano observável dos enunciados. Culioli, por seu turno, considera-o necessário, uma vez que “possibilita o vai e vem entre teoria e observação, entre os níveis 3 e 2, gerando, com isso, predicções que o empírico põe em questão”.

Correlacionando esses três níveis acima sintetizados, temos no nível I, o nível das representações mentais, não sendo de alcance do linguista. No nível II, nível dos traços textuais, há o reconhecimento dos traços do nível I, ainda que não ocorra uma relação biunívoca entre a representação das marcas que o materializa. Por fim, tem-se o nível III, das representações metalinguísticas de alcance do linguista, por meio do qual é possível determinar as relações entre os níveis II e III para se reconstruir, mesmo que de forma simulada, as operações subjacentes ao nível I.

Em síntese, os níveis representativos da atividade de representação podem ser esquematizados da seguinte forma:

Quadro 1- Níveis de representação apresentados por Culioli

OPERAÇÕES DE REPRESENTAÇÃO		
NIVEL 1 (domínio da linguagem)	NIVEL 2 (domínio das línguas)	NIVEL 3 (domínio da metalinguagem)
Esse nível de representação mental organiza as experiências individuais [noções; operações]	Trata-se do nível das marcas das atividades de nível 1, isto é, traços linguísticos que se materializam nos textos. [arranjos de marcadores]	Nível do trabalho metalinguístico desenvolvidos pelos linguistas, pautando-se nas produções presentes no nível 2, tendo em vista representar os processos de linguagem do nível 1.

³ No original: Si nous avions une relation terme à terme, nous aurions une nomenclature dans le cas le plus grossier et, de façon plus générale, un codage. Or, on n'a pas un marqueur – une valeur. Nous pouvons avoir: un marqueur – plusieurs valeurs; plusieurs marqueurs – une valeur. (CULIOLI, 1990, p. 20).

Fonte: Quadro elaborado por Alencar Neto (2011, p. 49) em conformidade com o Dicionário de Linguística da Enunciação, de Flores *et al.* (2009, p. 159-160).

Os níveis presentes na atividade de representação, sintetizados no quadro acima, ocorrem com base no encadeamento de operações que estabelece diferentes níveis de representações, os quais são, segundo Alencar Neto (2011, p. 49), comuns a todas as línguas, de forma que o que varia são os valores referenciais ligados a cada cultura nas quais as línguas estão inseridas.

2.2.2 Operação de referenciação

Essa operação está relacionada à construção do espaço de referência, na qual serão localizadas as representações de um estado de coisas para que fiquem munidos de valores referenciais. As referências, nessa perspectiva, são construídas com base em um acordo intersubjetivo que envolve o enunciador e o coenunciador, os quais são responsáveis por construir e reconstruírem objetos pertinentes ao discurso.

Desse modo, a atividade de referenciação é entendida como sendo um conjunto de localizações entre o enunciado, a situação de enunciação, bem como a relação predicativa.

Culioli (1990) considera esta operação complexa à medida que diz respeito a um sistema que é construído por um sujeito responsável por construir o sistema em relação a outro sujeito e assim compartilhar suas representações. Então, tem-se a necessidade de se construir um sistema de referência que seja estável e ajustável para que permita ao interlocutor reconstruí-lo com base no enunciado.

Sobre esta operação, Valentin (1998) expõe que a origem da significação está relacionada às representações cognitivas dos sujeitos, os quais estão envolvidos em uma situação de interação verbal e que, por isso, não será sempre que a significação reconstruída terá plena coincidência com a significação que fora construída. Assim, torna-se necessário fazer os ajustamentos entre os sujeitos da enunciação, tanto no nível da representação como da referenciação.

2.2.3 Operação de regulação

A atividade de regulação está relacionada à construção de ajustamentos entre os sujeitos da enunciação, tanto no nível da representação como no nível da referenciação. Desse modo, como na origem da significação estão às representações cognitivas de cada indivíduo, a

significação reconstruída dificilmente coincidirá com a significação construída, por conseguinte, faz-se necessário a realização de ajustamentos pelos sujeitos.

O sujeito enunciador, no decorrer do processo de construção de formas que resulta em um enunciado, regula suas representações na própria representação que realiza das representações do coenunciador numa tentativa de procurar se aproximar dele. Nesse jogo de ajustamentos, ocorrem relações de alteridade entre o sujeito enunciador e o sujeito coenunciador.

Culioli (1990) expõe que esses princípios de regulação são internos à linguagem e interdependentes das operações de representação e referenciação. Juntas elas permitem que os indivíduos produzam e reconheçam formas por meio dos enunciados.

Inerente à atividade de linguagem, o referido autor, afirma haver operações que vem ordenadas e dispostas em séries em um complexo de diferentes níveis. Tal complexo está baseado em uma operação primitiva denominada de *repérage* ou de localização (no português), de modo que todo termo do enunciado está localizado em relação a outro e, por isso, compreende todas as etapas da constituição de um enunciado.

Essa operação de *repérage* vem representada, no quadro teórico culioliano, por uma relação binária representada por $\langle a \ \varepsilon \ b \rangle$, em que ε é chamado de épsilon. A função desse elemento consiste em *colocar em relação*, ou seja, esse operador, segundo Franckel e Paillard (2011), é responsável por relacionar dois termos (a, b) em uma relação de alteridade em que se torna possível identificar entre esses dois termos qual deles assumirá o papel de ser orientador e orientado. Desse modo, quando consideramos $\langle a \ \varepsilon \ b \rangle$ na construção “O livro está sobre a mesa⁴”, temos o termo *livro* correspondendo ao termo *a*, portanto, assume, neste caso, propriedades que o coloca na posição de orientado, já o termo *mesa* corresponde a *b*, isso porque apresenta propriedades que permitem considerá-lo um termo orientador. Epsilon, nessa perspectiva, é considerado um operador metalinguístico e não representa necessariamente um marcador visível no enunciado.

Nessa relação de alteridade em que o termo **a** é localizado em relação a **b**, é possível perceber que um termo só adquire um valor referencial determinado a partir de um sistema de localização, portanto, não há relação direta entre o termo localizado (*repéré*) e o localizador (*repère*).

Franckel e Paillard (2011, p. 91) expõem que as propriedades dos termos não são anteriores à sua instauração nas relações. Elas são, na verdade, determinadas no momento da

⁴ Exemplo de Franckell e Paillard (2011, p. 91).

operação de localização, isto é, são as relações responsáveis por determinar essas propriedades. Assim, o sistema de localização configura-se como sendo indissociável de uma teoria da alteridade, das relações entre o mesmo e o outro.

Associados a essas operações de referenciação, regulação e representação discutidas acima, outras operações são desenvolvidas com a finalidade de dar suporte à constituição dos níveis. Trata-se das operações linguísticas presentes nas operações constitutivas do enunciado. É o que veremos na seção a seguir.

2.3 Etapas de constituição dos enunciados

Imbricadas aos processos de construção de significação, existem entidades de caráter híbrido que aliam o linguístico e o não linguístico. Trata-se da noção e do domínio nocional que serão caracterizados na seção que se segue.

2.3.1 Noção e domínio nocional

Para a Teoria das Operações Enunciativas, o processo de construção de significação tem início pelo estabelecimento de um conteúdo de ordem do pensamento e ainda indeterminado. Esse primeiro nível de construção de significação diz respeito à noção, a qual é definida por Culioli (1999, p. 11) como sendo um sistema complexo de propriedades físico-culturais de ordem do cognitivo que apreendemos através de nossas atividades enunciativas de produção e compreensão dos enunciados, ou seja, para cada indivíduo a noção se constituirá com base em sua experiência que tem com o mundo. Sobre isso, Valentim (1998, p. 36) expõe que “é pelo contato que vai tendo, direta e indiretamente, com as ocorrências fenomenais de um objeto ou de um estado de coisas que o indivíduo constrói uma representação cognitiva que é a sua noção desse objeto ou estado de coisas”.

A noção, nessa perspectiva teórica, diz respeito a um nível de representação híbrida em que de um lado tem-se o mundo e as representações físico-culturais, portanto, trata-se de uma representação não linguística relacionada ao estudo do conhecimento, só podendo ser definida qualitativamente. Do outro, é representado pela língua e corresponde à atividade de elaboração de experiências que cada indivíduo desenvolve ao longo de sua infância, por isso trata-se de um elemento abstrato construído no empírico.

Em relação a esse aspecto, Culioli (1990) chama atenção, ainda, para o fato de que a noção não corresponde ao conceito de entidade apresentada pela semântica cognitiva,

tampouco pelo conceito de signo proposto pela semântica lógica. É o que nos esclarece Pria (2009, p. 52) em seus estudos acerca da teoria culioliana:

A noção distingue-se do conceito e do signo justamente porque faz intervir o estável-dado pela representação de propriedades físico-culturais definidas no interior de uma cultura e socializadas entre os sujeitos nela inserida – e o deformável – dado pelas modulações do sujeito sobre o estável (ou que é tido como estável nas relações intersubjetivas) segundo a vontade desejo e intenção, ou ainda, do impedimento dessas três diante do que está estabelecido.

Desse modo, a noção faz parte de uma atividade simbólica, na qual estão presentes os trabalhos metafóricos e o ajustamento intersubjetivo que supõe simultaneamente a estabilidade, a deformabilidade e as ramificações das propriedades das experiências que, ao se relacionarem, estabelecem o domínio nocional.

Teoricamente, as noções podem ser enquadradas em três tipos: as noções lexicais (ou predicativas), as noções gramaticais e as noções complexas. Correia (2002, p. 24-25) nos esclarece essa observação ao explicar que:

Se às noções estão associadas às classes de palavras que, ao serem lexicalizadas, serão sujeitas a um filtro ('filtro lexical') que determina, na enunciação, a escolha de um dos elementos da classe, às noções gramaticais – como o tempo, o aspecto, a diátese, o número, etc – estão associadas a marcas gramaticais, próprias de cada língua. As noções complexas, por outro lado, associam-se de forma a constituírem um esquema - o esquema da *lexis* – definido na teoria como uma categoria pré-enunciativa.

Tais observações nos são importantes, tendo em vista que, ao nos propormos analisar a ocorrência do estudo do tempo e aspecto nos livros didáticos, estamos operando mais diretamente com as noções gramaticais.

A noção só é apreendida e estabilizada através das ocorrências, quando localizadas em uma situação de enunciação, sendo assim, são percebidas no momento da enunciação, podendo adquirir diversas propriedades.

A ocorrência, nesse construto teórico, diz respeito à encarnação de uma noção sob a forma de linguagem, é, ainda, a passagem a uma materialidade e, ao mesmo tempo, a um sistema de referenciação. Em suma, trata-se da materialização de uma representação mental através de traços que constituem os agenciamentos de formas.

Franckel e Paillard (2011) explicam que as ocorrências não tem uma relação estabilizada com a noção da qual constitui uma realização particular. Desse modo, por não ser estabilizada, sua determinação compreende dois polos organizadores: o tipo e o atrator.

O tipo, por sua vez, possibilita identificar uma ocorrência como exemplar da noção. Nessa perspectiva, as ocorrências são construídas nos tipos a partir da identificação ou diferenciação que mantém com o centro organizador. É nessa dupla operação de identificação e diferenciação (pode-se observar se as ocorrências são ou não ocorrências que apresentam uma mesma propriedade) que, de acordo com Culioli (1991), repousa a operação que se estabelece em relação ao um termo.

Objetivando exemplificar esse polo organizador, Franckel e Paillard (2011, p. 93) expõem que um livro é um livro, na medida em que é um livro, sendo assim, é considerada uma ocorrência intercambiável na medida em que o tipo estabelece certa organização da fragmentação do conceito.

O atrator, no que lhe concerne, difere-se radicalmente do tipo à medida que este está relacionado a uma ocorrência representativa, enquanto que aquele corresponde a uma representação abstrata e absoluta. Sendo assim, este polo organizador constrói uma origem que não possui outra referência a não ser o predicado em si, dessa forma, não corresponde a um máximo, pois existe sempre um ponto além dele que se constrói.

Correlacionado à noção, temos o conceito de domínio nocional que tem como característica representar a configuração topológica da organização da noção. Trata-se de um domínio do validável à medida que para se chegar às noções faz-se necessário percorrer os valores e qualidade e quantidade que as mesmas apresentam. O domínio nocional, segundo Neves (2012, p. 61) integra uma classe de ocorrências abstratas, tornando a noção potencialmente quantificável.

Esse domínio, em termos qualitativos, constitui-se das seguintes zonas: uma interior (I) que é envolta de um centro atrator, na qual estão situadas as ocorrências validadas; uma exterior (E), na qual estão situados as ocorrências não validadas e lida com o que está fora do domínio interior e uma interior/exterior (IE) que é anterior a toda a validação e compatível com (I) ou com (E) e uma Fronteira (F) que pode ou não, ser construída linguisticamente.

No interior do domínio nocional se encontra as ocorrências que apresentam propriedades em comum em relação ao polo organizador, sendo individuáveis e identificáveis umas com as outras à medida que possuem todas as mesmas propriedades.

O exterior é composto por ocorrências que são diferentes do centro organizador, uma vez que, de acordo com o caso, o exterior oferecerá o vazio, a ausência. O mesmo é dizer que o

exterior é vazio da propriedade que constitui a noção, seja por inexistência ou alteridade radical.

A fronteira compreende os valores que não estão nem no interior nem no exterior, mas de acordo com as trocas enunciativas podem estar ligadas ao interior ou ao exterior. Essa zona, segundo Culioli (1990), contém a propriedade (P) e ao mesmo tempo a propriedade não-p (P') e não é totalmente exterior.

Dessa forma, à medida que vai ocorrendo um afastamento em relação ao centro organizador, as ocorrências vão apresentando, de forma gradual e qualitativamente, cada vez menos propriedades inerentes ao centro organizador. Essa gradação remete ao que Culioli (1990) denominou de gradiente que se caracteriza por ser uma escala abstrata em que se aceita situar a ocorrência em relação ao centro organizador em uma escala decrescente de identificação, conforme se afasta deste.

Para um melhor esclarecimento acerca das zonas que compõe o domínio nocional, observemos os exemplos a seguir, verificando sua distribuição no domínio nocional de /ser organizada/ e considerando **X** como centro organizador:

X_1 = Maria é bastante organizada.

X_2 = Maria não é tão organizada assim.

X_3 = Maria está bem perto de ser organizada.

X_4 = Maria não é de forma alguma organizada.

Com base nesses exemplos, vemos que, da noção /ser organizada/, a propriedade “verdadeiramente organizada” configura-se no centro atrator e “tudo que se possa chamar de ser organizada (X_1)” estará no interior do domínio. Se fizermos uma espécie de trajeto do centro organizador em direção ao que está exterior, teremos um gradiente, neste caso, representado por X_2 ou, mais especificamente, pela propriedade “não tão organizada”, o mesmo ocorre com X_3 à medida que podemos traçar um caminho do exterior em direção ao centro, representado, especificamente, por “está perto de ser organizada”. O exterior desse domínio é representado pela propriedade “verdadeiramente não organizada”, representada por X_4 .

Em suma, o domínio nocional diz respeito ao domínio de validação, uma vez que toda ocorrência de uma noção é obrigatoriamente situada em uma das zonas pelo sujeito enunciador, ou seja, o sujeito terá que escolher um caminho e eliminar os outros ou construir o caminho que o conduza a uma zona do domínio nacional entre os possíveis.

2.3.2 A relação predicativa elementar ou *lexis*

Na TOPE, a *lexis* constitui a relação predicativa elementar da construção do enunciado. Ela é proveniente de uma relação primitiva que deve estar contida em todo e qualquer enunciado. No entanto, a afirmação de que a *lexis* é o próprio enunciado não é válida, uma vez que ela ainda não está situada em um espaço enunciativo de um referencial, mas sempre que for preciso resgatar a origem de enunciado, faz-se necessário encontrar o esquema de *lexis*.

A formação da *lexis* (λ) resulta da instanciação de um conjunto abstrato composto de três lugares vazios representados por $\langle a \ r \ b \rangle$, as quais são três noções instáveis, anteriores ao léxico e a gramática. Do preenchimento dessa relação binária ($a \ r \ b$) resulta o esquema de *lexis* $\lambda \langle \xi_0, \xi_1, \pi \rangle$, conforme apresenta Culioli (1990, p. 79, tradução nossa):

A *lexis* é o resultado da instanciação de um esquema por termos os quais foram construídos de noções. Esta operação produz um padrão complexo, o qual não é um produto de uma simples operação de atribuições, onde termos categorizados seriam substituídos pelas variáveis do esquema (em termos de predicado e argumentos, de um verbo e substantivo)⁵.

O esquema de *lexis* deve ser instanciado, e isso significa que os três lugares tem que ser preenchidos por noções, sendo que (π) será sempre ocupado por uma noção de predicado que, na maioria das vezes, coincide com as formas verbais. Os lugares ξ_0 , ξ_1 , serão preenchidos por noção de argumento que, de acordo com Danon-Boileau (1987), está relacionado à noção de tipo nominal ou proposicional, sendo que ξ_0 é o ponto de partida ou fonte e ξ_1 é considerado o ponto de chegada ou objetivo.

Desse modo, no enunciado, **o menino quebrou um celular**, a *lexis* é representada por $\lambda \langle \text{menino, quebrar, celular} \rangle$. Nessa relação primitiva, os argumentos nominais ξ_0 , ξ_1 são representados por $\langle \text{menino, celular} \rangle$ e a noção de predicado pela marca **quebrar**. Por outro lado, quando temos o menino quebrou um celular bonito, tem-se uma *lexis* assim constituída: $\langle \text{menino quebrar (celular ser bonito)} \rangle$, em que há um argumento nominal representado pelo termo **menino** e uma noção de predicado π representado pelo verbo comprar e um argumento proposicional ξ_1 constituído pelas marcas **celular ser bonito**.

⁵ No original: A lexis is the result of the instantiation of a schema by terms which have themselves been constructed by notion. This operation produces a complex pattern which is not the product of simple operation of assignment, by which categorized terms would be substituted for the variables of the schema (in terms of a predicate and arguments, of a verb and a noun. (CULIOLI, 1990, p. 79).

Essa relação primitiva é importante porque permite gerar uma família de enunciados relacionados, denominados por Culioli de família parafrástica. Assim, a *lexis* < menino quebrar celular> gera relações parafrásticas, como:

- (3) O celular foi quebrado pelo menino.
- (4) Quem quebrou o celular foi o menino.
- (5) Os meninos quebraram os celulares.

Segundo Dannon-Boileau (1987), a *lexis* é uma conjunção de uma forma e um conteúdo que constituirá todo e qualquer enunciado, de forma que vários enunciados podem ser constituídos por uma mesma relação primitiva. Dessa forma, o que determinará a configuração de um enunciado serão as relações predicativas e enunciativas que o sujeito enunciador constrói conforme seu propósito.

2.3.3 Relação predicativa

A relação predicativa constitui a segunda etapa de construção do enunciado. Nesta fase, já é possível visualizar certa hierarquização dos elementos constituintes da *lexis*, uma vez que os termos da relação primitiva se encontram ordenados linearmente, indicando um termo em torno do qual se organizará o enunciado.

De acordo com Danon-Boileau (1987), essa etapa de construção do enunciado corresponde ao momento de organização da *lexis*, na qual se define dois conjuntos: de um lado, tem-se o termo chamado de ponto de partida ou termo tematizado, responsável por dar a orientação da relação predicativa e, do outro lado, dois termos restantes.

Corroborando com essa definição, Valentin (1998, p. 43) explica que:

Subjacente a qualquer enunciado há, pois uma relação predicativa entre duas noções predicativas que é especificada por uma terceira noção predicativa. A relação predicativa <r>, estrutura abstrata constituída pelas noções lexicalizadas e categorizadas, tem um sentido, mas não é ainda um enunciado. É apenas um objeto metalinguístico; é simplesmente representada (ou seja, não está ainda assertada ou validada).

Desse modo, a *lexis* < Rita comprar casa> poderá originar enunciados, como: (a) Rita comprou uma casa; ou A casa foi comprada por Rita. Neste caso, verificamos que nos dois enunciados “Rita” é o termo origem da relação primitiva, contudo, em (a), o termo de partida

é representado por Rita, enquanto que, em (b), por “uma casa”. Esse termo que servirá de ponto de partida não é escolhido aleatoriamente, ele se dá com base nas operações que induzem a ordenação dos termos na Relação Predicativa.

Nessa perspectiva, a escolha de um ponto de partida levará a relação de localização abstrata ou *repère* (para Culioli), uma vez que há um termo posto como ponto de referência para o restante da relação a ser construída. Lembrando que a TOPE tem como uma de suas premissas o fato de todo elemento ser localizado em relação a outros, assim, imbricado nesse processo de construção do enunciado há a operação de localização, de identificação e de diferenciação.

A operação de localização se caracteriza por ser ao mesmo tempo abstrata e binária. Abstrata por se tratar de uma operação que é inerente a toda relação e binária porque o termo localizado sempre estará em relação ao um termo localizador, de forma que sem este não haverá aquele.

Quanto à operação de identificação, esta tem a característica de resultar da operação de localização, pois ao realizar uma localização de um termo em relação ao outro, o sujeito enunciator identifica esse termo diferenciando-o dos demais. Já a operação de diferenciação está relacionada às propriedades distintas que diferenciam uma ocorrência de outra.

Estabelecida a organização dos elementos que constituirão o enunciado, passa-se à terceira etapa de construção do enunciado. Nesse momento, tem-se uma relação enunciativa em que o sujeito enunciator passa a personalizar o enunciado atribuindo-lhe as categorias linguísticas, a exemplo da modalidade, da determinação, do aspecto e do tempo, objeto de estudo desta pesquisa.

2.3.4 Relação enunciativa

A relação enunciativa corresponde à localização do conteúdo de pensamento em relação à situação de enunciação e ao sujeito enunciator, ou seja, são estabelecidas as relações entre sujeito enunciator, tempo e espaço do ato de enunciar. Assim, é nessa etapa que o enunciator faz as determinações complementares e assume seu enunciado de forma que o texto final passa a apresentar todas as marcas linguísticas disponíveis.

Quando o enunciator assume o seu enunciado, serve-se de todas as marcas gramaticais (tempo, aspecto, modalidade dentre outras) para exprimir como ele se situa em relação aquilo que enuncia. Nessa perspectiva, considerando a relação predicativa < menino, quebrar, celular>, o sujeito enunciator pode construir o seguinte enunciado: *O menino*

desobediente quebrou o celular, neste caso observamos que o enunciador ao construir esse enunciado fez uso de marcas que evidenciam, além de outros aspectos, valores temporais e aspectuais.

Nesse sentido, a relação enunciativa constitui-se de uma consolidação de um pré-enunciado para um enunciado em que o sujeito enunciador lança mão de operações, por exemplo, de determinação e aplicação de categorias de tempo, aspecto e modalidade para construir significações. No entanto, essa passagem do pré-enunciado para o enunciado, propriamente dito, não acontece de forma desarticulada, mas, por meio de uma evolução até a constituição do enunciado, ou seja, tem-se o estabelecimento do conteúdo do pensamento, em seguida, tem-se a decisão de como se organizará o enunciado para depois se chegar à constituição do enunciado.

Nesta etapa, identifica-se uma situação de enunciação em que estão presentes o sujeito enunciador e coenunciador em uma relação espaço-temporal, a qual se constitui como um princípio da teoria da enunciação de Culioli.

Para esta teoria o que proporciona a significação de um enunciado é uma cadeia de operações de localização abstrata em que o localizador, que é determinado, determina o que é menos determinado. Campos (1997, p. 168) explica que, nessa cadeia de operações, o localizador último é o parâmetro enunciativo característico da situação de enunciação origem (Sit_0), a qual é definida por um enunciador origem (S_0) e o tempo da situação origem (T_0).

Corroborando com tais informações, Neves em seus estudos acerca da teoria de Culioli exemplifica a situação de enunciação considerando o seguinte enunciado: “Paulo disse que Maria não vai à escola”, assim segundo a autora:

Sit_0 é a situação não empírica, abstrata < Paulo disse < Maria (não) ir escola >>; já a Sit_1 corresponde à situação de locução, na qual o sujeito modal (não marcado linguisticamente, representado por S_1) constrói a significação e Sit_2 é a situação do acontecimento em que Paulo (marcado linguisticamente por S_2) constrói o enunciado “Maria não vai à escola”. (NEVES, 2006, p. 46).

Conforme observamos, temos que o espaço enunciativo é representado pelo parâmetro enunciativo Sit_0 (situação de enunciação-origem, a qual é definida pelos parâmetros) S_0 (enunciador-origem) e T_0 (tempo do enunciado ou da enunciação). Assim, o S_0 e o T_0 constituem os parâmetros teóricos que se combinam para construir a situação de enunciação representada por $Sit(S_0, T_0) = Sit_0$. Nessa situação de enunciação origem, inclui-se um sistema

de referência, o qual é responsável por dar origem a todas as determinações espaço-temporal que são construídas no e pelo enunciado.

Desse modo, é Sit_0 que determinará outros parâmetros enunciativos como a situação de locução (Sit_1) que tem como característica ser responsável pela validação da relação predicativa. Essa Sit_1 constitui-se de um locutor (S_1) que assume a validação do acontecimento linguístico e, ainda, de T_1 , parâmetro temporal associado ao ato de locução.

A situação de locução (Sit_1) pode gerar duas outras situações:

(a) O S_1 coincide com o S_0 , conforme exemplos a seguir:

(1) A Mariana correu a maratona toda.

(2) A Mariana não correu a maratona.

Observamos que, em (1) e (2), o enunciador (S_0) está associado ao locutor (S_1), ou seja, há uma identificação entre Sit_0 e Sit_1 à medida que o enunciador-locutor valida positiva e negativamente a relação predicativa localizada em relação a Sit_0 .

(b) O enunciador (S_0) pode se diferenciar do locutor (S_1), por exemplo, quando construímos enunciado do tipo:

(3) O técnico disse que Mariana correu a maratona toda.

Percebemos que, neste caso, temos um S_0 que constrói um S_1 , o qual está representado pela expressão o técnico e é considerada outra fonte enunciativa. Isto é, o S_1 (o técnico) em T_1 é o responsável pela associação entre o enunciador-origem (S_0) e o locutor (S_1).

Além da Sit_0 e da Sit_1 , o valor referencial está relacionado à situação do acontecimento linguístico (Sit_2), responsável pela validação do acontecimento linguístico. Desse modo, S_2 é o sujeito sintático ou sujeito do enunciado e o T_2 é o tempo que está associado ao tempo do acontecimento linguístico.

Nesse sentido, percebemos que esse sistema referencial é constituído por um encadeamento de operações de localização em que Sit_2 está localizada em relação a Sit_1 , que, por sua vez, está localizada em relação a Sit_0 . Essa operação de localização é simbolizada pela seguinte expressão:

$$\langle r \rangle \underline{\epsilon} \langle Sit_2 (S_2, T_2) \underline{\epsilon} \langle Sit_1 (S_1, T_1) \underline{\epsilon} \langle Sit_0 (S_0, T_0) \rangle \rangle \rangle$$

Essas operações inerentes à construção do enunciado ratifica a premissa de que, na TOPE, a construção e significação do enunciado não devem ser analisados como sendo

exterior a língua, uma vez que sua significação é originária exclusivamente do material verbal, conforme explica Franckel e Paillard (2011, p. 88):

Os mecanismos enunciativos que estabelecem o objeto de análise não são, portanto, externos à língua e devem ser distinguidos das condições efetivas que regem a produção do enunciado no *hic et nunc* de uma enunciação singular. (...) Toda organização de formas é da ordem do enunciativo.

Nessa perspectiva, o ato enunciativo não é dado, é construído em cada situação de enunciação, pois cada enunciador constrói no e pelo enunciado o seu próprio espaço-temporal, ou seja, seu próprio sistema referencial.

Passaremos, a seguir, à discussão das noções de tempo, aspecto e modalidades, categorias que estão intrinsecamente correlacionadas, por isso, um estudo que visa discutir sobre o tempo verbal não pode deixar de tecer observações acerca dessas categorias.

2.4 A noção de Tempo, Aspecto e Modalidade na TOPE

Conforme já mencionamos em outras discussões, o sujeito enunciador ao construir seus enunciados procura deixar suas próprias marcas, isto é, procura personalizar seus enunciados para atribuir-lhes as categorias linguísticas tais como modalidade, aspecto e a relação temporal. Essas categorias se apresentam de forma concatenadas à medida que seus valores são construídos a partir da relação que mantém umas com as outras no enunciado.

No que diz respeito à noção de tempo, Culioli (1999a) explica que não falará do tempo sob o ponto de vista da linguística, mas como uma representação do “tempo” das línguas, o qual é construído em relação ao ato de enunciação. Ou seja, para esse teórico tempo diz respeito à noção de “temporalidade”, uma vez que é construída na e pela enunciação, a qual instaura uma categoria do presente e desta resulta o tempo que está intrinsecamente relacionado ao ato enunciativo, sendo o seu ponto zero o momento da enunciação-origem.

Nessa perspectiva, a noção de tempo não é entendida como sendo uma categoria pura, uma vez que se trata de uma categoria que está relacionada à correspondência de uma localização entre o tempo T do enunciado e um tempo localizador, ou tempo de referência que é o tempo da enunciação representado por T_0 .

Em suas exposições acerca dessa categoria, Culioli (1999a) introduz o conceito de classe de instantes para substituir a concepção de eixo temporal, pois para esse teórico, o tempo diz respeito ao momento de produção do enunciado, é este o verdadeiro intervalo

temporal da enunciação. O tempo do enunciado refere-se ao instante para o qual enunciado remete.

Culioli, ao utilizar a designação classe de instantes, apresenta-nos dois pontos considerados importantes acerca da temporalidade. O primeiro, já observado por Benveniste (1989), por exemplo, está relacionado à distinção entre tempo linguístico e tempo cronológico, pois não há, segundo o autor, nada que permita considerar que os instantes que localizam os acontecimentos estejam ordenados em um eixo temporal. E o segundo, diz respeito à indissociabilidade existente entre tempo e aspecto, visto que a estruturação da classe de instantes se dá considerando esses dois fatores.

Isso evidencia que o que está em jogo, para esse construto teórico, são as especificidades do tempo linguístico, que é construído no e pelo enunciado por um enunciador a partir de uma situação de enunciação-origem em que os acontecimentos linguísticos são construídos considerando a localização em relação a esse parâmetro enunciativo ou, então, em razão de outros localizadores construídos pelo enunciador.

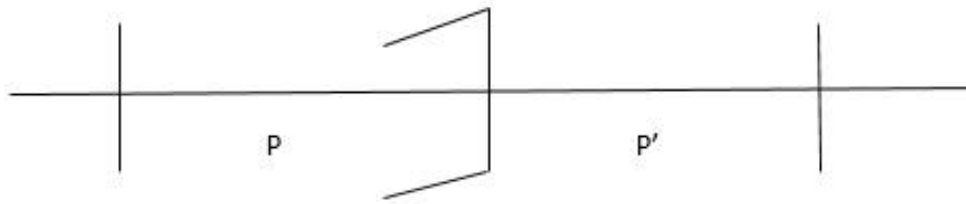
A organização dos acontecimentos linguísticos é diferente do eixo temporal à medida que a organização da temporalidade no plano linguístico não é um fator cronométrico e tampouco datado, mas um ponto delimitado com base no momento da enunciação-origem T_0 , que se associa a uma classe de instantes t .

Nessa classe de instantes há ocorrências abstratas, as quais possuem as propriedades de serem não discerníveis e individuais. Sobre essa classe pode operar o que Culioli denomina de corte (*coupure*), sendo que esse corte proporciona uma diferenciação das ocorrências das classes o que implica na distinção de um tx , o qual define duas subclasses de t . Desse modo, o tx tem o estatuto de fronteira.

Essa noção de corte é muito importante na representação do tempo linguístico para Culioli, uma vez que o sujeito enunciador, nas suas representações, constrói na sucessão ordenada da classe de instantes um conjunto de pontos responsáveis pela delimitação de um intervalo, sendo que este intervalo pode conter pontos indiscerníveis, ou seja, sem descontinuidade ou um corte.

No momento em que o corte separa zonas consideradas qualitativamente diferenciadas, instaura-se uma descontinuidade sem dimensão (CULIOLI, 1999a, p. 165). Nesse sentido, o corte se caracteriza como uma fronteira sem dimensão. Assim, à medida que houver a existência do corte, existirá uma zona que reenvia a um estado de coisas e outra que reenvia a outro estado de coisas. É o que ilustra a figura a seguir:

Figura 1

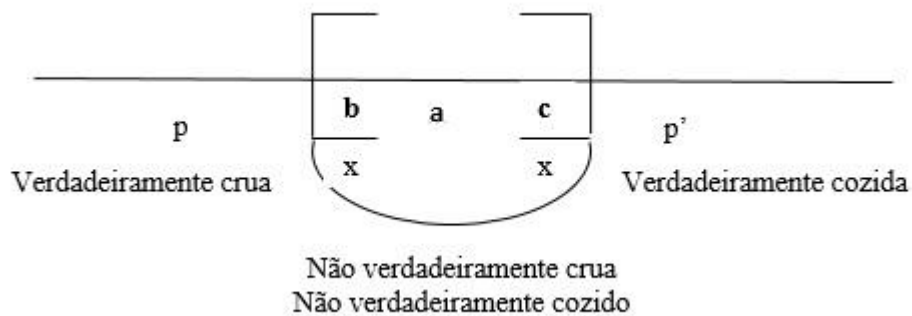


Fonte: SOUSA (2007, p. 42).

Linguisticamente, ainda há a possibilidade de também se construir uma zona de transição em que as dimensões são variáveis. Observemos como se dá os enunciados a seguir na figura 2:

- (6) A carne está a cozer.
- (7) A carne começou a cozer.
- (8) A carne acabou de cozer.
- (9) A carne está crua.
- (10) A carne está cozida.

Figura 2



Fonte: SOUSA (2007, p. 42).

O ponto **a** é representado pelo enunciado (6) à medida que constitui uma zona de transição ou mudança entre os pontos **b** e **c**. O ponto **b** abrange o enunciado (7), uma vez que a carne ainda não se encontra cozida. O ponto **c** corresponde ao enunciado (8), neste caso, a carne já poderia estar cozida. Os pontos **p** e **p'** são representados, respectivamente, pelos enunciados (9) e (10) à medida que a carne, em (9), encontra-se verdadeiramente crua e enquanto que, em (10), verdadeiramente cozida.

Considerando ainda o enunciado (6) *a carne está a cozer*, tem-se um valor de processo em curso. Neste enunciado, há um hiato entre a construção de I (acabar de cozer) e de p (totalmente cozido), configurando-se em uma ordem de âmbito temporal à medida que a construção de I se dá anterior a localização de p que diz respeito a um projeto, um objetivo a se atingir, no caso (a carne está totalmente cozida). Essa localização de p se dá na classe de instantes que compreende T₀ e tende para a validação de I que é apenas validável.

Sendo assim, a localização de p em relação a T₀ é responsável por definir o hiato entre p e I, uma vez que se pode interpretar p como sendo a relação correspondente a “ainda não I”. A ocorrência desse hiato permite a existência de uma quantidade de processo a validar, ou seja, estar a cozer significa que algo ainda não *está totalmente cozido*. O I, nessa perspectiva, compreende “acabar de p” (acabar de cozer; totalmente cozido).

Segundo Rodrigues (2001), a relação perifrástica (Estar a + V_{inf}) evidencia, simultaneamente, o localizado, o validado e o validável, pois:

Estar a cozer põe em jogo o complementar linguístico de *estar totalmente cru* num plano temporal e o complementar de *estar totalmente cozido* em um plano não temporal onde ele se funda como um objetivo a atingir. A abertura do complementar fechado de *estar totalmente cru* sobrepõe à abertura do completamente fechado de *estar totalmente cozido*, construído prospectivamente. (RODRIGUES, 2001, p. 116).

Culioli (1999) explica, ainda, que a noção de valor temporal é constituída com base em um sistema referencial representado por $\langle T_1 \in T_0 \rangle$, em que T₁ é considerado o termo localizado, \in , operador de localização e, T₀, termo localizador. Sendo que é este termo localizador o responsável por estabelecer uma relação de concomitância ou identificação (T₁=T₂), valor de consecução ou identificação (T₁≠T₂) e ainda de ruptura.

Assim, quando consideramos os seguintes enunciados:

(11) Maria está escrevendo uma redação.

(12) Maria escreveu uma carta.

(13) Maria escreverá uma carta.

Temos, em (11), um caso de identificação à medida que T₁ tem o valor de simultaneidade em relação a T₀. Em (12) e (13), encontra-se o valor de diferenciação no qual o enunciado (12) T₁ tem o valor de anterioridade em relação a T₀ e o enunciado (11) o T₁ apresenta-se com valor de posterioridade em relação a T₀.

Além da relação de temporalidade, a consolidação de um enunciado implica também em uma modalização que diz respeito às operações ligadas a asserção ou não asserção de um conteúdo proposicional. Em outras palavras, a modalidade se constitui com base na localização de uma relação predicativa em relação ao parâmetro S_0 , revelando, assim, a atitude do sujeito enunciador em relação à validação ou não validação da relação predicativa.

A sua tipologia é algo bastante variável, Culioli (1990), por exemplo, distingue quatro tipos de modalidades: as asserções afirmativas e negativa, interrogativas e injuntivas, modalidade do possível, certeza, necessário e provável; modalidade apreciativa e, ainda, modalidade pragmática (natureza intersubjetiva). Essa tipologia, no construto teórico culioliano, não separa de forma estanque os diferentes grupos de operações modais, uma vez que podem corresponder, em um enunciado, a valores modais de tipos e graus diferentes.

Desse modo, para se identificar os valores modais presentes em um enunciado, faz-se necessário considerar as situações enunciativas Sit_0 e Sit_1 , as quais podem se identificar ou então se diferenciar.

As operações aspectuais, por sua vez, estão relacionadas à forma como se desenrola no tempo um estado de coisas expresso no enunciado em que há o privilégio ou não do ponto de referência temporal, sobretudo, em relação ao momento de enunciação. Dessa forma, quando temos os seguintes enunciados:

14) Eu escrevo cartas.

É possível observar no enunciado (14) a convergência de duas interpretações. Se pensarmos em uma situação em que o sujeito enunciador faz a seguinte interrogação ao seu coenunciador: O estás a fazer neste exato momento? E obtém como resposta a asserção representativa do enunciado (14) tem-se a interpretação de que o sujeito enunciador localiza o evento em relação ao momento da enunciação, evidenciando um aspecto cursivo à medida que não há de imediato uma conclusão do evento. Por outro lado, podemos ter a interpretação de que o evento escrever carta possa não ser um evento que ocorre necessariamente no momento da enunciação.

Essas operações aspectuais estão relacionadas às operações de determinação de um predicado que se evidenciam no processo de enunciativo, ou seja, são responsáveis por organizar os acontecimentos desse processo em conformidade com as referências espaço-temporais.

Assim como as categorias de modalidade e tempo, o sujeito enunciador, de acordo com Campos (1997), pode fazer uso de diferentes marcas linguísticas, a exemplo, dos

advérbios, substantivos, adjetivos, verbos, entre outros para representar um valor acabado, inacabado ou pontual.

2.5 Síntese Conclusiva

Mediante as discussões apresentadas neste capítulo, vimos que Culioli repensa o objeto de estudo da Linguística ao propor que esse campo de estudo deve ter por objeto a articulação entre língua e linguagem, isto é, a linguagem apreendida através das línguas naturais. Sua teoria é reconhecidamente uma teoria da enunciação, mas diferencia-se do construto teórico de Benveniste por não ser concebida como um ato de apropriação da língua pelo sujeito, mas como a maneira pela qual um enunciado se constitui. Esse enunciado é considerado um agenciamento de formas resultantes dos mecanismos enunciativos que o constituem. A linguagem, por sua vez, é entendida como uma atividade da qual resultam operações interdependentes de representação mental, referenciação linguística e de regulação intersubjetiva. Além disto, tratamos das etapas que compõem o enunciado passando primeiro pelo entendimento da noção e domínio nocional até chegarmos às relações primitiva (*lexis*), predicativa e enunciativa para compreendermos as operações que impulsionam para a construção dos valores referenciais de uma dada unidade linguística.

Por fim, discutimos a noção de temporalidade que, no quadro teórico culioliano, está relacionado a uma construção abstrata que tem como referência o ato enunciativo, e se constrói em uma classe denominada por Culioli de instante cuja função consiste em validar uma relação predicativa (que é construída, também, considerando o ato enunciativo). Seu valor referencial decorre de uma localização entre a relação predicativa e o espaço enunciativo desenvolvido com base no próprio ato enunciativo. Além disso, falamos das categorias de aspecto e modalidade, sendo a primeira entendida como sendo a forma como se desenrola no tempo um estado de coisas expresso no enunciado e o segundo diz respeito à atitude do sujeito enunciadador em relação à validação ou não validação da relação predicativa.

3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA CATEGORIA TEMPO VERBAL

Neste capítulo, trataremos primeiramente de alguns aspectos inerentes a abordagem de aspectos gramaticais nos livros didáticos, considerando os pressupostos dos PCN, em seguida, discorreremos sobre o tempo linguístico como sendo um sistema de relações temporais representadas por marcas linguísticas para expressar a noção de presente, passado e futuro, destacamos dentre essas marcas as marcas de tempos verbais. Discutiremos, também, sobre as relações de tempo semântico e tempo gramatical que se associam para expressar o tempo dos acontecimentos, mas nem sempre, há uma correspondência entres esses tempos para indicar o tempo denominado por Benveniste (1988) de crônico. Trataremos, por fim, do tempo verbal nos livros didáticos como marcas que apresentam valores aspecto-temporais e modais e desempenham um importante papel para a construção de significação dos enunciados.

3.1 Abordagem gramatical nos livros didáticos

O ensino de língua portuguesa, durante muitas décadas, foi alvo de duras críticas, uma vez que seus estudos priorizavam as formas linguísticas consideradas em si mesmas. Essas formas serviam como referência de organização para se explicar o funcionamento da língua e, assim, desenvolver um sistema que serviria de parâmetro para toda e qualquer língua. Em outras palavras, os estudos dos conhecimentos linguísticos, nessa perspectiva, pautavam-se em memorização de conceitos e formas desvinculadas do uso concreto da língua.

Atualmente, tem-se observado um esforço das políticas educacionais de ensino em se considerar um método cuja essência consista no estudo dos conteúdos gramaticais com base nas reais condições de utilização da língua, ou seja, vinculada às práticas efetivas de linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) é um exemplo dessas políticas educacionais de ensino. Publicados em meados de 1997, os PCN se caracterizam por ser um documento cujo objetivo consiste em direcionar o trabalho docente e, desse modo, manter uma qualidade para o ensino em que todos tenham acesso ao conhecimento elaborado ao longo dos anos pela sociedade para o exercício da cidadania. Enfatiza, também, que o ensino dos conteúdos de língua portuguesa deve ocorrer de forma contextualizada, considerando o real uso das práticas de linguagem, de forma a propiciar uma reflexão acerca das particularidades inerentes às categorias linguísticas, conforme exposto a seguir:

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa deve se dar em função do eixo USO- REFLEXÃO – USO, o que pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. (BRASIL, 1998, p. 36).

Nessa perspectiva, a escola, bem como os materiais didáticos que a ela estão vinculados, deve propiciar ao aluno condições para que este possa ampliar o domínio da língua e da linguagem, desenvolver seus conhecimentos linguísticos e seu preparo para o exercício da cidadania, porém, isso só será possível se houver um esforço teórico-metodológico que propicie ao aluno condições para uma reflexão sobre a língua em uso.

O educando, em seu processo de ensino/aprendizagem, conforme expõe Lima (2010), deve ser conduzido a refletir sobre a língua, sobre o seu funcionamento na sua realidade cotidiana manifestada na diversidade de textos orais ou escrito e não ser submetido a uma recepção de conteúdos gramaticais. O aluno deve, pelo menos, ser proporcionado de condições para a percepção de que a construção de significação de um dado enunciado está ancorada na gramática e no léxico. Além disso, que lhe seja permitido compreender que essa construção de significação é fruto de uma operação de localização em que está em jogo a correlação que as marcas gramaticais mantêm com os demais elementos que constituem o enunciado.

A escola possui alguns mecanismos importantes e muitas vezes necessários para mediar o conhecimento da língua(gem) entre o professor e o aluno. Dentre esses instrumentos, encontra-se o livro didático, um dos elementos centrais no processo de ensino aprendizagem.

Esse recurso didático tem sua história marcada no Brasil por uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais que ocorreram em meados de 1930. Nesse período, especificamente em 1937, cria-se o Instituto Nacional do Livro (INL) cujo objetivo consistia em planejar as atividades relacionadas ao livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem sua produção e distribuição.

O termo livro didático surge em conformidade com o Decreto-Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938, o qual o definiu como sendo livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas presentes nos programas escolares. A partir desse período, ele está oficialmente instituído e passa a ser um recurso didático muito importante na sala de aula.

Atualmente, muitas são as discussões em torno desse material didático, contudo nos limitamos a destacar apenas duas que de certa forma justificam o porquê de estarmos

utilizando esse material como fonte de pesquisa. A primeira diz respeito ao fato de que a *priori*, o livro didático surgiu como um recurso didático cuja função consistia em ser uma fonte de informação para o professor e, de pesquisa para o aluno. No entanto, o que se tem observado é que o docente, muitas vezes, utiliza-o como fonte única para a execução de suas aulas, bem como para suas propostas de atividades, o que tem gerado muitas discussões. Para alguns estudiosos, um trabalho desenvolvido apenas com base no livro didático limita o aluno à perspectiva teórico/metodológica que este recurso utiliza para explicar determinados conteúdos. Sobre isto, Silva (2003, p. 28) expõe que:

O professor não somente se contenta com o que ele tem como ainda o idealiza, fazendo o livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta.

Outra discussão relacionada ao livro didático de língua portuguesa diz respeito ao fato de que, no tocante ao estudo dos conhecimentos linguísticos, este recurso didático tem sido considerado um reflexo da gramática tradicional à medida que aborda um ensino voltado para memorização e classificações pré-definidas de determinadas categorias linguísticas, desconsiderando, assim, o ensino contextualizado dessas categorias.

Os PCNs divulgam, dentre outros aspectos, que o ensino de gramática não deve ocorrer de forma desarticulada das práticas discursivas, ou seja, não se deve mais persistir em uma prática de ensino que vai da metalíngua para a língua, pois várias são as pesquisas que comprovam que tal prática pedagógica mostra-se pouco eficaz para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Dessa forma, expõem que:

O modo de ensinar, por sua vez, não deve reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29).

Conforme observamos, os PCNs trouxeram uma proposta teórico-metodológica diferenciada para o ensino e isso deve se refletir em tudo aquilo que compõe o contexto escolar, principalmente, nos recursos didáticos utilizados pela escola.

Nessa perspectiva, o livro didático, por estar diretamente correlacionado a esses parâmetros curriculares e a esse ambiente de ensino/aprendizagem (escola), deve procurar organizar seus conteúdos e atividades visando a conduzir o aluno a refletir acerca da língua de forma que este seja capaz de desenvolver sua competência discursiva, por isso, não é interessante priorizar um estudo em que se destaquem conceitos, identificações, prescrições e nem se trabalhe as categorias linguísticas como etiquetas classificatórias em que as unidades seriam um exemplar entre as demais.

Dessa forma, um dos grandes questionamentos existente acerca do ensino de conteúdos gramaticais no livro didático está relacionado ao fato desse material trazer ou não a proposta reflexiva sugerida pelos PCN.

Ilari (1997), ao trazer suas exposições acerca das reformas ocorridas no ensino de língua portuguesa, apresenta que os professores ainda continuam fazendo uso de um ensino que focaliza as terminologias gramaticais e exercícios baseados apenas em conceptualizações ou destaque de formas, o que permite um estudo artificial, uma vez que não dá uma dimensão, ainda que minimamente, das reais particularidades dos elementos linguísticos. Essa realidade não mudou radicalmente, pois ainda hoje se prioriza esse tipo de abordagem.

Essa perspectiva teórico-metodológica utilizada pelo professor em sala de aula acaba se refletindo também no livro didático e isso se deve, de acordo com o autor supracitado, a uma série de fatores. Um desses fatores diz respeito às razões comerciais e editoriais, pois as editoras por saberem que a escolha do livro didático se dá, principalmente, pelo professor, só produzem livros “aceitáveis” para os mesmos. Resumidamente, isso significa produzir um livro cuja proposta de ensino ainda se limite a uma abordagem preconizada pela gramática normativa, uma vez que esta representa a forma de ensinar dos professores. Desse modo, muitas vezes, não há uma preocupação daqueles que elaboram os livros didáticos em fugir dessa proposta de ensino tradicional, pois se assim acontecer, correm o risco de não terem seus livros aceitos pelo professor.

Neves (2003) faz parte do grupo de autores que muito tem discutido acerca do ensino de gramática no contexto escolar. Ela expõe que os livros didáticos, embora apresentem uma variedade de atividades que poderiam conduzir o aluno a uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem, limitam-se, em geral, a tratar de temas que são claramente “lições de gramáticas” à medida que apenas solicita ao aluno que identifique um substantivo, pronomes, preposições ou sujeitos e predicados.

Segundo a autora, devido ao fato de as pessoas, que exercem a faculdade da linguagem, utilizarem a língua para produção de sentido, estudar gramática é pôr sob exame o

exercício da linguagem, o uso da língua (NEVES, 2003, p. 128). Por isso, a escola não deve criar no aluno a ideia de que falar, ler e escrever encontra-se dissociado da gramática, ao contrário, ela deve evidenciar, sobretudo, considerando o uso efetivo da língua, que os elementos gramaticais propiciam construções de sentidos dos enunciados, portanto, não são elementos estanques e estáticos como muitas vezes tem sido apresentado aos alunos.

A intensificação das críticas à abordagem de ensino proposto pelas gramáticas normativas, acompanhada de um crescimento exponencial de pesquisas que atestam a pouca eficácia da proposta metodológica desses manuais quanto ao estudo dos fenômenos linguísticos, tem suscitado nos livros didáticos o uso de duas tendências para o estudo de aspectos gramaticais, uma de linha conservadora e outra, inovadora. De acordo com Dias (2001), a primeira apresenta o conteúdo gramatical com base na exposição das particularidades inerentes ao elemento linguístico em estudo para depois seguir com a resolução das atividades, conforme se observa nas gramáticas normativas.

Enquanto isso, na tendência de linha inovadora, o estudo dos aspectos gramaticais se dá primeiro na exposição de um texto com uma atividade proposta em que cabe ao aluno, com base na exploração e resolução da atividade, ativar ou construir conhecimentos acerca do elemento em estudo. Somente após essa ativação e construção do conhecimento feito pelo aluno é que se apresenta uma caracterização do conteúdo abordado, ou seja, primeiro o aluno passa por um processo de levantamento de hipóteses as quais podem ser confirmadas ou refutadas a partir desse detalhamento do conteúdo.

A adoção da perspectiva de linha inovadora parece ser uma constante nos livros didáticos, sobretudo, porque propicia o estudo dos aspectos gramaticais com base em uma proposta metodológica denominada de construção de conceito. Essa proposta tem como característica básica fazer com que o conhecimento seja construído considerando a articulação texto e atividade, ou seja, não há, a princípio, uma caracterização pronta e acabada das particularidades da língua. Ao contrário, cabe ao educando, auxiliado pelo professor, fazer inferências com base na análise da materialidade linguística (texto), o que pode lhe proporcionar, se bem desenvolvida, a percepção de que as especificidades da língua são decorrentes de um conjunto de operações que o sujeito enunciador lança mão para construir significações.

A ampla aceitação dessa proposta metodológica revela uma tentativa dos livros didáticos de se distanciarem das concepções de estudos linguísticos que analisam a língua como sendo uma etiqueta classificatória. No entanto, ainda são recorrentes às discussões e pesquisas que procuram evidenciar que o livro didático nada mais é que uma extensão da

gramática normativa. Corbari (2010), por exemplo, ao realizar uma pesquisa sobre a abordagem do verbo em livros didáticos de escolas públicas, observou que, mesmo diante das atuais observações para que o ensino de língua se dê com base na língua em uso, esses materiais didáticos ao trazer seus conteúdos e atividades seguem quase que fielmente à gramática normativa.

Assim, mesmo existindo essas pesquisas que atentem para esse fato, acreditamos que já há, mesmo que timidamente, uma mudança na forma como o livro didático vem abordando as categorias linguísticas. Por esse motivo, propomo-nos investigar como esse recurso didático de língua portuguesa destinado ao Ensino Fundamental II aborda o estudo teórico-metodológico das categorias tempo e aspecto verbal. Sendo assim, passaremos a discutir, a seguir, alguns pontos relativos ao estudo do verbo, pois na língua portuguesa, embora a noção de temporalidade e a aspectualidade ocorram em outras categorias gramaticais, ainda é no verbo que se centra o estudo das noções de tempo-aspecto.

3.2 Tempo Linguístico, tempo gramatical e tempo semântico

Nesta seção, abordamos algumas considerações a acerca do tempo linguístico no qual partimos das discussões em torno da ideia pré-concebida de que tempo refere-se apenas a linearidade presente, passado e futuro até chegarmos ao que alguns teóricos falam a respeito desse tempo linguístico. Em seguida, pontuamos algumas questões referentes ao estudo do tempo verbal e de sua relação com o tempo semântico e, por fim, tratamos da abordagem do tempo verbal nos livros didáticos em análise.

3.2.1 Tempo linguístico: algumas considerações

Quando pensamos em Tempo, imediatamente vem a nossa mente a noção de passado, presente e futuro. Esse fato faz com que muitas vezes haja uma confusão entre o que se denomina de tempo linguístico e tempo físico, conquanto faz-se necessário destacar que se trata de categorias distintas, pois enquanto este é mensurável e faz referência aos acontecimentos do mundo, o tempo linguístico caracteriza-se como sendo um sistema de relações temporais representadas por marcas linguísticas que podem ser representadas, entre outros elementos, por marcas adverbiais e tempos verbais.

Essa distinção entre tempo físico e linguístico pode ser observada nas discussões apresentadas por Benveniste (1989) e Desclés (1992). Este autor chama atenção para o fato

de que não se deve confundir o tempo linguístico com o tempo cósmico (aquele organizado pelo movimento dos astros), nem com o fenomenológico e tampouco com o tempo dos calendários, uma vez que se trata de uma categoria que é construída na e pela linguagem para representar as noções de tempo de cada cultura, já aquele destaca que o tempo físico é contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável; e o tempo linguístico tem sua origem no presente da enunciação.

Conforme observamos, tanto Benveniste quanto Desclés expõem que o tempo linguístico se fundamenta no próprio tempo da enunciação, ou seja, é o ato de enunciar que é tomado como parâmetro fundador desse tempo, uma vez que serve de ponto de localização ao que o sujeito enunciador constrói na e pela linguagem.

Esse ato de enunciar é considerado um processo que se encontra situado no tempo que tem um início (representado pela tomada da enunciação/palavra) e se orienta para um fim (o fim da tomada da enunciação/palavra), portanto, encontra-se em curso, sendo representado por um intervalo que é fechado à esquerda e aberto à direita. Nesse intervalo, há um representado por T_0 , tempo origem da enunciação. Esse localizador origem caracteriza-se por ser um parâmetro abstrato a partir do qual se pode construir outros localizadores para representar a noção de passado ou de futuro que nos permite situar um dado acontecimento em relação a outro momento no passado ou do que ainda irá acontecer. São esses localizadores construídos, os responsáveis por dar conta da ordenação de situações.

O tempo linguístico não mede intervalos, ele situa situações segundo três ordens, as quais dizem respeito às relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Dessa forma, para expressar a noção de temporalidade, o sujeito enunciador dispõe de uma variedade de marcas linguísticas com a função de representar o tempo. Essas marcas pertencem a categorias diversas a exemplo dos nomes temporalizados, marcas adverbiais, além dos tempos verbais.

Sabendo isto, nosso estudo se centrará, principalmente, nas marcas de tempos verbais a fim de investigarmos como se dá sua abordagem nos livros didáticos de Ensino Fundamental II bem como a exploração de seus valores aspecto-temporais quando presentes nos enunciados desses materiais didáticos. Mas antes de partimos para essa investigação realizaremos algumas considerações e observações acerca dessa marca linguística.

3.2.2 Tempo verbal e sua relação com o tempo semântico

Desde os estudos aristotélicos que o verbo é considerado a categoria mais apta para representar o tempo, uma vez que se trata, de acordo com esses estudos, de uma categoria que inscreve o tempo e os tempos são três, presente, passado e futuro. Ao olharmos os materiais didáticos, podemos perceber que ainda hoje a descrição dos valores temporais tem como parâmetro quase que exclusivamente o estudo do verbo, embora seja possível observarmos esses valores em outras categorias. Em relação a este ponto, Campos (1997, p. 11) destaca que:

A importância atribuída ao tempo gramatical nas gramáticas portuguesas e nos métodos de ensino do português decorre do fato de a nossa língua, como as outras românicas, organizar o sistema verbal em torno do eixo temporal, dividido em passado e presente, ou em passado, presente e futuro, localizando o enunciador o seu enunciado em relação ao momento da sua enunciação, origem da temporalidade discursiva.

Nessa perspectiva, um dos questionamentos que se tem acerca desse fenômeno consiste no fato de que, se o sistema verbal se encontra organizado em torno somente das relações presente, passado e futuro, como então se explica a multiplicidade de tempos verbais?

Buscando responder a esse paradoxo, gramáticos e linguistas, ao longo do tempo, procuraram apresentar um conjunto de explicações. Reichenbach (1947), por exemplo, propôs uma análise lógica dos tempos gramaticais com base em três pontos de referência: momento da fala (MF), momento do acontecimento (ME) e momento de referência (MR), cujas relações entre o MF e MR seriam os responsáveis por definir a localização temporal (presente, passado e futuro), e as relações entre MR e ME definiriam a localização aspectual.

A determinação dos valores referenciais dos tempos verbais, nesse parâmetro de pontos de referências, ocorre em relação ao ponto temporal do momento da fala (MF), ou seja, é com base em MF que se estabelecem as relações de presente, passado e futuro em que um dado acontecimento pode ser anterior, simultâneo ou posterior a MF.

Em virtude dessa correlação existente entre os pontos de referências, Reichenbach (1947) destaca que há um número muito maior de tempos verbais, uma vez que existem construções em que a expressão de tempo está relacionada a dois localizadores que são diretamente determinados pelo momento da fala. Trata-se do momento do evento que diz respeito à realização da ação expressa pelo verbo e o momento de referência que, por sua vez, está relacionado a um ponto de vista temporal que é transmitido pelo locutor ao seu

interlocutor. Observemos o enunciado a seguir para verificarmos a ocorrência desses três pontos de referências:

15) No momento em que Carla chegou à sua loja, sua irmã já tinha ido embora.

Percebemos, em (15), que o ato de ir embora, isto é, o ME caracteriza-se como sendo anterior ao ato de chegar (MR), o qual, também, é anterior ao instante em que esse enunciado foi proferido (MF). Nessa perspectiva, o tempo verbal decorre de uma relação que é estabelecida entre o momento da fala e o momento do evento com intermédio do momento de referência, sendo que este MF é considerado um sistema temporal fixo à medida que é o responsável por estabelecer a noção de simultaneidade, anterioridade e de posterioridade.

Esses três momentos distintos serviram de parâmetro para a composição de nove tempos verbais da língua inglesa propostos por Reichenbach (1947), conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2: Tempos verbais em língua inglesa

Estrutura⁶	Novo nome	No tradicional
E – R- F	Passado Anterior	Past Perfect
E, R - F	Passado simples	Simple Past
E – F, R	Presente anterior	Present Perfect
F, R, E	Presente simples	Present
F, R - E	Presente Posterior	Simple Future
F – E- R F, E – R E – F- R	Futuro Anterior	Future Perfect
F- R, E	Futuro Simples	Simple Future

Fonte: Reichenbach (1947).

Essas representações de tempos verbais, embora não se apliquem necessariamente a todas as línguas naturais, podem ser tomadas como referência para caracterizar algumas línguas.

⁶ O significado dos símbolos utilizados é: ME, momento do evento, MR, momento de referência e MF, momento da fala. Os traços e vírgulas foram utilizados para marcar, respectivamente, a relação de anterioridade e de simultaneidade.

Corôa (2005), corroborando com essa concepção, aponta que os pontos de referências ME, MF e MR são responsáveis por caracterizar os tempos dos verbos em português. De acordo com a autora, o presente gramatical expresso pelo verbo não se reduz ao momento da fala, mas sim a uma fração de tempo em que está inclusa este momento, é por isso que algumas vezes o que se indica por presente pode estar associado a um momento passado e outras vezes ao futuro, sendo assim, o uso do presente não corresponderia necessariamente a uma contemporaneidade em relação ao momento da fala.

No que diz respeito aos *tempos* do pretérito, em português, Corôa (2005) traz que eles tradicionalmente se encontram dividido em três, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito, os quais refletem o mundo mais objetivamente porque são usados para relatar eventos, estados ou processos já acontecidos. O pretérito perfeito, nessa perspectiva, corresponde a uma definição em que o momento do evento é anterior ao momento de referência (MR) que, por sua vez, é simultâneo ao momento da fala (MF) - [ME – MR, MF].

O pretérito imperfeito caracteriza-se pelo deslocamento do ME para um tempo que é passado, ou seja, trata-se de uma descrição de algo ocorrendo no passado e que é perceptível a partir de um referencial que também se encontra no passado. Dessa forma, assim como o presente, o tempo verbal pretérito imperfeito não limita o evento transcorrido em relação ao passado, isto é, não o “força” a ser concluído antes do MF.

Essa aproximação semântica entre o presente e o pretérito imperfeito é responsável por fundamentar o deslocamento do MR em relação ao ME. Nesse prisma, no imperfeito, o interlocutor em um dado momento enunciativo se coloca no passado para observar a ocorrência de um dado evento, ao fazer isso transmite ao interlocutor uma visão do fato com base no próprio momento do evento e não necessariamente de seu fim ou consequência. Matematicamente, esse tempo é representado pela seguinte possibilidade (ME, MR – MF) em que o ME é simultâneo ao MR e este anterior ao MF.

O pretérito-mais-que perfeito corresponde ao evento que precede tanto o MF quanto a outro evento mencionado que está no passado. Sendo assim, a principal característica desse tempo verbal é que nele o MR é indispensável e, frequentemente, se materializa na própria construção do enunciado.

Quanto ao futuro, Corôa (2005) expõe que suas formas não podem ignorar a importância das oposições modais. Segundo a autora, o futuro pode ser do presente e do pretérito, e ele pode ter cinco possibilidades matemáticas, sendo elas: MF, MR – ME; MR – MF – ME; MF – ME – MR; MF – ME, MR e MF – MR – ME. Com isto, podemos perceber que o tempo é construído como base no ato de enunciar.

Weinrich (1974), ao fazer um estudo acerca dos tempos verbais do francês, expõe que esses tempos bem mais do que localizar um evento no tempo cronológico, tem a função de situar o interlocutor nas situações comunicativas. Nessa perspectiva, o autor divide essas atitudes comunicativas em dois tipos: mundo comentado e mundo narrado e, em cada um, predomina um dos grupos temporais. No francês, por exemplo, os tempos verbais estão organizados da seguinte forma:

Quadro 3: Tempos verbais em língua francesa

TEMPOS DO MUNDO COMENTADO	TEMPOS DO MUNDO NARRADO
Présent	Passé Simple
Passé Composé	Imparfait
Futur	Passé Antérieur
	Plus-que-parfait
	Conditionnel

Fonte: Weinrich (1974).

O locutor quando faz uso de algum tempo verbal do mundo comentado se coloca como responsável por aquilo que enuncia, por isso se compromete mais com o ato enunciativo, dessa forma, acaba conduzindo seu interlocutor a ter uma atitude mais receptiva fazendo com que haja uma tensão maior entre os que estão envolvidos na situação de enunciação. Por outro lado, ao utilizar os tempos verbais do mundo narrado, o locutor promove um processo de distanciamento em relação ao que enuncia, uma vez que ele apenas relata fatos e, portanto, não há uma interferência sobre eles.

Koch (2001), com base nos pressupostos de Weinrich, delinea os tempos verbais da língua portuguesa da seguinte forma:

Quadro 4: Tempos verbais em Língua Portuguesa

TEMPOS DO MUNDO COMENTADO	TEMPOS DO MUNDO NARRADO
Presente do Indicativo	Pretérito Perfeito Simples
Pretérito Perfeito (simples e composto)	Pretérito Imperfeito
Futuro do Presente	Pretérito Mais-que-perfeito
	Futuro do Pretérito do Indicativo

Fonte: Koch (2001).

Esses tempos verbais ainda comportam, segundo a autora, as locuções verbais formadas pelos tempos verbais que os compõem. Dessa forma, no mundo comentando podemos encontrar formas como *estou bebendo*, *vou caminhar*, e, no mundo narrado, *estava bebendo* ou *ia caminhar*.

Diante do exposto, vimos que há uma variedade de tempos verbais cujas localizações temporais são resultantes, principalmente, da correlação de um conjunto de pontos de referências responsáveis por marcar a distinção entre presente, passado e futuro.

Trabalhar essa categoria, com base apenas nessa distinção, consiste em evocar o princípio de que todos os sistemas temporais se encontram fundamentados em uma relação de ordem em que todo instante t_x é anterior, simultâneo ou posterior a t_y . De fato, eles apresentam essas relações, mas não se comportam de forma tão linear nas situações efetivas de uso da língua, uma vez que há circunstâncias em que as marcas verbais não correspondem a uma relação biunívoca entre o momento do evento e o momento da fala.

Perini (2009), em seus estudos acerca dos tempos gramaticais, destaca que estes se associam a um tempo semântico que remete para a noção presente, passado e futuro, mas que nem sempre há uma correspondência entre esses tempos. Por exemplo,

(16) Quando ele chegar, **falo** com ele.

(17) A água **ferve** a 100 graus.

Em (16), a forma verbal de presente do indicativo não remete para a noção de presente, uma vez que o momento da realização da ação não coincide com o momento da enunciação, o que se percebe, neste exemplo, é uma indicação da noção de futuro. Em (17), o fato mencionado pode ser apreendido como independente do tempo, uma vez que não se trata nem de presente, nem de passado ou futuro, mas de uma afirmação que prevalece em qualquer tempo. Portanto, temos uma marca de tempo gramatical não coincidindo com o tempo semântico.

Esse posicionamento também é assumido por Ilari (2001), o qual expõe que na língua portuguesa não existe uma relação biunívoca entre o que o autor denomina de recursos expressivos e conteúdos expressos. Vejamos:

18) Neste momento falo ao telefone.

19) Melissa faz anos no mês que vem.

20) Em 1834, Dom Pedro completa 15 anos e torna-se elegível para o trono imperial.

Nessas construções, o que se observa é que as marcas verbais de presente não se encontram engendradas em um único valor, uma vez que, em (18), a marca de presente do indicativo remete para a noção de presente, mas isto não é perceptível nos enunciados (19) e (20), os quais apontam para noções de futuro (caso de (19)) e passado em (20).

Destacamos até este ponto algumas observações acerca da relação tempo linguístico, semântico e verbal, considerando algumas concepções diferentes da que assumiremos nesta pesquisa. Porém, esse regaste se faz necessário para compreendermos a delimitação do estudo do tempo verbal ao longo do tempo, contudo, destacamos que nos distanciaremos, em alguns pontos, dessas observações pelo fato desta pesquisa se fundamentar nos princípios teórico-metodológicos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli.

Nesse quadro teórico, os valores são inteiramente determinados pela materialidade verbal (textos, sejam eles orais ou escritos), dessa forma, não podem ser concebidos como sendo externos ao enunciado. Portanto, os princípios teóricos adotados se distanciam das concepções de significação cujas unidades linguísticas são vistas como portadoras de um sentido intrínseco, e postula que, no processo de significação, há esquemas operatórios que se encontram ligados à natureza viva da língua em uso, por isso a existência de oscilações de valores.

Nessa perspectiva, a temporalidade, bem como as outras categorias ligadas ao verbo, a exemplo da aspectualidade, não podem ser concebidas como categoria pura, uma vez que os fenômenos observados na língua são resultados de uma coocorrência categorial que envolve diferentes domínios.

Os lexemas verbais, nesse âmbito, apresentam propriedades que permitem uma aproximação de terminadas características aspecto-temporais, mas não lhes são intrínsecas e sim construídas considerando uma interdependência de outros domínios.

Quando se menciona o domínio dos lexemas verbais, faz-se referência ao fato de que a construção dos valores aspectos-temporais se dá com base em dois domínios: “um que se deriva da noção, no sentido semântico do termo (/ler/, /atravessar/, etc), outro cuja derivação vem do domínio dos t, sobre o qual construímos a classe das ocorrências dos instantes” (CULIOLI, 1999a, p. 135)⁷.

A noção, conforme discutimos no *capítulo I*, é um conceito primordial na teoria de Culioli. Isto porque corresponde a um conjunto de representações que são inacessíveis ao ser

⁷ Adaptada do enunciado: l'un est dérivé de la notion, au sens sémantique du terme (/lire/, traverser/, etc), l'autre est dérivé du domaine des t, sur lequel on a construit la classe d' occurrences des instants. (CULIOLI, 1999a, p. 135).

humano, mas que pode ser apreendidas por meio da materialidade do texto, particularmente, por meio das unidades linguísticas quando estão contextualizadas.

Os lexemas verbais evocam noções, por exemplo, o verbo “ler”, quando inserido em uma situação enunciativa, faz remissão à noção /ler/, ou seja, tudo o que pode ser representado como “ler”. Entretanto, quando inserido em uma produção linguística, esse verbo “ler” consiste em uma ocorrência da noção /ler/, uma vez que não é possível apreender a noção por completo. Desse modo, há, na instauração do enunciado, um constante jogo entre ocorrência e noção, justamente, porque a ocorrência evoca a noção, no entanto, não a representa de forma integral. A noção se associa ao conceito de domínio nocional, assim, a noção /ler/ se materializa por meio de inúmeras ocorrências do que pode ou não ser /ler/, originando um domínio nocional.

Outro domínio referente aos lexemas verbais diz respeito ao domínio dos ts, a partir do qual se constrói as ocorrências dos instantes em que T_0 , instante da enunciação origem, associa-se a uma classe de instantes.

O tempo verbal, nessa conjectura, se dá em relação a T_0 (localizador origem) o qual é tomado como referente para se construir outros localizadores que tornam possível dar conta da complexidade que envolve o tempo linguístico. Nesse localizador origem, está presente uma operação de translação, a qual é responsável por construir um localizador translato que reescreverá T_0 . Por meio de uma operação de ruptura, segundo Culioli (1999), constrói-se o localizador fictício T_0^1 , a partir do qual se constrói localizações também fictícias em que as ocorrências serão construídas como validáveis ou não. Vejamos o enunciado a seguir:

21) (eu digo) está a tropejar.

$$T_1(= T_0) = T_2$$

Neste enunciado, podemos observar que T_2 encontra-se localizado em relação a T_1 , e este localizado em razão de T_0 , portanto, ocorre uma coincidência entre o tempo da enunciação (T_0), tempo da locução (T_1) e do tempo do acontecimento linguístico (T_2). Essas coordenadas enunciativas podem ser representadas através do seguinte diagrama:

$$\text{_____} [////////////////////] \text{_____}$$

$$T_0=T_2$$

O intervalo que se construiu no enunciado (21) é resultado da intersecção de dois intervalos que são semiabertos, dessa forma, não há neste intervalo a definição de um último

ponto. Assim, pode-se dizer que *está a trovejar* representa o que se denomina de presente nocional.

Agora, ao construirmos um enunciado em que (eu digo): trovejou muito, temos T_0 localizando T_1 que, por sua vez, localiza T_2 . Dessa forma, a operação de localização decorrente desse enunciado apresenta os seguintes valores: $T_0=T_1$ e $T_1 \neq T_2$, sendo este anterior a T_1 .

Se tomarmos como exemplo o seguinte enunciado:

(22) (eu digo) quando Maria saiu, trovejava em Teresina.

Percebe-se, nesse caso, que T_0 e T_1 são coincidentes e que T_1 localiza T_3 , o qual localiza T_2 , portanto, a operação de localização do enunciado (22) assume valores em que: $T_1=T_0$, $T_3 \omega T_1$ e $T_2=T_3$.

Segundo Campos (1997), existem determinados tempos verbais que por si só não apresentam a construção da relação de localização, por isso, necessitam de um elemento linguístico localizador. Este é construído no enunciado para que o sujeito enunciador possa construir uma referência temporal, é o caso, muitas vezes, das construções com o pretérito mais-que-perfeito composto ou, ainda, do futuro do presente composto. Vejamos:

23) Maria tinha tocado no evento quando chegastes.

24) Às 22 horas, Maria terá tocado no evento.

Caso as construções (23) e (24) fossem construídas sem os localizadores *quando chegastes e às 22 horas* e não estivessem em um contexto próximo, suas especificações de localização de que necessitam não seriam aceitáveis em português.

Conforme se observa, o valor temporal de uma situação só pode ser estabelecido com base na integração progressiva de todos os elementos que constitui o enunciado, a saber, tempos verbais, advérbios, o contexto discursivo e outros.

Em síntese, vimos ao longo desta seção que há um tempo linguístico que pode ser representado por diversas categorias, dentre elas, os tempos verbais. Esses tempos verbais, no ensino de língua portuguesa, por diversos motivos, a exemplo dos já listados aqui no estudo, são estudados com base apenas nas relações de presente, passado e futuro, de forma que um determinado tempo verbal só indica uma dada relação temporal. Nesta visão estática da língua, o tempo verbal presente do indicativo seria o único responsável por indicar a ideia de tempo presente, no entanto, vimos que essa linearidade nem sempre ocorre, uma vez que em

algumas circunstâncias não há uma correspondência entre o tempo gramatical e o tempo semântico.

Essas marcas, além dos valores temporais, suscitam, com base na coocorrência com os demais elementos do enunciado, outros valores, caso dos valores aspectuais e modais, como discutiremos no tópico a seguir.

3.3 Verbo: valores aspecto-temporais e modais

A temporalidade como categoria pura não existe, pois não se constrói de forma independente, mas em uma cadeia de relações com outras categorias. Nesta seção, discutiremos essa interdependência de valores com base nos estudos das categorias aspecto e modalidade.

3.3.1 Valores aspectuais

Em uma visão mais tradicional da língua, a categoria aspecto diz respeito a uma propriedade pertencente apenas à sentença em que é possível marcar a duração de um evento, sendo assim, constitui-se internamente ao desenvolvimento temporal e refere-se não à localização de um processo, ação ou a um estado no tempo, mas a seu contorno ou mesmo distribuição do tempo (Silva 2002, p.21).

Em uma perspectiva enunciativa, a categoria aspecto remete a um conjunto de elementos que, em interação, constroem o valor de aspectualidade. O lexema verbal é desses elementos, uma vez que apresenta uma característica de natureza aspectual que pode ser confirmada ou refutada com base na relação de interdependência que mantém com outros elementos constituintes do enunciado. Sobre isto, Campos (1997, p. 183) destaca que:

O valor aspectual de uma situação só pode ser estabelecido pela integração progressiva de todos os constituintes que participam na sua definição, a saber, o verbo lexical, predicado (SV), sujeito, tempo verbal, adverbial temporal-aspectual, contexto discursivo.

A categoria aspecto, nesses termos, é resultado da estruturação entre dois domínios, o domínio da classe de instante (t) e o domínio nocional, cuja relação entre o termo localizador e localizado podem não constituir uma localização à medida que são construídos em planos distintos, configurando uma relação de ruptura.

Nessa perspectiva, enquanto o valor temporal se encontra situado em relação a um tempo cronológico em que há ocorrência em relação ao momento da enunciação ou outro tempo localizador, o valor aspectual, por sua vez, decorre de um tempo de efetivação inerente ao próprio predicado, desse modo, não possui a propriedade de localizar um fato no tempo, mas de refletir a duração e a conclusão de um enunciado.

O aspecto é uma categoria que se encontra ligada ao “Tempo”, pois antes de qualquer particularidade, sinaliza o espaço temporal ocupado pela situação enunciativa em seu processo de desenvolvimento, evidenciando, assim, a sua duração, isto é, o tempo gasto pela situação durante sua realização.

Essa correlação é uma das principais causas da confusão estabelecida entre essas categorias que, embora apareçam por vezes indissociáveis, diferenciam-se devido ao fato de o tempo situar o momento da ocorrência da situação enunciativa em relação ao momento da enunciação como sendo anterior, simultâneo ou posterior a esse momento. É, portanto, uma categoria dêitica porque seu valor se constrói com base na relação que mantém com a situação de enunciação, ou seja, é construído externamente a essa situação enunciativa. Já a categoria de aspecto tem seu valor construído internamente à situação, por isso é considerada não dêitica à medida que se refere à situação em si.

Embora o tempo e o aspecto sejam considerados categorias distintas, não se pode deixar de ressaltar que elas estão intrinsecamente interligadas, visto que as marcas de temporalidade expressam, também, valores aspectuais, conforme observamos nos exemplos a seguir:

25) Maria brincou bastante ontem no clube com sua amiga.

26) Maria esteve brincando por muito tempo com sua amiga.

Verificamos que o valor temporal tanto em (25) como em (26) é o mesmo, ou seja, ambos se realizaram antes do momento da enunciação (T_0), no entanto, diferenciam-se quanto à noção aspectual, pois, em (25), o tempo do acontecimento linguístico (T_2), com base em T_0 , é construído como fechado, enquanto que, em (26), o tempo do acontecimento se dá em relação a T_3 , ponto localizador intermediário entre T_2 e T_0 , sendo, portanto, anterior a T_2 , assim, o acontecimento linguístico dessa relação é construído como estando em curso. Nestes exemplos, observamos que os tempos gramaticais marcaram simultaneamente valores temporais e aspectuais.

A categoria aspecto, conforme podemos observar a partir do que é exposto sobre seu estudo tanto no Português como em outras línguas, apresenta variadas e numerosas propostas de definições e classificações. Como nosso objetivo não consiste em apresentar todas essas definições e classificações, nos deteremos nas exposições feitas por Vendler (1967), a qual foi retomada e aprofundada, entre outros autores, por Comrie e Campos.

Vendler (1967), ao fazer um estudo dos verbos do inglês, suscitou uma proposta de classificação dos predicados verbais em que distinguiu quatro classes de natureza aspectuais. São elas: estados (“states”); atividades (“activities”), eventos prolongados (“accomplishments”) e eventos instantâneos (“achievements”).

Uma das grandes discussões em torno dessa tipologia diz respeito ao fato de que, embora se trate de uma tipologia de verbos, ela teria sido pensada para o sintagma verbal e não necessariamente para o verbo. Assim, ao distinguir, por exemplo, *Run (correr) de Run a mile (correr uma milha)*, percebe-se a inclusão dos verbos que se encontram acompanhados dos seus argumentos internos, principalmente, quando a presença desses argumentos determinam alterações da classe aspectual a que o verbo pertence.

Nessa perspectiva, segundo Campos (1998) muitos são os teóricos que sugerem que essa tipologia deve se estender de modo a incluir a própria frase e, abranger o argumento com função de sujeito sintático, pois a presença desse argumento pode fazer com que o predicado verbal se desloque de uma classe para outra. Observemos os exemplos a seguir para verificarmos essa extensão de tipologia de Vendler a sintagmas verbais e frases.

27) Milena correu (durante trinta segundos).

Neste caso, o verbo *correr* está relacionado à classe das atividades na medida em a situação que é construída linguisticamente se desenrola homoganeamente em relação à sequência de instantes em que está associado. Isso quer dizer que a referência temporal, marcada pelo tempo gramatical pretérito perfeito do indicativo, é construída como sendo anterior ao momento da enunciação e é complementada pelo valor de duração expresso pela marca adverbial “durante trinta segundos”. Entretanto se construirmos este enunciado da seguinte forma:

27. a) Milena correu os duzentos metros da maratona (durante trinta segundos).

Observamos que, neste exemplo, a situação não pode ser mais considerada homogênea, uma vez que só é possível afirmar que Milena correu os duzentos metros quando

houver a conclusão de um determinado período de tempo. A situação se apresenta, agora, como em contínua alteração no decurso desse período de tempo em que *Milena correu (cinco + dez+ 20...) metros*. Desse modo, em (27.a), o verbo correr, ao constituir com seu argumento interno um sintagma nominal, deixa de pertencer à classe das atividades e passa para classe dos eventos prolongados.

De acordo com Campos (1998, p. 2001), outra possibilidade de deslocamento de uma classe aspectual para outra, pode ser observada com base na quantificação nuclear que desempenha o papel de sujeito sintático. Por exemplo, em:

28) *A menina chegou (durante) toda a noite.

É possível perceber a existência de uma incompatibilidade entre a aspectualidade do predicado (chegou), que se configura como um evento instantâneo, e o marcador adverbial durativo (toda noite) que, neste caso, não corresponde à determinação de um evento singular, mas de uma sucessão de evento. Nessa perspectiva, essa incompatibilidade poderia ser desfeita se atribuíssemos ao sujeito a construção de um valor plural interpretável distributivamente, conforme o enunciado abaixo:

28. a) As meninas chegaram durante toda a noite.

O predicado, representado pela marca verbal *chagaram*, é interpretado em (28.a) com um valor distributivo, sendo assim, corresponde a uma situação que é homogênea no respectivo intervalo de validação. Portanto, a natureza aspectual da relação predicativa construída em (28.a) passa a ser considerada uma atividade.

Conforme observamos, com base nos exemplos (27), (27.a), (28), (28.a), a definição da natureza aspectual do objeto linguístico está relacionada não só com o predicado verbal, mas com todos os seus argumentos nucleares, além da marca adverbial que se apresenta como marcador de localização temporal, seja associado a um intervalo de duração ou realização.

Se considerarmos apenas o limiar semântico do traço aspectual da tipologia proposta por Vendler, poderíamos enquadrar os quatro tipos de predicados somente em dois grupos: um grupo em que os eventos são predicados télicos e outro em que as atividades e os estados são predicados atélicos.

Os predicados télicos estão relacionados a situações heterogêneas, normalmente, são incompatíveis com localizadores durativos. O seu modo de processo envolve um intervalo

com dimensão, caso dos eventos prolongados ou sem dimensão, por exemplo, os eventos considerados instantâneos.

Já o grupo dos predicados atélicos é representado por situações consideradas homogêneas e são compatíveis com os localizadores que indicam durabilidade, caso dos adverbiais durativos, por exemplo. Esse grupo possui a propriedade de subintervalo à medida que representa situações homogêneas no intervalo de tempo ao qual está diretamente associado.

Nessa perspectiva, o predicado verbal apresenta a característica aspectual de ser [+télico] ou [-télico]. Embora seja intrínseca dos predicados, trata-se de uma telicidade chamada de nocional a qual não é marcada apenas pelo lexema verbal, mas por todos os elementos internos constitutivos de uma relação predicativa, por exemplo:

29) João correu durante duas horas.

30) João correu a maratona.

O lexema verbal *correu* sem a presença de um objeto direto é considerado atélico, conforme exemplo (29). Contudo, quando é determinado por um objeto direto, no caso de (30), representado por *maratona*, observa-se que essa marca é responsável por quantificar e delimitar intrinsecamente o processo ‘correr’, marcando, assim, uma descontinuidade que representa o atingir e ultrapassar dos “telos”.

Outro componente na construção do valor aspectual de uma relação predicativa diz respeito à forma como o sujeito enunciador/locutor vê, ou seja, constrói linguisticamente a situação que envolve a relação predicativa.

Dessa forma, a situação enunciativa, dependendo da escolha do sujeito enunciador, pode ser construída como estando em curso ou como constituindo um todo em relação de um ponto de referência. Tais características estão relacionadas às noções de perfectividade e imperfectividade.

Comrie (1976) destaca que o valor aspectual perfectivo indica o ponto de vista de uma situação que é construída como um todo único. Isso que dizer que um fato tratado como perfectivo ocupa uma determinada posição na linha do tempo e é visto como um processo fechado na classe de instantes em que o acontecimento linguístico é entendido como concluído em relação ao tempo localizador que lhe é exterior, portanto, não há interesse em se especificar se a constituição temporal durou certo período de tempo ou não.

O valor aspectual imperfectivo ocorre quando o acontecimento linguístico é construído como não concluído em relação ao tempo localizador. Desse modo, pode ser representado por

um intervalo aberto se o processo for construído como em curso em relação ao tempo localizador ou, ainda, por um intervalo fechado quando este processo for interrompido.

Vejamos:

31) Maria estava a lixar as unhas quando a vi.

Em (31), T₂ é a coordenada temporal que define a situação do acontecimento linguístico (Sit₂) que localiza a relação predicativa <Maria lixar as unhas>; T₃ é um localizador temporal que é construído intratextualmente (*quando a vi*). Neste exemplo, a relação predicativa é construída como estando em curso em relação ao ponto T₃, representável por um intervalo aberto e que valida a relação predicativa.

Os valores das categorias linguísticas, conforme já sublinhamos, não são construídos de forma independente, mas a partir de uma cadeia de relações que mantém com as outras marcas que constituem os enunciados. No caso das categorias tempo e aspecto, os advérbios desempenham um importante papel na definição dos valores aspectuais e temporais dos enunciados, uma vez que, em alguns casos, a presença dessas marcas são quase que obrigatória para se construir/reconstruir as referências temporais e aspectuais. É o que discutiremos nas seções a seguir.

3.4 Advérbios: localizadores aspecto-temporais

Vimos que os tempos verbais permitem estabelecer diretamente a localização temporal de um acontecimento linguístico em relação ao localizador, seja ele um localizador origem T₀ ou um localizador intermediário T₃. No entanto, faz-se necessário destacar que há determinadas construções em que essas marcas linguísticas, por si só, não marcam a construção da relação de localização (Campos e Xavier, 1991). Nestes casos, há a necessidade de construir linguisticamente um dado localizador que permita ao co-enunciador reconstruir a referência temporal. Esse localizador é denominado de intermédio e, normalmente (mas não exclusivamente), é assinalado pelas marcas de advérbios. Veja-se o conjunto de sequências ilustrado em (32):

32.a) * A Maria tinha tocado na festa.

32.b) * A Maria terá tocado na festa.

Se estas sequências não vierem demarcadas em um contexto bem próximo, a especificação de localização de que precisam não são aceitáveis no português à medida que a indeterminação das marcas de tempos gramaticais (*tinha tocado* e *terá tocado*) não permite

nem a identificação de valores aspecto-temporais nem a formação de enunciado. Sendo assim, necessita de um localizador que faça parte do próprio contexto enunciativo:

32.c) Ontem à noite, a Maria tocou na festa.

32.d) Ontem à noite a Maria tocou na festa durante três horas.

Nestas sequências, os valores temporais construídos nos dois enunciados são os mesmos, ou seja, em ambos a referência temporal da situação enunciativa é construída como sendo anterior a T_0 cuja localização é especificada nesse intervalo pelo localizador intermediário (T_3) representado pelo marcador adverbial *ontem à noite*. Em (32.d), além dessa especificação temporal, há uma demarcação da estruturação interna do acontecimento linguístico, isto é, a marca adverbial *durante duas horas* em correlação com o tempo gramatical (*tocou*) marca uma relação de duração. Portanto, vemos que os marcadores adverbiais, além de especificarem os valores temporais, também especificam a estruturação interna da situação enunciativa evidenciando, assim, sua natureza aspectual.

Para observarmos essa construção de valores aspectuais com base na presença de marcadores adverbiais, vejamos as construções a seguir em que essas marcas estão presentes:

33.a) João jogou bola durante duas horas.

33.b) João aprendeu a ler em dois meses.

As marcas adverbiais (*durante duas horas e em dois meses*) presentes, respectivamente, nos enunciados (33.a) e (33.b), não demarcam a localização temporal dos acontecimentos. Nestes casos, verifica-se que estas marcas adverbiais especificam a estruturação interna, ou seja, seus valores aspectuais.

Em (33.a), o advérbio, *durante duas horas*, em coocorrência com as demais marcas do enunciado, marca a duração do acontecimento, por isso, pode ser considerado um acontecimento durativo. De acordo com Sousa (1996, p. 62), quando essa marca adverbial se correlaciona com um predicado [+homogêneo] tende a confirmar o caráter homogêneo da *lexis*. Por outro lado, ao se combinar com um predicado considerado [-homogêneo], marca uma operação de percurso ou, se vier associado a um estado resultante, quantifica esse resultado.

Já em (33.b), a marca adverbial (*em dois meses*) especifica a localização aspectual confirmando o caráter [-homogêneo] do predicado, marcando a construção do acontecimento como estando em curso.

Vimos, ao longo das discussões apresentadas nesta seção, que os marcadores adverbiais desempenham um papel preponderante na especificação das coordenadas temporais e aspectuais do acontecimento linguístico. Convém destacar que, além dessas marcas, há, ainda, as marcas de modalidade, categoria também importante para a construção de valores referenciais, conforme veremos nas discussões do tópico a seguir.

3.5 Valores modais

Outra noção que os tempos verbais carregam é a de modo, a qual é definida por Travaglia (1991), “como sendo a indicação que o falante apresenta em relação ao que enuncia, assim, tanto explicita sua atitude em relação ao que exprime em uma enunciação, como expressa seu julgamento face ao que diz”.

Na língua portuguesa, as gramáticas tradicionais costumam destacar três modos diretamente relacionados ao verbo. Trata-se do modo indicativo para o qual é atribuído noção de certeza, modo subjuntivo que indica incerteza e o modo imperativo que expressa a noção de ordem ou pedido. Contudo, às vezes, não é propriamente a forma verbal que se encontra no modo indicativo que dará a noção de certeza ou incerteza. Por exemplo, na construção “*eu acho que terminei*”, a noção de incerteza não é expressa necessariamente pela forma verbal de modo, mas pelo verbo modal achar.

É por considerar tais particularidades que Almeida (1988) chama atenção para o fato de ser necessário fazer uma distinção entre modo e modalidade. A primeira é considerada, por esse autor, como uma categoria morfológica do verbo cuja função é modal e envolve paradigmas verbais do indicativo, subjuntivo e imperativo, ou seja, o modo apresentado pelas gramáticas normativas insere-se em uma categoria maior chamada modalidade.

Em uma perspectiva enunciativa da língua, vimos que os valores temporais e aspectuais são construídos com base nas coordenadas temporais em que se destacam os termos localizados ou localizadores que se constituem em relação ao tempo de enunciação, origem de todas as determinações. A modalidade, nesse viés, diz respeito a uma categoria gramatical que é decorrente da localização da relação predicativa em relação ao parâmetro S_0 , sujeito da enunciação ou a uma classe de sujeitos enunciadores.

Essa categoria, que também contribui para construção de valores referenciais dos enunciados, pode, ainda, ser considerada uma operação em que o sujeito enunciator evidencia sua atitude tanto em relação ao que se enuncia quanto em relação ao co-enunciador.

Os valores modais podem assumir diferentes tipos e graus. Culioli (1990), conforme mencionamos na seção valores temporais, modais e aspectuais no capítulo 1, apresenta quatro grupos de operações modais: asserções afirmativas e negativas, interrogativas e injuntivas; modalidade do possível, certeza, necessário e provável; modalidade apreciativa; modalidade intersubjetiva. Abaixo relacionaremos cada uma dessas operações:

Modalidade assertiva caracteriza-se por marcar asserções afirmativas ou negativas, interrogativas e injuntivas sobre uma relação predicativa. Nesse tipo de modalidade, o sujeito enunciador pode optar por dois valores (um que é verdadeiro ou falso / e outro afirmativo e negativo), sendo que a escolha entre o valor positivo e negativo é válido somente para o enunciador. Quanto há uma interrogativa, há o levantamento de um questionamento feito pelo sujeito enunciador em relação ao co-enunciador para o qual é atribuído a tarefa de assumir um valor que pode gerar graus de indeterminação ou graus de incerteza, conforme se verifica no exemplo: *Você vai estudar amanhã?* Em que as respostas podem ser: *Sim, irei* (valor de positivo), *Não, não irei* (valor negativo) ou *Talvez* (valor de incerteza). A injunção, por sua vez, trata-se da modalidade assertiva que está no âmbito da ordem, do pedido, da súplica, caracterizando-se por marcar uma oscilação entre um valor assertivo e um interrogativo.

O segundo tipo de modalidade proposto, diz respeito às do campo da certeza, do provável e do possível, sendo chamada por Campos (1997) de modalidade epistêmica à medida que trata do conhecimento que o sujeito enunciador tem em relação a algum fato.

Vejamos um exemplo de um enunciado com marca de modalidade epistêmica:

34) É possível que João seja um bom filho.

Neste enunciado, a marca *é possível* apresenta um valor modal epistêmico devido ao fato de o sujeito enunciador não dispor de informações seguras para validar totalmente a relação predicativa, por isso, fica na escala de valores modais do *quase-certo*.

O terceiro tipo de modalidade diz respeito a que marca um juízo de valor ou apreciação sobre uma relação predicativa ou parte dela. Essa modalidade é decorrente do posicionamento do enunciador frente a um fato, por isso manifestam julgamentos favoráveis ou desfavoráveis sobre o que produz.

O quarto tipo de modalidade apresentada por Culioli refere-se à modalidade intersubjetiva que se caracteriza por marcar as relações estabelecidas entre os sujeitos enunciadores. Tais relações são marcadas por expressões que evidenciam um valor deôntico no campo da obrigação, do desejo, da permissão, da sugestão.

Como observamos, os valores temporais, aspectuais e modais, quando analisados em contexto de uso real da língua, adquirem características que vão muito além dos valores pré-concebidos pelos manuais de gramaticais, os quais algumas vezes são reproduzidos pelos livros didáticos.

O que se tem observado é que tanto a categoria aspecto, como a categoria modo tem sido pouco abordada nos livros didáticos de língua portuguesa. Esta última é até trabalhada, mas considerando apenas os paradigmas verbais do indicativo, subjuntivo e imperativo em que cabe ao aluno apenas o reconhecimento de que o modo indicativo, por exemplo, indica uma certeza e que se flexiona em presente, pretérito e futuro, deixando, portanto, de esclarecer ou pelo menos levar o aluno a perceber que na construção de significação de um enunciado essas categorias de tempo, modo e aspecto não ocorrem de forma isolada, mas intrinsecamente relacionadas.

Um aluno mais perspicaz perceberá que em determinadas atividades relacionadas ao estudo do tempo verbal, por exemplo, muitas vezes aparecem construções em que as marcas que as constitui não trazem apenas a noção de presente, passado e futuro, mas trazem também uma noção de durabilidade, de processo ou mesmo de asserção. Dessa forma, ao ser induzido a identificar apenas as formas a partir de um paradigma de descontextualização, acaba gerando uma série de confusões na cabeça deste aluno, uma vez que o que lhe fora solicitado não condiz com o que, de fato, observa.

3.6 Estudo do tempo verbal no livro didático

Os verbos em língua portuguesa há algum tempo deixaram de ser estudo exclusivo da morfologia e da sintaxe, para se tornarem foco de estudo de outras áreas, como por exemplo, da semântica, sobretudo, em uma perspectiva enunciativa. Essa vinculação a diversas áreas de estudo trouxe ao verbo algumas peculiaridades bastante discutíveis, como o fato de agregar à sua conceitualização aspectos dessas variadas perspectivas teóricas. Cunha e Cintra (1985, p. 367), por exemplo, definem o verbo como sendo “uma palavra de forma variável” ou que “exprime o que se passa, ou seja, um acontecimento no tempo”.

Nessa forma de conceituar o verbo, a qual é frequentemente retomada por diversos gramáticos, vemos a convergência de alguns critérios representativos de áreas diferentes, ou seja, quando se conceitualiza o verbo, expondo “que se trata de uma palavra invariável”, tem-se um critério de âmbito morfológico, uma vez que o caracteriza considerando sua estrutura, seu processo de formação, por outro lado, ao defini-lo como sendo “o que se passa em

determinado tempo”, vê-se uma caracterização no âmbito semântico à medida que o trata considerando seu significado, sentido. Portanto, tem-se em um mesmo conceito aspectos relativos à morfologia e a semântica.

Essa forma de trabalhar o verbo pode ser considerada um dos principais motivos da incompreensão desse fenômeno, uma vez que se mostra bastante problemática, sobretudo, quando o analisamos em contexto efetivo de uso da língua.

Ao olharmos os livros didáticos, os quais são diretamente vinculados ao contexto escolar, é possível ainda nos depararmos com propostas teórico-metodológicas bastante mecânicas e engessadas à medida que mostram ou solicitam aos alunos a identificação de formas e conceitos pré-definidos, como se isto fosse o suficiente para indicar as particularidades inerentes a um aspecto linguístico. Por conseguinte, quando o aluno se volta, por exemplo, para a resolução de atividades, essa forma de caracterizar o verbo se mostra insuficiente, uma vez que pode não dar conta de outros aspectos inerentes a esse fenômeno linguístico. Vejamos a seguir uma exemplificação dessas observações apresentadas neste ponto:

Figura 3: atividade de caracterização verbal

Leia o trecho abaixo e observe os verbos destacados.

Foi ótimo lá em Crnotina. **Acho** nossa casa (realmente ela é fora de série) e toda a natureza ao redor cada vez mais bonitas.

a) Dos verbos destacados no trecho, quais indicam:

- Estado?
- Ação?
- Fenômeno da natureza?

Fonte: Atividade adaptada do LD4/6.

O aluno, ao se deparar com uma a atividade desse tipo, certamente, terá dificuldade de determinar quais dos verbos destacados estão indicando ação ou estado, pois, neste caso, o que vemos são marcas verbais que, em concorrência com outras marcas do enunciado, evidenciam valores modais à medida que há uma apreciação do sujeito enunciadador em relação ao fato expresso. No caso desta atividade, observamos que houve uma priorização pelo critério semântico do verbo, pois, conforme vimos na conceituação de Cunha e Cintra, há a convergência em um mesmo conceito de diferentes critérios, contudo, mesmo essa atividade

optando por abordar apenas o critério semântico, ainda assim, vê-se incoerências, haja vista que os verbos destacados não respondem aos subtópicos da atividade.

Portanto, pode-se observar que é a abordagem engessada da língua e, principalmente, a não consideração do estudo de fenômenos linguísticos em situações efetivas de uso, são os responsáveis pela incompreensão dos aspectos linguísticos.

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao estudo verbo, faz-se necessário trabalhar essa categoria considerando o fato de que não expressa apenas ação, estado ou fenômeno da natureza, mas também como uma marca linguística que, dependendo das escolhas do sujeito enunciador, bem como da correlação com outras marcas do enunciado e do contexto enunciativo, podem adquirir valores de temporalidade, aspectualidade e modalidade, conforme observemos nos enunciados a seguir:

35) Eu achei o lápis que havia perdido.

36) Acho que Patrício construiu sua casa com o dinheiro do seguro.

Nesses exemplos verificamos que a marca verbal *achar* apresenta valores diferentes. Em (35), o verbo *achar* expressa um valor de temporalidade à medida que o ato de achar o lápis se dá em um tempo que é anterior ao momento da enunciação. Já, em (36), a marca *achar* representa uma operação modal de valor epistêmico que reflete o grau de conhecimento do sujeito enunciador em relação ao que é dito.

Diante do exposto, corroboramos com Vogué (2011), sobretudo, quando esta expõe que o verbo não deve ser fundamentado em categoria supostamente pré-estabelecida, ou em considerações que não levem em conta a observação das formas linguísticas. Ao contrário, o sentido do verbo, como de qualquer outra categoria linguística, deve ser analisado no e pelo enunciado, pois, conforme a autora, o que nos interessa no estudo desta categoria é observar a construção de significação a partir da materialidade linguística (enunciados) e não como sendo algo pré-definido.

O estudo do tempo verbal segue a mesma prerrogativa da caracterização do verbo, ou seja, embora já seja possível identificar algumas mudanças, ainda se encontra bastante atrelado à abordagem estática e engessada da língua.

Na língua portuguesa, é constantemente tratado como sendo “uma variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo, o qual indica fundamentalmente três tempos: presente, passado e futuro”. Trata-se de um conceito presente em grande parte das gramáticas normativas, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 5: conceito de tempo verbal segundo a gramática normativa

TEMPO VERBAL	AUTORES DE GRAMÁTICAS NORMATIVAS		
	Luiz Antonio Sacconi (1994)	Bechara (2009)	Rocha Lima (2011)
CONCEITO DE TEMPO VERBAL EM GRAMÁTICAS NORMATIVAS	Flexão de tempo indica o momento ou época em que se realiza o fato. São três os tempos: presente, pretérito e o futuro.	Os tempos dos verbos: presente- em referência a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos; Pretérito-em referência a fatos anteriores ao momento em que falamos; Futuro- em referência a fatos não realizados.	O tempo informa, de maneira geral, se o que expressa o verbo ocorre no momento em que se fala, numa época anterior, ou numa ocasião que ainda esteja por vir, são, fundamentalmente, três tempos: presente, pretérito e futuro

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Observando o quadro, fica clara a forma como, em geral, as gramáticas tratam o estudo do tempo verbal. Vemos, portanto, a abordagem desse aspecto gramatical com base no estabelecimento de um quadro classificatório fechado e estático na definição dos tempos verbais à medida que o analisam com base em classificação, identificação e exposições de modelos e quadros de conjugações e o tratam apenas como sendo uma categoria que indicam um momento presente, passado e futuro em relação ao momento da fala.

Esse tipo de abordagem não especifica claramente (e talvez não seja sua intenção) o papel e valores dos tempos verbais no funcionamento da linguagem. Além disso, revela-se insuficiente e bastante confuso, uma vez que se observarmos um quadro de conjugações verbais, constataremos facilmente que há determinadas desinências que estão presentes similarmente em mais de um tempo verbal. Vejamos:

Quadro 6: conjugação no tempo gramatical presente e pretérito perfeito do verbo falar

QUADRO DE CONJUGAÇÃO DO VERBO FALAR			
Presente do indicativo		Pretérito perfeito do indicativo	
Eu	Falo	Eu	Falei
Tu	Falas	Tu	Falaste
Ele	Fala	Ele	Falou
Nós	Falamos	Nós	Falamos
Vós	Falais	Vós	Falastes
Eles	Falam	Eles	Falaram

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nesse caso, verificamos que o verbo *falar*, ao ser conjugado, apresenta a mesma desinência na primeira pessoa do plural para marcar tanto o presente do modo indicativo quanto o pretérito perfeito do indicativo. Sendo assim, em uma análise descontextualizada da língua, o aluno terá dificuldade de estabelecer com base apenas nesse quadro sinótico de conjugações em que circunstância a marca *falamos* indicará uma noção de tempo gramatical a, b ou c.

Essa forma de abordar o ensino do tempo verbal ainda é bastante recorrente no âmbito escolar, o que tem suscitado nas últimas décadas constantes críticas, tendo em vista que, diante das atuais modificações que o ensino de língua materna vem passando, torna-se inconcebível adotar pressupostos teórico-metodológicos de estudos realizados na era clássica e que muitas vezes chegam a não dar conta das reais particularidades da língua. Nessa perspectiva, a fim de averiguarmos esse fato, observemos como alguns livros didáticos trazem o conceito de tempo verbal e o comparemos com aquilo que os gramáticos listados acima postulam:

Quadro 7: Conceito de tempo verbal em livros didáticos de ensino fundamental

TEMPO VERBAL	CONCEITOS PRESENTES EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS EM ANÁLISE.		
	LD3	LD1	LD2
CONCEITO DE TEMPO VERBAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Trata-se de formas verbais que se referem a um fato passado, isto é, a algo que havia acontecido antes do momento da fala; a um fato no presente, isto é, no momento em que se fala; e ao futuro, a algo que ainda ocorrerá.	Trata-se de ações que se referem a diferentes épocas: passado – antes do momento em que se fala; presente – no momento em que se fala; depois do momento em que se fala.	Os verbos, no modo indicativo, podem se flexionar em diferentes tempos, indicando presente que expressa o fato no momento em que se fala; passado expressa o fato já ocorrido; e futuro expressa o fato que ocorrerá em um momento posterior.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao compararmos o parâmetro utilizado por alguns gramáticos (ver quadro 5) e livros didáticos (ver quadro 7) para conceituar a categoria tempo verbal, vemos que ambos trazem o momento da fala para indicar as relações de presente, passado e futuro. Com base nisto,

verificamos haver certa similaridade entre o que é postulado pelas gramáticas normativas e o livro didático no que diz respeito ao conceito de tempo verbal.

O que chama atenção na conceitualização dessa categoria é que esses materiais, ao considerar que é o momento da fala o responsável por marcar a noção de temporalidade, propiciam o entendimento de que esse estudo parte das situações efetivas de uso da língua, visto que esse momento de fala é uma propriedade inerente ao sujeito que faz escolhas ao construir seus enunciados, por isso não pode vir desarticulado da língua.

Dessa forma, o ensino do tempo com base apenas em apresentações de quadros sinóticos de conjugações ou de acréscimos de desinências ao radical do verbo, ou seja, desvinculado da situação efetiva de uso da língua se mostra bastante superficial e gerador de uma infinidade de incoerências. Vejamos:

37) Minha irmã embarca hoje à noite para a Austrália.

38) Gabriela corta a couve neste momento.

Observamos que, no enunciado (37), a marca verbal *embarca* em correlação as demais marcas do enunciado representa a projeção de uma ação futura, contudo, o tempo morfológico marcado pelo verbo diz respeito ao presente. Já, em (38), verificamos que a ação de “cortar” é contemporânea ao momento da enunciação, assim, tem-se novamente um tempo gramatical não correspondente ao valor de tempo semântico. Nessa perspectiva, o fundamental no ensino de língua materna, bem mais do que solicitar que o aluno saiba classificar o tempo gramatical em **x**, **y** ou **z**, consiste em levá-lo a refletir acerca das reais particularidades inerentes à noção de tempo.

No quadro teórico enunciativo de Culioli em que se fundamenta nosso estudo, os tempos verbais são marcas que desencadeiam valores que são construídos no e pelo enunciado. Cada valor caracteriza-se por um conjunto de operações abstratas que são colocadas em jogo pelos sujeitos, deixando, assim, espaço para uma plasticidade decorrente da interação que essas marcas mantem com outras subjacentes aos enunciados, ou seja, pode-se dizer que essa perspectiva teórica considera que a construção de significação se dá com base no uso efetivo das práticas de linguagens. Desse modo, temos construções como:

39) João estuda para a prova.

40) João estudou para prova ontem.

Nessas construções os valores temporais decorrem de uma situação de enunciação em que o sujeito enunciador faz asserções que apresentam um fato que é simultâneo ao momento da enunciação, caso do enunciado (39), e um fato que ocorre anterior ao momento da enunciação como em (40). Percebe-se, nestes casos, que os valores atribuídos à marca gramatical *estudar* são construídos a partir da relação que estas marcas mantêm uns com os outros. Como exemplo, citamos novamente o enunciado (40) em que a relação do verbo com o marcador adverbial *ontem* evidencia o valor temporal de anterioridade presente neste enunciado.

Diante do exposto, acreditamos que fazer o estudo do tempo verbal considerando as situações efetivas de uso da língua pode se mostrar bem menos problemática do que insistir em um ensino voltado apenas para classificações e identificação de formas pré-estabelecidas.

3.7 Síntese conclusiva

Vimos ao longo das exposições deste capítulo que, em meados de 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais cuja proposta principal é suscitar uma revisão dos currículos que norteiam o trabalho dos professores e especialistas em educação no Brasil. A partir desta revisão, especificamente, no que diz respeito à abordagem dos conteúdos gramaticais, há o direcionamento para que esse estudo ocorra com base nas condições reais de utilização da língua, ou seja, propõe-se um estudo contextualizado da língua em que se parte da materialidade linguística (texto) para se observar os fenômenos linguísticos.

Busca-se, então, com base, sobretudo, nos PCNs romper com os antigos paradigmas de análises que consideravam as categorias por si mesmas, no âmbito apenas da frase, cujo funcionamento era tomado como parâmetro para toda e qualquer língua. Sendo assim, os materiais didáticos que circulam no ambiente escolar devem seguir essas novas orientações pedagógicas de estudos e, mais especificamente, o livro didático, sobretudo, por ser o principal elemento mediador entre professor e aluno.

Por ser nosso objetivo realizar um estudo do tempo verbal no livro didático, tecemos algumas considerações sobre o tempo linguístico em que destacamos que se trata de um sistema de relações temporais que situa três relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, e é representável por diversas marcas linguísticas, como uma nominalização (Dom Pedro Segundo), um advérbio (amanhã) ou uma marca verbal (viajarei). Sendo assim, nos centramos nas marcas de tempos verbais a partir da qual fizemos um paralelo entre o que se entende por tempo gramatical e tempo semântico, tendo em vista que muitas vezes recorre-

se ao tempo gramatical, aquele evidenciado por desinências, para representar-se o tempo que os fatos ocorrem (tempo semântico).

Discutimos, ainda, que as marcas de tempos verbais também evidenciam valores aspectuais e modais, sobretudo, quando coocorrem com outras marcas a exemplo dos localizadores adverbiais. Por fim, falamos do estudo do tempo verbal em livros didáticos nos quais observamos que esses materiais didáticos, por exemplo, ao conceituarem a categoria tempo verbal apresenta uma variedade de critérios de âmbito semântico, morfológico e sintático que, por vezes, pode causar uma série de confusões em seu estudo.

4 METODOLOGIA E ANÁLISES

Neste capítulo, apresentamos a análise da categoria tempo verbal em livros didáticos de língua portuguesa referente às séries de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento, descrevemos as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos livros didáticos para o estudo de conteúdos gramaticais. Para tanto, recorreremos à seção *Reflexão Linguística* contida no Manual do Professor, por estarem, nessa parte, contidas tais orientações. Após essa descrição, explicitamos, com base na exposição de conteúdo, como os livros didáticos, diante das atuais conjecturas de ensino e das orientações do Manual Didático, abordam o estudo dos tempos verbais. Em seguida, analisamos as atividades propostas referentes ao estudo das marcas de tempos verbais com vista a examinar como tais atividades exploram a referida categoria. Em um segundo momento, apresentamos uma proposta didática em que escolhemos algumas das atividades das coleções selecionadas para o estudo do tempo verbal e as reestruturamos à luz dos princípios teóricos da TOPE.

4.1 Aspectos Metodológicos

Conforme já ressaltamos, este trabalho insere-se no quadro da teoria das Operações Predicativas e Enunciativas que revê o objeto de estudo da linguística e o redefine como sendo a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas.

A partir dessa redefinição, o objeto da linguística passa a ser constituído de dois domínios que se articulam: o da linguagem e o das línguas. A língua, nessa perspectiva, apresenta-se na forma de enunciado/texto e depende daquele que a utiliza. A linguagem, por sua vez, remete a uma atividade de produção e reconhecimento de marcas cujo estudo deve ocorrer em conformidade com os textos e estes não podem ser independentes da língua.

Ao propor essa articulação, Culioli rejeita a oposição língua/discurso haja vista que a língua, de acordo com Fuchs, não deve ser compreendida como sendo um sistema que independe daquele que a utiliza, ou seja, o sujeito, tampouco de suas condições de produção. Essa inserção do sujeito no sistema linguístico, como observa a autora, é manifestada, em particular, pela existência de determinadas categorias gramaticais que marcam a relação do sujeito com o seu enunciado, dentre elas, as categorias de pessoas, modalidades e tempo (1984, p. 77).

A linguagem, no construto teórico culioliano, está relacionada a uma atividade de construção e reconstrução de significação que se realiza com base em operações que resultam

na produção de enunciados, os quais são produzidos em uma situação única de enunciação e envolve as variáveis de tempo, espaço e sujeitos enunciadorees. Esses sujeitos enunciadorees, de acordo com Lima (1997, p. 14), constroem e reconstroem significações acerca da realidade, dentro de um processo simultâneo de construção e reinterpretação da realidade, no decorrer da atividade de linguagem em um dado momento.

Dentro dessa reflexão, analisamos o estudo do tempo verbal em livros didáticos (LDs) de Ensino Fundamental, considerando, primeiramente, a relação teoria e prática. Assim, no plano teórico descrevemos as explicações que os exemplares trazem acerca do tempo verbal. Para tanto, recorreremos à seção “Reflexões sobre a língua” presente no Manual do Professor, uma vez que esta apresenta a exposição das orientações teórico-metodológicas propostas pelos autores das coleções para o ensino de aspectos gramaticais, bem como das seções presentes ao longo dos capítulos que trazem explicações referentes ao conteúdo tempo verbal.

No que diz respeito ao plano prático, voltamo-nos para as atividades de aplicação de conhecimento presentes ao término da abordagem do conteúdo com vista a observar como essas atividades exploram o estudo do tempo verbal objetivando a aprendizagem do referido conteúdo pelo aluno.

Após esse processo de descrição, apresentamos uma reestruturação de algumas atividades em conformidade com alguns princípios da TOPE. Nesse processo de reestruturação, manipulamos os enunciados em que as marcas de tempo verbal estivessem presentes para chegarmos aos mecanismos que permitem que essas marcas assumam determinados valores.

A TOPE não se interessa, necessariamente, pelos valores que uma marca linguística apresenta, mas pelas operações que permitem, por exemplo, que uma dada marca de tempo verbal deixe de assumir um determinado valor e passe a assumir outro. Assim, ao procedermos com as manipulações dos enunciados, realizamos a atividade epilinguística que representa a atividade metalinguística não consciente de linguagem, considerada por Culioli (1990) como o centro de toda atividade de linguagem. Trata-se de uma atividade que nos permite chegar às invariantes responsáveis pelos valores que as marcas assumem na construção de enunciados.

Estabelecer a relação entre língua e linguagem consiste, segundo Rezende (2008), em enfatizar um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. Nesse âmbito, enquadra-se o trabalho de manipulação dos enunciados em nossas análises.

Tomando como parâmetro esses pressupostos metodológicos de Culioli, trataremos a seguir dos procedimentos metodológicos que realizamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 *Corpus* e procedimentos de análise

Para investigarmos o estudo do tempo verbal em livros didáticos de língua portuguesa, foram escolhidas quatro coleções representativas do Ensino Fundamental II, especificamente das séries do 6º e 7º ano. Como nosso objetivo não consiste em comparar ou especificar qual coleção melhor desenvolve o estudo sobre o tempo verbal, preservamos seus nomes e criamos as tipologias LD1, LD2, LD3 e LD4, para nos referirmos às coleções, e LD1/6, LD1/7; LD2/6, LD2/7; LD3/6, LD3/7; LD4/6, LD4/7, para os livros didáticos das referidas coleções. Assim, em relação a essa segunda tipologia faz-se necessário esclarecer que o que está anterior à barra (/) representa a coleção analisada e o que está posterior faz referências às séries que os livros representam.

Acrescenta-se, ainda, que a escolha dessas coleções levou em consideração a lista das coleções aprovadas pelo PNLD nos triênios de 2011 a 2013, e 2014 a 2016, bem como a adoção dessas coleções na rede pública de ensino de Teresina-PI.

Delimitado o *corpus* e considerando que os livros didáticos trabalham o tempo verbal em conformidade com os modos do verbo, optamos por nos limitarmos apenas aos tempos verbais abordados no modo indicativo. Isso porque percebemos em uma investigação prévia ser esse modo o mais trabalhado nas séries de 6º e 7º ano, e porque propor um estudo desse conteúdo gramatical abrangendo todos os modos poderia ser improdutivo, tendo em vista que nosso trabalho é de cunho qualitativo e não quantitativo.

Feita essa escolha, descrevemos com base no Manual do Professor e explicações do conteúdo tempo verbal presentes ao longo das seções que versam sobre fatos relativos à língua como ocorre a abordagem do referido conteúdo nos LDs analisados. Além disso, analisamos as atividades que visam à aplicação de conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado por entendermos que é neste momento que os livros levam o aluno a aliar teoria e prática, algo fundamental para o processo de ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo.

Ao analisarmos essas atividades, deparamo-nos com uma extensa quantidade de atividades de naturezas diversas, ou seja, verificamos a existência de atividades de caráter identificatório, classificatório e definitório, as quais solicitam apenas que o aluno defina, identifique ou classifique, a partir de frases soltas ou mesmo no texto, exemplos de um dado

tempo verbal, bem como de atividades de carácter contextualizadoras que trabalham o tempo verbal com base no texto de forma a levar o aluno a refletir sobre o papel que a marca verbal desempenha no texto, só para citarmos alguns exemplos. Diante desta observação, selecionamos quatro tipos de abordagem do conteúdo tempo verbal e as categorizamos da seguinte maneira:

- ✓ Atividades metalinguísticas, em específico as que apenas solicitam a identificação e classificação de formas e as que requerem a substituição de um tempo verbal por outro;
- ✓ Atividades com alguma nuance enunciativa ao passo que trazem conceitos ou questionamentos que instigam os alunos a observarem determinados valores da marca de tempo verbal tendo como base o momento da enunciação;
- ✓ Atividades que conduzem a distinção de um tempo gramatical e de um tempo semântico;
- ✓ Atividades que, ao tratarem de tempos verbais, abordam noções aspectuais.

Ao término das análises, apresentamos uma proposta didática em que selecionamos algumas atividades para reestruturá-las à luz da teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Culioli e, assim, mostrar outras possibilidades possíveis para se trabalhar o tempo verbal⁸.

4.3 Análise da abordagem da marca de tempo verbal nos LDs de língua portuguesa

Nesta seção discorreremos sobre a maneira como os livros didáticos abordam o ensino do tempo verbal. Como essa categoria encontra-se correlacionada a outras categorias a exemplo do aspecto e da modalidade, apresentamos algumas considerações acerca dessa inter-relação em conformidade com o que observamos nos LDs. Além disso, comentamos a abordagem que algumas atividades apresentam para levar o aluno a compreender efetivamente o conteúdo tempo verbal.

⁸ Nosso objetivo com essa proposta didática não consiste em expor que somente a maneira como trabalhamos o tempo verbal é a correta, e nem transformá-la em um manual a ser seguido, mas apenas demonstrar outras possibilidades de se trabalhar a categoria tempo verbal.

4.3.1 Proposta teórico-metodológica apresentada pelos LDs para abordagem do ensino de conteúdos gramaticais

A seguir descrevemos, com base no Manual do Professor, as orientações teórica-metodológicas que os autores das coleções de livros didáticos expõem para o ensino de categorias gramaticais.

4.3.1.1 Coleção LD1⁹

Os livros didáticos do 6º e 7º ano da coleção LD1 encontram-se organizados em cinco seções assim intituladas: *Dialogando com o texto*; *Discutindo*; *Produzindo*; *Pensando a língua e Curiosidades*. Cada uma dessas seções trabalha um dado eixo de ensino, por exemplo, a seção *Dialogando com o texto* trabalha a leitura, a seção *Produzindo* explora os aspectos relativos à escrita, e a seção *Pensando a Língua* aborda o estudo de conhecimentos linguísticos o que inclui, entre outros aspectos, o ensino do tempo verbal, por isso nossa análise, na referida coleção, situa-se especificamente nessa última seção.

No que diz respeito aos exemplares de livros didáticos, há alguns anos são produzidos livros que se destinam diretamente ao aluno com vista a auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem, e outros que são direcionados especificamente para o professor. A diferença básica entre eles consiste no fato de que o do professor, além de apresentar orientações para a resolução das atividades propostas, traz, em anexo, uma parte suplementar denominada de Manual do Professor.

Este Manual busca trazer alguns esclarecimentos, a exemplo, da maneira como o livro didático encontra-se organizado, dos objetivos da coleção e dos capítulos, além de informações de como será desenvolvido o trabalho com a leitura, a produção textual e a reflexão linguística. Por este manual evidenciar as orientações indicadas pelos autores da coleção acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que devem ser adotados para o trabalho nos livros didáticos em relação aos conteúdos gramaticais, fez-se necessário voltar nosso olhar para essas orientações, normalmente, presentes na seção intitulada *Reflexões sobre a língua*, a fim de verificarmos se há uma coerência entre a proposta teórico-

⁹ Faz-se necessário lembrar que quando utilizamos as tipologias LD1, LD2 e assim sucessivamente, é para nos referirmos à coleção, e quando usamos LD1/6, LD1/7; LD2/6, LD2/7(...), estamos fazendo referência especificamente aos livros didáticos do 6º e 7º ano.

metodológica aplicada nas unidades e/ou capítulos dos livros didáticos, e a anunciada nesse material complementar.

No que se refere aos fundamentos para o ensino de conteúdos gramaticais, os autores da coleção LD1 expõem que o trabalho com esses conteúdos deve ocorrer a partir de uma perspectiva em que o aluno seja levado a operar sobre sua própria linguagem de modo a apropriar-se aos poucos das formas e dos usos linguísticos. Desse modo, o aluno deve levantar hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que estas formas e usos ocorrem. Para tanto, deve-se assumir o texto como unidade de ensino, o que implica trabalhar os aspectos gramaticais tendo como referência a materialidade linguística, ou seja, parte-se do texto para se observar os papéis que os recursos linguísticos apresentam em decorrência de seu uso.

Essa mesma premissa deve se estender, de acordo com os autores da referida coleção, às atividades relacionadas à reflexão gramatical, as quais devem ocorrer correlacionadas ao texto e direcionadas para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Nesse sentido, há orientações para que se proceda, inicialmente, com as atividades de cunho linguístico, possibilitando, desse modo, que o aluno desenvolva o conhecimento intuitivo acerca do conteúdo abordado. Em seguida, deve-se partir para as atividades de natureza epilinguística a fim de promover uma reflexão sobre a organização e o funcionamento da língua e da linguagem, por isso, nesta etapa não deve haver preocupação com definições, tampouco classificações, somente após essas etapas é que se deve proceder com as atividades metalinguísticas.

Diante do exposto, vê-se uma relativa preocupação dos autores em realizar o ensino dos aspectos linguísticos de modo a proporcionar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem e, assim, conseqüentemente, desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos. Tais fatores se tornam possíveis quando se considera a construção de uma atitude reflexivo-investigativa tanto do aluno quanto do professor.

Em relação ao ensino do verbo, a coleção LD1 explora no exemplar LD1/6 aspectos referentes à conceitualização dessa categoria gramatical, bem como a exposição da composição do modo imperativo, além da estrutura das perífrases verbais. Esses conteúdos são apresentados de maneira bastante sintética e correlacionados ao estudo descontextualizado da língua à medida que sua exposição pauta-se apenas em frases prontas e isoladas de qualquer situação de uso real da língua.

Quanto ao estudo do conteúdo tempo verbal, este volume o explora, inicialmente, com base em uma sintética definição de tempo na qual toma o momento da fala ou da escrita para

se estabelecer as noções de passado, presente e futuro. Posteriormente, traz o ensino dos tempos verbais relacionados ao pretérito do indicativo com ênfase para os tempos do pretérito perfeito e imperfeito. Além disso, expõe as noções de aspectualidade ao passo que destaca que os tempos do passado podem indicar uma ação completamente terminada no passado, habitual, que se repete ou é considerada permanente.

A abordagem dessas noções aspectuais ocorre em seções específicas e em mais de um capítulo, sendo isto um fato bastante atípico, tendo em vista que a maioria das coleções analisadas pouco explora este conteúdo. Na realidade, quando o fazem, seu entendimento fica a cargo apenas de inferências feitas a partir da definição de alguns tempos verbais, bem como em algumas atividades que, ao abordarem os tempos verbais (pretérito perfeito, imperfeito e presente), apresentam questionamentos que convergem para o entendimento de noções aspectuais.

Outro fato que chama atenção em relação ao estudo da aspectualidade diz respeito ao fato de que, no LD1/6, é um dos poucos conteúdos relacionados ao verbo que o estudo toma como referência efetivamente o texto/enunciado, os demais conteúdos apenas na exploração de suas formas, conceitos e, normalmente, desvinculados de qualquer situação de uso da língua.

Quanto ao volume do 7º ano (LD1/7), observamos que há certa repetição de conteúdo sem a existência de um maior aprofundamento ou mesmo uma indicação que se trata apenas de uma revisão para que o aluno resgate alguns conhecimentos já adquiridos sobre a classe gramatical em estudo. Nesse prisma, explora-se, além das definições do verbo e tempo, aspectos relacionados ao ensino dos tempos verbais, presente, pretérito imperfeito, perfeito e mais que perfeito.

Ao analisarmos essa disposição dos conteúdos referentes ao estudo dos verbos e correlacioná-la às orientações de abordagem de conteúdos gramaticais dispostas pelos autores dos livros no Manual do Professor, é possível verificar uma relativa divergência de abordagem. Pode-se afirmar que o Manual orienta que os conteúdos gramaticais sejam estudados distanciando-se da abordagem que considere apenas a identificação das formas gramaticais e se centre em uma que tenha como princípio a língua em uso, considerando, principalmente, a relação gramática e texto. No entanto, o que se observa é uma proposta de trabalho que leva em conta a língua por si mesma à medida que explora, por exemplo, as marcas verbais apresentando formas prontas e pré-estabelecidas que podem ser tomadas como modelo para explicar todo o seu funcionamento.

Dando sequência ao nosso texto, a seguir explicitamos como a coleção LD2, especificamente os volumes do 6º e 7º, aborda o estudo do tempo verbal.

4.3.1.2 Coleção LD2

Os livros didáticos da coleção LD2, em específico os volumes do 6º e 7º ano, encontram-se organizados em nove capítulos contendo duas seções intituladas de *Leitura I* e *Leitura II*. Essas seções compreendem as subseções de *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Reflexão linguística* e *Língua viva*, e questões relativas à escrita, caso específico da seção de *leitura II*.

A coleção tem como ponto de partida o estudo de um dado gênero textual, dessa forma, o aluno é levado, primeiramente, a compreender e produzir textos para em seguida refletir sobre os fenômenos da língua. Nesse processo de estudo da língua, há sempre a presença de um texto, normalmente, distinto dos que foram explorados na seção de leitura e produção textual, o que nos permite a inferência de que o texto, nesse caso, servirá apenas de suporte para a identificação de um dado aspecto gramatical. Nesse sentido, e, considerando, sobretudo, a proposta da coleção em trabalhar os eixos leitura, escrita e reflexão linguística, acreditamos que seria mais produtivo para o aluno um trabalho que se centrasse em uma maior integração desses eixos, uma vez que para interpretar e produzir textos, o sujeito faz uso de diferentes marcas linguísticas a fim de produzir significação, ou seja, trata-se de fenômenos que se dão de maneira interdependente.

Voltando nosso olhar para o Manual do Professor, verificamos a informação de que o ensino de língua portuguesa deve prever a reflexão sobre os usos da língua e da linguagem, assim como a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos (leitura, escrita e conteúdos gramaticais). Desse modo, de acordo com os autores da coleção, ainda que se estude os fatos da linguagem organizados em categorias, conforme prevê a gramática normativa, o importante é conduzir o aluno à percepção de que se trata de recursos linguísticos cujos valores são subjacentes ao seu uso.

No que concerne às orientações das atividades, os autores expõem que deve haver momentos em que se tome como objeto de reflexão tanto os usos dos recursos linguísticos presentes na materialidade linguística e os papéis decorrentes desse uso, quanto os fatos da linguagem já organizados em categorias pelos gramáticos, assim como as regularidades a elas subjacentes. Dessa forma, entende-se que embora seja possível trabalhar com uma sistematização metalinguística, não se deve priorizar atividades que visem apenas a

identificação ou classificação de formas, mas conduzir ao entendimento de que os valores ou construção de sentidos são decorrentes do uso que o sujeito faz das marcas linguísticas.

O Manual do Professor da referida coleção, em síntese, orienta para uma abordagem teórica que considera o estudo dos recursos linguísticos em situações efetivas de uso da língua cuja construção de sentido se dá nos textos, ou seja, é na materialidade linguística que os alunos irão perceber os vários sentidos (valores) de um dado recurso linguístico. Nessa perspectiva, as atividades relacionadas aos conteúdos gramaticais devem sempre ter como base um texto, mas não como um pretexto para apenas identificar categorias gramaticais e sim como um meio para se explorar a construção dos valores de uma dada marca gramatical e quais as contribuições dessas marcas para a construção de sentido do enunciado.

Quanto ao ensino da categoria verbo, observamos que a referida coleção prima por trabalhar, no volume do 6º ano, aspectos relacionados à apresentação do conceito, flexões de pessoa, de número, conjugações, modo indicativo (e seus respectivos tempos verbais), além do modo subjuntivo. No volume do 7º ano, explora-se os conteúdos referentes ao uso dos tempos verbais na fala e na escrita, a estrutura do verbo e o modo imperativo.

Conforme constatamos, trata-se de uma variedade bastante extensa de conteúdos distribuídos em duas únicas séries, o que pode ser bastante problemático, sobretudo, se considerarmos o fato de que, na atual conjectura de ensino, há a primazia por um estudo reflexivo da língua, o que significa qualidade e não quantidade. Além disso, cada conteúdo verbal apresenta uma relativa complexidade que, dada a extensão temporal e o fato de não se estudar apenas essa categoria, pode ser insuficiente para se averiguar as particularidades inerentes ao estudo do verbo.

4.3.1.3 Coleção LD3

Esta coleção semelhante às coleções supracitadas é constituída de quatro volumes, um para cada série do Ensino Fundamental. Os livros do 6º e do 7º ano encontram-se organizados em quatro unidades, sendo cada uma composta por três capítulos. Esses capítulos estão divididos em três seções: *Estudo do texto*; *Produção de texto* e *a Língua em foco*. Centraremos nossa investigação nessa última seção, uma vez que ela trata do trabalho linguístico, entretanto, como as seções estão interligadas, por vezes, faz-se necessário recorrer às demais seções, principalmente, quando estivermos procedendo com as análises dos exercícios propostos, pois nestes exercícios costuma ter uma orientação para que se retorne a outra seção, geralmente, à que se destina ao estudo do texto.

Os autores desta coleção defendem, no Manual do Professor, que o ensino de português, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, deve se dar sob uma perspectiva de língua – a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social (LD3, 2010). Nesse sentido, o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa devem voltar-se essencialmente para um trabalho integrado de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua.

Essa proposta de ensino da língua procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, dando ênfase exclusivamente para a classificação morfológica e sintática da língua. De acordo com os autores da coleção, busca-se, com essa “perspectiva enunciativa dos conteúdos gramaticais” (LD3, 2010), redimensionar o ensino e incluir uma proposta de estudo que considere o papel da situação de produção na construção de sentido dos enunciados.

Nesse prisma, os autores da coleção LD3 expõem que a língua não deve ser vista como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação. Sendo assim, aos estudos de língua, não interessa o mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomadas como um fim em si mesmo, importa muito mais observar como certas escolhas linguísticas participam da construção do sentido do texto.

É considerando tais fatores que a proposta de abordagem dos conteúdos gramaticais da coleção LD3, ao basear-se no método em que por meio de uma atividade de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências, busca a construção de conceito gramatical, ou seja, parte-se da observação de um fato linguístico em um texto para se chegar a um conceito.

Realizado esse processo de construção de conceito, é hora de formalizá-lo com base em explicações, exemplos e complementações. Feito isto, passa-se para a etapa chamada pelos autores da coleção de internalização do conceito que ocorre com base nos exercícios propostos, parte prática de reconhecimento da categoria estudada.

Sobre esses exercícios propostos, os autores chamam atenção para o fato de que embora na exploração dos conteúdos gramaticais existam atividades de reconhecimento e classificação gramatical, o objetivo maior é levar o aluno a perceber que, por exemplo, um substantivo ou verbo desempenham papéis importantes para a construção de significação textual e é isso que aluno deve observar, não apenas que uma dada marca linguística se trata de um substantivo, verbo ou outra classe gramatical.

Vimos, portanto, ao longo dessas exposições, orientações para uma proposta teórico-metodológica que considera os fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal,

sobretudo, na relação texto e gramática. Além disso, essa proposta deve dar subsídios para que os alunos percebam que as escolhas linguísticas de um texto não são feitas aleatoriamente, mas orientadas pelo sentido pretendido pelo autor, por conseguinte, essas escolhas são em grande parte as responsáveis pela construção de significação.

Em relação ao estudo do verbo, nessa coleção, aborda-se, no volume do 6º ano, conteúdos referentes às conjugações verbais, flexão dos verbos, tempos verbais, modelos de conjugações verbais. No 7º ano, conteúdos sobre a estrutura do verbo, verbos regulares e irregulares, formas nominais do verbo, além das locuções verbais. É importante enfatizar que tais livros também procuram fazer uma sistematização dos conteúdos respeitando as respectivas séries.

4.3.1.4 Coleção LD4

Os livros didáticos do 6º e 7º ano da coleção LD4 encontram-se organizados em quatro unidades em que estão presentes as seguintes seções: *Para início de conversa; Prática de leitura; Reflexão linguística; Na trilha da oralidade; Hora do conto; Hora da pesquisa; Produção do texto; Atividade de criação; Projeto em ação* e *Leia mais*. Essas seções, geralmente, tem como ponto de partida o estudo de textos, os quais são trabalhados de maneira independentes, uma vez que não há uma retomada de seu estudo ao longo das demais seções.

Essa proposta de estudo é justificada pelos autores da coleção no Manual do Professor quando estes expõem que estão de acordo com a concepção de que os estudos dos conteúdos gramaticais devem privilegiar a reflexão sobre os aspectos de utilização da língua bem como os efeitos de sentidos decorrentes do uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos em um dado texto.

Para que o ensino dos conteúdos gramaticais considerando essa perspectiva de uso da língua seja eficaz, faz-se necessário, segundo os autores da LD4, um trabalho que tenha como princípio levar o aluno a construir conceitos com base em uma prática de ação correlacionada ao estudo dos diferentes textos que circundam a vida dos alunos.

Esse processo de construção de conceito é uma das orientações básicas presentes no Manual do Professor, no qual os autores expõem que o ensino dos conteúdos linguísticos deve, primeiramente, ser organizado de forma a levar o aluno, com base em uma atividade centrada no texto, a fazer inferências, levantar hipóteses ou mesmo resgatar conhecimentos já adquiridos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua para, em seguida,

formalizá-lo a partir de explicações, exemplificações e atividades de aplicação de conhecimento.

Nesse contexto, há um consenso entre os autores das coleções em especificar que suas propostas de ensino de língua procuram alterar o enfoque tradicional dado à gramática. O que interessa é proceder com propostas que conduzam o aluno a uma reflexão sobre a língua ancorada em seu efetivo funcionamento, o que significa analisá-la com base na diversidade de textos (orais ou escritos) e, assim, levá-lo a perceber, por exemplo, que as escolhas linguísticas do texto não ocorrem por acaso, mas são orientadas pelo próprio sujeito enunciador para a construção de significação.

Esse posicionamento corrobora com as ideias apresentadas nos PCNs (1998, p. 29), principalmente, quando expõem que na seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, ou seja, a preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante nos manuais de gramática escolar, mas explorar o ensino de gramática como suporte para a construção ou mesmo reconstrução de significações, especificadamente, de enunciados e textos.

As orientações presentes no Manual do Professor permitem inferir que há, também, uma relativa preocupação em destacar que o ensino dos conteúdos gramaticais deve ocorrer a partir da correlação leitura e escrita, ou seja, com base em um ensino contextualizado de gramática. Conforme as coleções analisadas, essa contextualização do ensino significa ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção. Diante disso, a seguir descreveremos como os livros didáticos destas coleções abordam a marca de tempo verbal.

4.3.2 Introduzindo a abordagem dos tempos verbais do modo indicativo dos LDS em análise

Ao longo de nossas exposições acerca da TOPE, vimos que as categorias linguísticas não se apresentam como categorias puras, uma vez que não constituem significação sozinha, mas com base na relação de interdependência com outras marcas. Ao analisarmos o ensino do tempo verbal nos livros didáticos, observamos, ainda, que em uma perspectiva diferente da anunciada pela TOPE, que a exposição dessa categoria linguística se dá correlacionada ao estudo de outra marca verbal, nesse caso, o modo verbal (subjuntivo, imperativo e indicativo).

Em relação ao ensino dessa classe, em específico ao modo indicativo, observamos que sua abordagem nos livros didáticos analisados, muitas vezes, cumpre a função de apenas sistematizar o ensino do tempo verbal, dessa forma, dificilmente o exploram como sendo uma

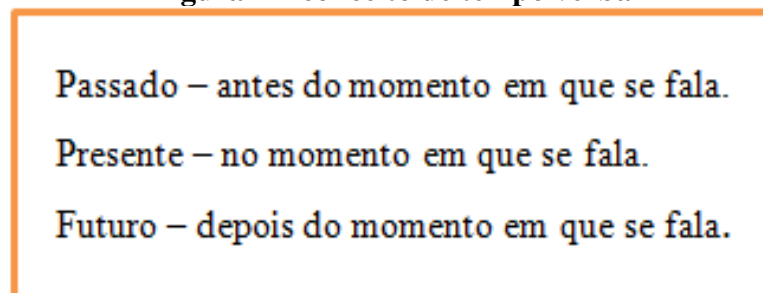
classe que pode apresentar funções modais, por isso, possuem, por exemplo, valor de certeza, dentre outros. No entanto, torna-se necessário destacar que esses valores não são inerentes a essa marca verbal, mas são construídos no enunciado/texto¹⁰, considerando, entre outros aspectos, a inter-relação que mantêm com outros elementos do enunciado.

Seu estudo, bem como de qualquer marca linguística, não deve prescindir de uma análise que considere as situações concretas de uso da língua, haja vista que os valores por serem construídos e não dados, só são de fato observáveis considerando essas interações verbais de uso. Assim, mais do que apresentar um conceito estanque desta categoria, deveria-se proceder com um estudo que fosse propício para as observações da construção de significação que essas marcas podem apresentar nos textos orais ou escritos. Diante desta reflexão, descreveremos nos tópicos a seguir como as coleções analisadas exploram o estudo do conteúdo tempo verbal.

4.3.2.1 Abordagem do tempo verbal pela coleção LD1

No que tange ao ensino do tempo verbal, a coleção LD1, no volume do 6º ano, aborda essa categoria como sendo um fenômeno cujos fatos e ações ocorrem em diferentes épocas, a saber:

Figura 4 – conceito de tempo verbal



Fonte: Figura adaptada do LD1/6.

Conforme se observa, o tempo, como categoria linguística, marca o tempo da ocorrência da ação verbal em relação a um momento, nesse caso, ao momento da fala/enunciação. Sendo assim, trata-se de uma noção em que a construção de significação decorre de uma relação de localização em que é possível traçar as divisões temporais daquilo que se enuncia.

¹⁰ Para Culioli, texto é uma sequência de representações resultantes de um conjunto de operações realizadas por um sujeito enunciador que, em uma situação de enunciação (a qual inclui sujeito enunciador, coenunciador e um dado momento), busca constituir um sentido, por isso, o linguista não faz distinção entre texto e enunciado.

Após essa caracterização do tempo verbal, o livro didático traz uma questão em que se têm várias frases com verbos destacados sendo solicitado ao aluno apenas que identifique, conforme a conceituação apresentada, a época em que se dão as ações. Vejamos:

Figura 5 – Atividade de identificação

Nas frases abaixo, em que época as ações acontecem?
 Daqui a pouco **acabo ficando** preso aqui.
 Sorte que **eu tenho** minhas botas impermeáveis.
Eu só dei uma topada com esta coisa e...

Fonte: Figura adaptada do LD1/6.

Vê-se uma proposta de estudo do tempo verbal dissociada de uma situação efetiva de uso da língua, portanto, muito aquém do que orientam os autores da referida coleção, os quais expõem que o trabalho com a gramática deve ter como objetivo fazer com que o aluno possa operar com a própria língua, considerando principalmente uma unidade de ensino. Contudo, tais objetivos ficam bastante comprometidos diante desse tipo abordagem, uma vez que esta apenas propicia a percepção de que a marca de tempo verbal apresenta uma variedade de formas, não permitindo ao aluno a refletir sobre a contribuição do uso dessas marcas para construção de sentido.

É possível se identificar uma abordagem bastante mecânica dessa categoria, tendo em vista que, embora haja uma caracterização que tende para um viés enunciativo, à medida que o caracteriza sob o parâmetro do momento de enunciação, toda sua exposição está centrada na apresentação de quadros sinóticos de conjugações, ou seja, o tempo ainda é abordado nessa coleção sob uma perspectiva estática da língua.

Esse fato suscita alguns pontos de incoerências e indagações à medida que, ao discorrermos sobre as orientações teórico-metodológicas, vimos que os autores da coleção LD1 são categóricos na exposição de que o estudo dos conteúdos gramaticais devem se dar sob uma perspectiva reflexiva da língua. Por conseguinte, isso significa propiciar caminhos que conduzam ao entendimento de que uma dada marca linguística possui papéis fundamentais em um texto, sendo assim, seu estudo não deve prescindir de observação em situações efetivas de uso da língua, ou seja, o texto. Isto nos leva a indagar por que diante de uma relativa conscientização dos autores acerca de um estudo reflexivo, pautado em observar uma marca em dado cenário enunciativo, ainda se insiste em uma abordagem tão mecânica e metalinguística da língua.

Não temos *a priori* dados concretos e consistentes que nos permita responder a contento tal indagação. Contudo, pressupomos, diante de nossa observação em relação aos livros didáticos, que a permanência dessa abordagem se deva ao fato de os livros tentarem dar conta, em uma única série, de uma variedade muito extensa de conteúdos gramaticais, por isso, talvez seja mais cômodo trabalhar em uma perspectiva que visa mostrar apenas os conceitos e as formas de uma dada categoria linguística. Somado a isso, está o fato de que o docente ainda resente de um delineamento mais objetivo para o ensino de conteúdos gramaticais, assim, conforme expõe Ilari (1997), como é o professor que escolhe o livro didático, ele escolherá aquele que mais se adequa a sua metodologia de ensino.

Dando prosseguimento à nossa investigação, observamos que o LD1/6 aborda essa categoria em outra unidade destacando que há diversas formas verbais para a indicação da relação de presente, passado e futuro, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 6 – Formas verbais em destaque no LD1/6

- Geralmente temos mais de uma forma do verbo para indicar a mesma época, observe:
 - A) Passado
 1. As pessoas **aborreciam-se** com Edmundo e **chamavam-no** de teimoso
 2. As pessoas **aborreceram-se** com Edmundo e **chamaram-no** de teimoso
 - B) Presente
 3. As pessoas **aborrecem-se** com Edmundo e o **chamam** de teimoso
 4. As pessoas **estão se aborrecendo** com Edmundo e o **estão chamando** de teimoso
 - C) Futuro
 5. As pessoas **vão se aborrecer** com Edmundo e **vão chamá-lo** de teimoso
 6. As pessoas **aborrecer-se-ão** com Edmundo e **chamá-lo-ão** de teimoso

Fonte: Figura adaptada do LD1/6.

Esse exemplo ilustra a afirmação que fizemos no parágrafo anterior de que o ensino do tempo verbal está centrado na observação e identificação da estrutura dessa categoria. Como se vê, o livro tem uma preocupação de tornar evidente para o aluno que cada tempo apresenta uma dada estrutura, portanto, infere-se que basta o aluno assimilá-las que será suficiente para responder qualquer proposição de exploração do presente, passado e futuro, isto é, trata-se de um estudo meramente decorativo.

Trabalhar, assim, consiste em desconsiderar que a significação do verbo resulta de uma inter-relação que mantém com os elementos constituintes de uma dada situação enunciativa, para considerá-lo como sendo uma etiqueta classificatória, como elemento pré-determinado do sistema linguístico.

Dada à extensão do conteúdo, o livro opta por, nas primeiras unidades, proceder com uma apresentação de âmbito mais geral acerca do tempo verbal, caso das exposições anteriores, para em seguida apresentar separadamente cada tempo e suas subdivisões.

O primeiro tempo verbal apresentado pelo livro didático diz respeito aos tempos do pretérito definido como uma categoria cujas formas indicam uma durabilidade e/ou habitualidade do processo verbal. Vejamos:

Figura 7 – Tempos do pretérito no LD1/6

O tempo passado pode ser utilizado de várias formas:

- Para mostrar uma ação completamente terminada no passado. Por exemplo:
 “Eu também me **assustei** com o susto dele. Pedi silêncio com os dedos”.
 ➤ Ação de se assustar já aconteceu, está encerrada.
- Para mostrar uma ação que era habitual, um fato cotidiano que se repetia.
 “Era da vizinha lavadeira a voz que **cantava** aquelas músicas tão tristes”.
 ➤ A ação de cantar era praticada pela vizinha de vez em quando

Fonte: Figura adaptada do LD1/6.

Nesse caso, vemos uma caracterização que converge para o entendimento de que as marcas verbais de pretérito, além do valor semântico de passado, manifestam valores aspectuais, visto que esta marca indica uma ação completamente terminada ou habitual fazendo referência ao tempo interno do acontecimento linguístico. Essa abordagem é interessante porque mostra para o aluno que os tempos verbais além de valores temporais, também podem constituir valores aspectuais.

O estudo do tempo verbal presente do indicativo é abordado nesse volume apenas em um quadro intitulado *Você se lembra?* O qual traz uma relação entre as marcas de presente e passado para indicar que ambas podem ser empregadas para expressar ações habituais, fatos que se repetem, que são durativos ou considerados, no caso do presente do indicativo, permanentes no momento em que se fala.

Esse tempo verbal é pouco explorado no LD1/6, sua abordagem limita-se a uma breve exposição de sua conceitualização, a qual foca mais em pontos de natureza aspectuais e algumas poucas atividades que solicitam, normalmente, que se retire de algum texto as marcas de presente do indicativo em que os fatos são considerados permanentes.

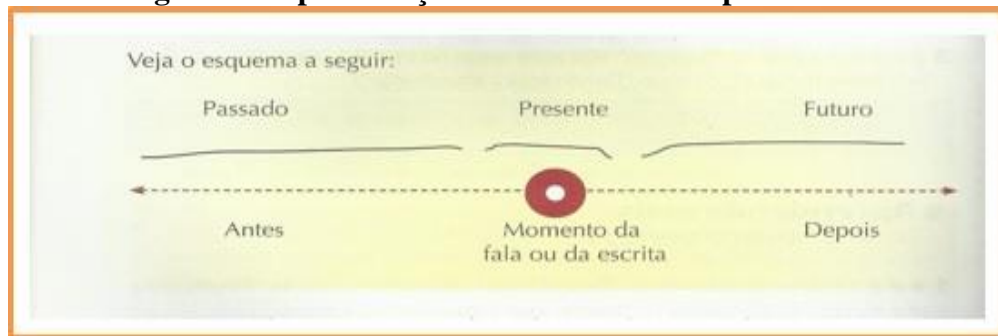
O tempo gramatical futuro é trabalhado com base em uma atividade de leitura que visa à percepção apenas das formas que constituem esse tempo, assim, traz exemplos de perífrases verbais e de formas diretas para indicar o futuro, como observamos a seguir:

- a) O cachorro **vai comer** o coelhinho.
- b) O cachorro **comerá** o coelhinho.

Trata-se de uma visão bastante mecânica da língua à medida que o ensino da referida categoria se pauta apenas na percepção de formas, esquecendo, entre outros aspectos, a noção semântica que observamos na exposição do conceito dos tempos gramaticais, ou seja, aquele que expressa uma relação de posterioridade em relação ao momento da enunciação.

O estudo do tempo verbal se estende, ainda, ao volume do 7º ano da coleção LD1 (doravante LD1/7), na qual é explorado com base na apresentação do conceito de tempo que toma como referência o momento da fala ou da escrita para indicar as noções de presente, passado e futuro. Conforme exemplificado a seguir:

Figura 8 – Apresentação do conceito de tempo no LD1/7



Fonte: Figura adaptada do LD1/7.

Feita essa exposição do conceito, o livro didático traz uma breve atividade em que os alunos deverão especificar com base em frases soltas quais tempos se encontram os verbos destacados.

No que se refere ao conteúdo analisado, observamos que tanto o LD1/6 quanto o LD1/7 seguem uma proposta em que primeiro é feita uma caracterização acerca do tempo verbal e, posteriormente, prossegue-se com uma atividade de fixação do conteúdo. Essa forma de abordar um dado conteúdo gramatical corrobora com o que Dias (2001) intitula de linha conservadora cuja característica consiste em, inicialmente, especificar e pormenorizar o aspecto gramatical a ser estudado, assim, o aluno, antes de partir para a resolução de exercícios, já dispõe de um determinado conhecimento acerca das particularidades da classe gramatical em estudo, uma vez que isto já lhe fora apresentado pelo próprio livro.

No que diz respeito às subdivisões dos tempos verbais, este volume prima pelo estudo das formas do presente do indicativo, o qual é abordado com base em uma atividade de leitura

que trabalha a locução (verbo + ndo) como uma forma indicativa da noção de presente, além disso, o LD1/7 explora conteúdos relativos ao pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, os quais são abordados considerando a proposta de trabalho que visa instigar o aluno a construir o conceito.

Esse exemplar também explora o tempo verbal considerando o viés da aspectualidade, assim, destaca que as formas verbais indicativas de pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito, apontam para a duração das ações verbais, conforme observamos no exemplo a seguir:

Figura 9 – Tempo verbal e o viés da aspectualidade no LD1/7

▪ **Aprendendo mais**
Sobre verbos

Tempo

- Há mais de uma forma do verbo para indicar a mesma época. Por exemplo, observe os verbos no passado destacados nos períodos abaixo:

- a) O pai **atravessou** a sinaleira e **pechou**
- b) Todos os dias o pai **atravessava** a sinaleira, antes de o sinal verde aparecer.
- c) O pai **atravessava** a sinaleira, quando apareceu um outro carro, por isso **pechou**.
- d) O menino chegou à escola assustado. O pai **atravessara** a sinaleira e **pechava**.
- e) O menino chegou à escola assustado. O pai **tinha atravessado** a sinaleira e **tinha pechado**.

Faça a correspondência entre as ações representadas pelos verbos em negrito nas explicações para o uso das diferentes formas do passado a seguir:

- A ação já aconteceu.
- A ação, que já tinha acontecido, ocorreu antes de outra.
- Ação habitual, um fato cotidiano que se repetia.
- Ação estava acontecendo quando outra ocorreu.

Fonte: Figura adaptada do LD1/7.

Vê-se que essa atividade considera a expressão verbal não só como uma categoria que apresenta uma noção temporal, mas também como uma marca semântica em que é possível se identificar outros valores. Todavia, isso pode ser bastante produtivo, uma vez que não a identificam como uma categoria pura e simples, a qual pode ser identificada apenas morfológicamente.

Se considerarmos os enunciados (a) *o pai **atravessou** a sinaleira e **pechou***; (b) *Todos os dias o pai **atravessava** a sinaleira, antes do sinal verde aparecer*, percebe-se uma diferença de natureza aspectual entre as duas marcas verbais destacadas nas situações enunciativas. Em (a), tem-se uma ação para a qual se prevê naturalmente um fim, uma conclusão, uma vez que o ato de atravessar aconteceu e foi concluído em momento anterior ao da enunciação. Em (b), a marca verbal **atravessava** expressa na situação enunciativa em que se encontra um valor

iterativo já que o ato de atravessar a sinaleira ocorre repetidas vezes. Esse valor é ainda reforçado pela correlação que o verbo mantém com o localizador adverbial todos os dias. Observamos, assim, a constituição temporal interna do ato de atravessar, que se torna pontual, conclusivo ou objetivo (caso de (a)), ou então iterativo, marcando, portanto, a aspectualidade.

Em suma, essa proposta de estudo revela-se bastante produtiva, pois discute o verbo não como uma categoria apenas morfológica, marcada pelo acréscimo de desinências específicas ao radical do verbo para indicar, por exemplo, o futuro do presente do indicativo, mas em sua dimensão semântica-discursiva que permite a construção de sentido em uma dada situação enunciativa, evidenciando que, para a análise de uma dada marca verbal, deve-se considerar não só a ação temporal, pura e simples identificada morfológicamente, mas também a noção de aspecto e outras.

4.3.2.2 Abordagem do conteúdo tempo verbal pela LD2

Analisando a coleção LD2, vimos que no LD2/6, o estudo dessa categoria ocorre com base na apresentação de uma atividade de leitura que instiga o aluno a construir ou pelo menos perceber sem que seja feito previamente qualquer detalhamento do conteúdo, algumas das particularidades inerentes ao conteúdo gramatical em estudo.

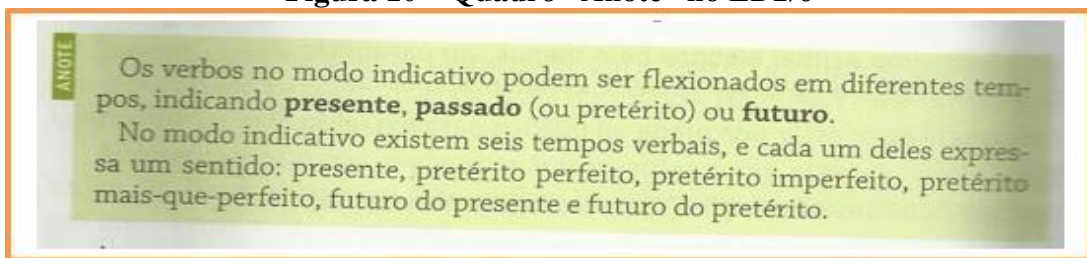
Essa proposta teórica de abordagem do tempo verbal é, normalmente, denominada de “construção de conceito” ou “pedagogia do conceito” e tem sido bastante recorrente, principalmente, nos livros didáticos que buscam atender a concepção de ensino contextualizado. Essa proposta de estudo diz que um dado aspecto linguístico deve se dar a partir do domínio do texto inserido em situações concretas e únicas de uso da língua. Portanto, isso corrobora com as orientações pedagógicas presentes no Manual do Professor, sobretudo, quando este expõe que o trabalho com a gramática deve sempre partir do uso dos recursos em textos para, assim, se estudar os sentidos e o uso desses recursos na construção dos sentidos.

Acreditamos que, se esta proposta de trabalho for bem articulada, poderá suscitar no educando a compreensão de que os valores de uma dada marca verbal, por exemplo, decorrem da interdependência entre gramática e texto. O educando compreenderá que não há texto sem gramática ou gramática sem texto, mas sim dois domínios que se inter-relacionam para a construção de significação. Dessa forma, ao trazer uma proposta que, ao invés de apenas demonstrar conceitos prontos e acabados, procede com uma metodologia em que cabe ao aluno enquanto ser produtor de seu conhecimento construir dadas inferências acerca do

fenômeno em estudo e com isso perceber que valores de uma marca gramatical são construídos e não dados.

Após essa atividade de leitura, o livro didático apresenta um quadro intitulado “Anote”, cujo objetivo consiste em apresentar alguma informação acerca do conteúdo gramatical trabalhado. Muitas vezes, a explicação de um dado conteúdo fica a cargo somente desse quadro, não havendo mais informações ao longo do livro que visem detalhar melhor tais informações. Vejamos, como exemplo, o que este quadro traz acerca do modo indicativo:

Figura 10 – Quadro “Anote” no LD2/6



Fonte: Figura adaptada do LD2/6.

Feita essa exposição sobre o modo indicativo, o livro traz, em seguida, a informação de que as terminações dos verbos são chamadas de desinências, as quais têm a função de indicar, entre outros aspectos, o modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) e o tempo (presente, passado e futuro). Para exemplificar essas desinências bem como sintetizar o estudo do tempo verbal do modo indicativo, o livro didático traz uma tabela em que expõe os tempos verbais e suas respectivas desinências. Como exemplo, trouxemos um pequeno recorte da tabela:

Figura 11 – Tabela das terminações verbais no LD2/6

Tempos Verbais	Modo Indicativo		
	1ª conjugação: verbos terminados em -ar; cantar	2ª conjugação: verbos terminados em -er; correr	3ª conjugação: verbos terminados em -ir; partir
Presente 1. Expressa fato que ocorre no mesmo momento em que se fala Ex.: O dia está chuvoso 2. Expressa um fato que acontece sempre Ex.: Eu corro todos os dias no parque ao lado de casa	Eu canto Tu cantas Ele canta Nós cantamos Vós cantais Eles cantam	Eu corro Tu corres Ele corre Nós corremos Vós correis Eles correm	Eu parto Tu partes Ele parte Nós partimos Vós partis Eles partem
Pretérito perfeito Expressa fato que já ocorreu e está perfeitamente acabado Ex.: Eu corri ontem no parque ao lado de casa	Eu cantei Tu cantaste Ele cantou Nós cantamos Vós cantastes Eles cantaram	Eu corri Tu correste Ele correu Nós corremos Vós correstes Eles correrem	Eu parti Tu partiste Ele partiu Nós partimos Vós partistes Eles partiram
Pretérito imperfeito Expressa fato que acontecia no passado, de forma contínua. Ex.: Eu corria todos os dias de manhã, mas agora não posso mais ir ao parque nesse horário.	Eu cantava Tu cantavas Ele cantava Nós cantávamos Vós cantáveis Eles cantavam	Eu corria Tu corrias Ele corria Nós corriamos Vós corríeis Eles correriam	Eu partia Tu partias Ele partia Nós partíamos Vós partíeis Eles partiam

Fonte: Figura adaptada do LD2/6.

Como podemos notar, a partir desta tabela, o livro didático procura abordar o estudo da categoria tempo verbal sob dois vieses: um de natureza mórfica à medida que o trata por meio da exposição de paradigmas de conjugações, com todas as desinências representativas das formas temporais e modais; outro de natureza semântica que toma o momento da enunciação para indicar a relação de passado, presente e futuro, portanto, tem suas noções construídas em relação a uma construção de significação e não meramente à identificação de uma dada desinência.

Nessa perspectiva, trabalhar essa categoria, considerando esse viés mórfico e semântico, pode ser produtivo, uma vez que propiciará ao aluno a percepção de que há um tempo mórfico (gramatical) que se associa a um tempo semântico, o qual remete para as noções de presente, passado e futuro, mas que nem sempre há uma correspondência entre eles para expressar o tempo dos acontecimentos. É o caso, por exemplo, de algumas construções com o presente do indicativo em que se tem um tempo gramatical representado por essa marca de presente, mas que, às vezes, não faz referência ao momento da enunciação, conforme podemos observar nas análises das atividades dos livros didáticos.

O LD2/7, procurando seguir as orientações teórico-metodológicas presentes no Manual do Professor, discute o conteúdo tempo verbal, primeiramente, por meio da apresentação de um texto em que os questionamentos visam instigar o aluno a levantar

hipóteses, resgatar alguns conhecimentos ou mesmo construir outros. Feito esse processo de investigação da marca linguística com base no texto, o livro didático traz uma breve exposição acerca do conteúdo. Vejamos:

Figura 12 – Exposição acerca do tempo verbal no LD2/7

Veja como o modo indicativo pode ser flexionado:

- **Presente:** indica que a ação verbal ocorre no momento da fala. Indica também fatos habituais e verdades irrefutáveis.
- **Pretérito perfeito:** expressa, no momento da fala, uma ação concluída no passado.
- **Pretérito imperfeito:** indica uma ação ocorrida repetidas vezes, habitual ou com um tempo de duração indeterminado no passado.
- **Pretérito mais-que-perfeito:** exprime uma ideia de ação ocorrida no passado, mas anterior a outra ação também já passada.
- **Futuro do presente:** indica algo que ainda acontecerá em relação ao momento atual.
- **Futuro do pretérito:** exprime uma ideia de ação que aconteceria, com certeza, desde que outra ação se realizasse.

Fonte: Figura adaptada do LD2/7.

A breve exposição desse conteúdo ocorre devido ao fato de que, no LD1/7, trata-se apenas de uma revisão, uma vez que tem como foco o estudo dos tempos verbais relativos ao modo subjuntivo. Assim, aborda a categoria tempo verbal do modo indicativo destacando noções tanto de âmbito temporais, à medida que expõe que essas marcas podem fazer referência a um momento anterior, simultâneo ou posterior ao momento da enunciação, quanto aspectuais, sobretudo, quando especificam processo de duração do acontecimento linguístico como sendo pontual, interativo e não concluído.

Em geral, a coleção LD2 retrata a categoria tempo verbal muito próxima às orientações apresentadas no Manual Didático acerca do estudo de categorias gramaticais e, conseqüentemente, dos PCNs. Desse modo, ainda que seja possível encontrar atividades de natureza classificatória e identificatória, vimos uma preocupação em explorar esse conteúdo, correlacionando-o ao estudo do texto, levando o aluno a perceber, entre outros aspectos, algumas relações cotextuais que essas marcas apresentam no enunciado para a construção de sentido, além de trabalhar a relação tempo semântico e tempo gramatical.

4.3.2.3 Abordagem do conteúdo tempo verbal pela coleção LD3

Passando para a coleção LD3, observamos que o estudo do tempo verbal do modo indicativo, nesta coleção, dá-se exclusivamente no volume do 6º ano, ficando para o 7º ano aspectos relativos à estrutura do verbo, verbos regulares e irregulares e locuções verbais.

Assim sendo, similarmente aos exemplares da coleção anterior (LD2), a abordagem da categoria tempo verbal se dá com base na apresentação de um texto, do qual se retira duas frases, destacam-se os verbos, e solicita-se ao aluno que destaque as formas verbais que trazem ideia de ação completamente concluída, ação habitual ou contínua e ação que ocorrem no passado.

Diante disto e considerando que um dos papéis da atividade de leitura é apresentar o conteúdo a ser abordado, infere-se que a seção destinada aos estudos linguísticos versará, especificamente, sobre os conteúdos tempo e aspecto verbal. Isso se deve ao fato de que, ao trazer que um dado lexema verbal pode evocar as noções de conclusão, habitualidade, continuidade ou noções de passado, presente e futuro, a seção sinaliza tanto para a indicação de noções aspectuais, quanto para as noções temporais.

Feito esse processo que visa levar ao aluno a construção de conceitos, passa-se para a explicação dos diferentes tempos verbais existentes na língua portuguesa, os quais são estudados em conformidade com a categoria modo. Observemos então a explicação conferida aos tempos verbais do modo indicativo presente no LD3/6:

Quadro 8 – Caracterização dos tempos verbais do modo indicativo

Presente	Expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou uma ação que se repete ou perdura.
Pretérito Perfeito	Transmite a ideia de ação completamente concluída.
Pretérito Imperfeito	Transmite a ideia de uma ação passada habitual ou contínua.
Pretérito Mais- que- perfeito	Expressa a ideia de uma ação ocorrida no passado e anterior a outra ação também passada;
Futuro do Presente	Expressa a ideia de uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao tempo atual.
Futuro do pretérito	Expressa a ideia de uma ação futura que ocorreria desde que uma condição tivesse sido atendida antes.

Fonte: Informações extraídas do LD3/6.

Conforme observamos, o conceito das noções de presente, passado e futuro é construído, tendo como base tanto a noção de tempo semântico como de um tempo mórfico. Tempo semântico porque, em sua conceituação, recorre-se ao momento da fala para se estabelecer o que é anterior, simultâneo ou posterior a esse momento. Tempo mórfico já que

expõe alguns quadros de conjugações representativos de cada tempo verbal. Como exemplo, citamos o quadro representativo da primeira conjugação.

Figura 13 – Quadro representativo da primeira conjugação

Verbos: como saber sem decorar?

Para falar e escrever adequadamente nossa língua, não é necessário decorar centenas de verbos, pois a maior parte deles segue certos modelos. Assim, conhecendo os modelos, saberemos conjugar quase todos os verbos do português. Se você precisar saber, por exemplo, como se conjugam os verbos *falar*, *cantar*, *chegar*, etc., basta olhar o quadro do verbo *amar*, pois eles apresentam as mesmas terminações. O mesmo vale para os verbos terminados em *-er* e *-ir*. Basta olhar o quadro dos verbos *beber* e *partir*.

AMAR

MODO INDICATIVO					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
amo	amei	amava	amara	amarei	amaria
amas	amaste	amavas	amaras	amarás	amarias
ama	amou	amava	amara	amará	amaria
amamos	amamos	amávamos	amáramos	amaremos	amaríamos
amais	amastes	amáveis	amáreis	amareis	amaríeis
amam	amaram	amavam	amaram	amarão	amariam

Fonte: LD3/6.

Outro ponto que observamos nesse exemplar, diz respeito ao fato de que não há nenhuma seção específica que aborde a aspectualidade verbal, conforme fomos levados a inferir no decorrer da atividade de leitura. Tal conteúdo fica a cargo apenas das inferências levantadas na conceituação dos tempos verbais presente, pretérito perfeito e mais-que-perfeito.

O volume referente ao 6º ano da coleção LD4 aborda o estudo do tempo verbal considerando um recorte retirado de um texto trabalhado no início da unidade, especificamente, na seção *Prática de leitura*. Nesse trecho, todos os verbos encontram-se destacados e são tomados como referência para indicar as noções de presente, passado e futuro, ou seja, utiliza-se um texto apenas como um suporte para a identificação das formas verbais, não conduzindo a uma reflexão no sentido de evidenciar que essas marcas são um importante recurso que a língua apresenta para indicar noções de temporalidade.

Os livros didáticos, em geral, apresentam uma extensa variedade de textos, no entanto, o que se vê é a velha prática do estudo mecânico da língua, visto que os textos são estudados em uma seção bem específica com o propósito apenas de levar o aluno a identificar personagens, especificar os fatos ou histórias ou mesmo identificar determinadas marcas linguísticas.

A partir dessas análises comparativas, vê-se que não há um trabalho que conduza o aluno a refletir efetivamente sobre o texto/enunciado, ou seja, não se leva o aluno a pensar sobre os valores que as marcas verbais apresentam nos enunciados, e qual sua contribuição para construção de sentidos do enunciado em que estão presentes. Acreditamos que, realizar um estudo que perpassasse por esse tipo de compreensão, é mais significativo, pois proporcionará ao educando o entendimento de que a leitura e a escrita andam em constante sintonia, por isso não se pode estudá-las como sendo eixos dissociados.

4.3.2.4 Abordagem do conteúdo tempo verbal pela coleção LD4

O estudo do tempo verbal no LD4/6, infelizmente, não foge a essa regra, pois o que se observa, e com bastante recorrência, é um trabalho que não considera a correlação língua, escrita e leitura. Quando isso acontece, o texto serve apenas de pretexto para a identificação de formas verbais. Observemos:

Figura 14 – Tempo verbal no LD4/6

Reflexão sobre o uso da língua

Verbo (I)

1. Releia o trecho abaixo retirado do texto "Uma lição inesperada", para responder às questões a seguir:

Acordou feliz da vida, **tomou** o café da manhã às pressas, **pegou** sua mochila e **foi** ao encontro deles. **Abraçou-os** à entrada da escola, **mostrou** o relógio que **ganhara** de Natal, **contou** sobre sua viagem ao litoral. Depois **ouviu** as histórias dos amigos e **divertiu-se** com eles[...].

Como já aprendemos na unidade anterior, nas histórias há um narrador que relata fatos envolvendo personagens que agem e dialogam em um espaço e durante um período de tempo.

- a) Quais são as palavras que expressam as ações da personagem no trecho extraído? *Acordou, tomou, pegou, foi, abraçou, mostrou, ganhara, contou, ouviu e divertiu*
- b) É possível perceber se as ações acontecem no presente, no passado ou no futuro? Justifique sua resposta.
Pelas terminações dos verbos, é possível perceber que elas acontecem no passado.
- c) Se as ações de Lilico ainda não tivessem acontecido e o narrador fosse nos contar suas ações futuras, como ficaria a frase abaixo? Reescreva-a em seu caderno, fazendo as alterações necessárias.

Fonte: LD4/6.

Proceder com essa proposta de atividade de leitura consiste apenas em propiciar ao aluno o estudo dessa marca linguística pautada na velha prática estática da língua cujo destaque se dá apenas para a percepção, nesse caso, do tempo mórfico. Desse modo, conduz o entendimento de que olhar apenas para as formas verbais já é suficiente para indicar uma relação de presente, passado e futuro.

Considerando o tópic “c” da atividade de leitura acima exemplificada, percebe-se uma proposição que visa trabalhar o tempo futuro com base na reescrita do trecho destacado, assim, solicita-se que o aluno substitua as formas verbais por outras de forma a construir uma noção temporal de futuro, haja vista que há a orientação para se pensar no fato como algo que ainda não aconteceu. Trata-se de uma proposição relativamente produtiva, uma vez que o aluno, ao fazer essas permutas, poderá observar que as marcas verbais não apresentam um único e exclusivo valor, como algumas gramáticas normativas preconizam. No entanto, faz-se necessário que ela seja bem trabalhada e até ampliada de maneira a propiciar ao aluno tais entendimentos, caso contrário, será apenas uma atividade em que se troca uma marca verbal por outra sem que se reflita acerca das implicações desse fato.

Embora seja possível encontrar nessa apresentação inicial ¹¹ do tempo verbal proposições que considerem a relação semântica das marcas verbais, há certa primazia em se ensinar o conteúdo tempo verbal considerando apenas suas formas, como se pode observar na síntese explicativa que o livro traz logo após a atividade de leitura:

Figura 15 – Síntese explicativa sobre tempo verbal

Com esses exercícios, você pôde perceber que as palavras que expressam as ações das personagens – **acordou, tomou, pegou, foi, abraçou, mostrou, ganhara, contou, ouviu divertiu-se** – sofrerão alterações na forma quando quisermos mudar o tempo do passado para o futuro.

Fonte: LD4/6.

Infer-se dessa explicação que o objetivo principal da atividade de leitura é viabilizar o entendimento de que há diferentes formas representativas dos tempos verbais, ou seja, prima-se mais pela identificação dessas formas do que pela compreensão de que há um tempo semântico responsável para assinalar relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Não há a exploração dessa categoria como sendo um componente que contribui para construção de significação em que o sujeito enunciador escolhe marcar ou não temporal ou aspectualmente em seu enunciado.

Em uma unidade posterior, o LD4/6 prossegue com o estudo do tempo verbal destacando as ações ocorridas no passado, expondo, por meio de uma atividade de leitura, as formas do pretérito perfeito e imperfeito. Ao explorar esses tempos, é possível observar que há, tanto na conceitualização como em algumas proposições da atividade de leitura, o

¹¹Estamos chamando de apresentação inicial porque ainda há ao longo de outros capítulos do livro didático analisado a continuação da exposição do conteúdo tempo verbal.

entendimento de que essas marcas verbais, além das noções temporais, também podem apresentar noções aspectuais à medida que indicam a maneira como o tempo decorre nos limites dos fatos podendo, assim, expressar valores durativos ou conclusivos.

O exemplar discute ainda, em outra unidade, os tempos verbais futuro do presente e futuro do pretérito cuja exposição segue a mesma dinâmica de todos os apresentados anteriormente, ou seja, por meio de uma atividade de leitura. Observemos:

Figura 16 – Tempos verbais: atividade de leitura

Reflexão sobre o uso da língua

Verbo (VI)

1. Observe, agora, os verbos no segundo quadrinho do texto 2.

a) O verbo **descobrirão** dá a ideia de presente, passado ou futuro? E o verbo **gostaríamos**? Os dois verbos dão a ideia de futuro.

b) De acordo com o quadrinho: quem descobrirá algo? O que será descoberto? As civilizações futuras descobrirão muito mais coisas sobre a civilização atual, por exemplo, que esta civilização não soube preservar a natureza, que não mantinha hábitos educados, como jogar o lixo nos locais adequados no reciclá-los.

2. Leia estas frases.

a) As civilizações **descobrirão** mais coisas sobre nós.

b) As civilizações **descobriram** mais coisas sobre nós.

Compare o sentido das duas frases e diga se apresentam o mesmo sentido. Por quê?
Não. A primeira frase do exercício está no futuro, enquanto a segunda se refere a um fato que já tenha ocorrido.

3. Reescreva a fala do segundo quadrinho flexionando os verbos do balão no singular. Faça as alterações necessárias. Observe, em seguida, as modificações que ocorreram e anote, no caderno, as suas descobertas. Quando passamos a frase para o singular o verbo vai para o singular também.

**APOSTO QUE AS GERAÇÕES FUTURAS
DESCOBRIRÃO MAIS COISAS SOBRE
NÓS... MUITO MAIS DO QUE
GOSTARIAMOS QUE SOUBESSEM**

**MINHA NOSSA! SERÁ QUE AS
PESSOAS GOSTARIAM SE OS
NINHAUM ESPAÇO AGRADAR.**

Fonte: LD4/6.

Percebe-se que esta atividade, ainda que em alguns momentos considere o estudo do tempo verbal no âmbito da frase, caso da questão 2, traz um texto de fácil observação para o aluno que já se encontra na própria seção de estudo da categoria. Dessa forma, diferencia-se da maioria dos livros didáticos que trazem fragmentos de textos (sem muitas vezes fazer qualquer tipo de referência à unidade em que se encontram) presentes em uma seção distinta da que aborda o conteúdo gramatical.

Vê-se, portanto, que a referida atividade de leitura está centrada na dimensão semântica dos verbos à medida que solicita dos alunos que observem, com base no texto, quais sentidos as marcas verbais em destaque apresentam. Assim, considerando todo o cenário enunciativo, os alunos possivelmente responderão que as marcas destacadas fazem referência a uma noção de futuro à medida que sua observação no texto nos conduz para esse entendimento, somado a isso, a própria construção das ideias contidas no contexto enunciativo em que se tem um sujeito refletindo sobre o que as gerações futuras descobrirão a respeito das gerações atuais.

Outro ponto interessante em relação à abordagem do tempo verbal pelo LD4/6, diz respeito ao fato de o livro didático instigar o aluno a perceber, mediante um exercício de alteração das marcas, caso da questão (3), quais as implicações para a construção de significação de um dado texto. Procedendo dessa forma, o aluno, de acordo com Rezende (2008, p. 106, 107), aprenderá a se apropriar do texto, perceberá que pode estar inserido nele durante a produção de texto, escrita e leitura, além de aprender a avaliar, estabelecer o que é diferente e o que é igual, distanciar-se, aproximar-se ou mesmo remontar significados.

O exemplar do 7º ano da referida coleção faz uma espécie de revisão do que fora discutido no exemplar do 6º ano, além disto, traz algumas atividades de leituras que destacam, principalmente, o estudo do pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. Para uma melhor apreensão dos tempos verbais, é exposto um conjunto de quadros sinóticos de conjugações nos quais destacam as desinências indicativas de cada tempo verbal. Vejamos:

Figura 17 – Quadros sinóticos de conjugações

Pretérito perfeito	
Vend-i	Part-i
Vend-este	Part-iste
Vend-eu	Part-iu
Vend-emos	Part-imos
Vend-estes	Part-istes
Vend-eram	Part-iram
Pretérito mais-que-perfeito	
Vend-era	Part-ira
Vend-eras	Part-iras
Vend-era	Part-ira
Vend-êramos	Part-íramos
Vend-êreis	Part-íreis
Vend-eram	Part-iram

Fonte: LD4/7.

Essa proposta de estudo dos tempos verbais se assemelha bastante com as concepções de estudo da língua que analisam apenas as formas de um dado aspecto linguístico, isto é, não há uma preocupação com o estudo desse aspecto linguístico considerando o real funcionamento da língua.

Vimos que os livros didáticos das referidas coleções, ao conceituarem os tempos verbais, assinalam que essas marcas, além da noção de temporalidade, também expressam uma noção de aspectualidade caracterizada por assinalar o processo interno da ação verbal,

evidenciando, assim, a duração dessa ação. Essa noção aspectual não é evidenciada categoricamente pela maioria dos LDs, uma vez que só é possível identificá-lo na conceitualização de alguns tempos verbais ou em algumas atividades. No entanto, por se tratar de uma categoria intrinsecamente relacionada ao verbo, a seguir apresentamos alguns pontos relacionados a esta categoria, tais como sua caracterização e abordagem pelos livros didáticos analisados.

4.3.2.1 Aspecto verbal no Livro didático

Nas coleções analisadas, em geral, observamos que não há uma referência explícita ao aspecto verbal, sobretudo, no que diz respeito a sua caracterização. Essa categoria não é explicitada nem mesmo quando os livros apresentam as categorias relacionadas ao verbo:

Figura 18 – Flexões verbais no LD2/6

Relembre as flexões verbais.

I. Modo	Indicativo	Subjuntivo
II. Tempo	Presente Pretérito perfeito Pretérito imperfeito Pretérito mais-que-perfeito Futuro do presente Futuro do pretérito	Presente Pretérito imperfeito Futuro
III. Número	Singular e plural	
IV. Pessoa	1ª: quem fala 2ª: com quem se fala 3ª: de quem se fala	

Fonte: LD2/6

Nesse tópico, flexões verbais, os livros didáticos trazem uma explicação das categorias inerentes aos verbos à medida que expõe que essa classe gramatical se flexiona em modo, tempo, número e pessoa, sendo cada categoria pormenorizada ao longo dos capítulos. Quando falamos em pouca explicitude do aspecto verbal, estamos nos referindo ao fato de os livros didáticos não trazerem explicações mais detalhadas dessa categoria como faz com as demais, o que poderia melhor auxiliar o aluno na compreensão desse fenômeno linguístico.

O estudo do aspecto verbal nos livros didáticos, embora não seja tão explicitado e detalhado como os demais conteúdos verbais, ocorre sob duas circunstâncias. A primeira se dá quando os autores, ao descreverem as subdivisões dos tempos verbais do modo indicativo, apresentam informações que convergem no entendimento de noções aspectuais:

Quadro 9 – Explicação conferida às subdivisões dos tempos verbais do modo indicativo pelas coleções consultadas.

Coleções	Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito
LD2/7	Indica que a ação verbal ocorre no momento da fala. <u>Indica também fatos habituais e verdades irrefutáveis.</u>	Expressa, no momento da fala, <u>uma ação concluída no passado.</u>	Indica uma <u>ação ocorrida repetidas vezes, habitual ou com duração de tempo indeterminado no passado.</u>
LD3/6	Expressa uma ação que está acontecendo no momento da fala ou uma <u>ação que se perdura ou repete.</u>	Transmite a ideia de uma ação <u>completamente concluída.</u>	Transmite a ideia de <u>ação passada habitual e contínua.</u> Também transmite a ideia de uma ação que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra.
LD4/6	Expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou uma <u>ação que se repete perdura.</u>	Transmite a ideia de <u>ação completamente concluída.</u>	Transmite a ideia de uma <u>ação passada habitual ou contínua.</u>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em conformidade com exposições dos LDs.

Ou seja, ao exporem que o presente do indicativo diz respeito “à ação que se repete e perdura”, o “pretérito perfeito transmite a ideia de uma ação completamente concluída” e que o pretérito imperfeito indica um fato que acontecia repetidas vezes ou com frequência em um momento anterior ao momento da enunciação, fazem, por conseguinte, referência à duração interna da situação e/ou suas fases, evocando noções aspectuais de natureza perfectivas e imperfectivas.

A segunda circunstância diz respeito às atividades propostas, uma vez que estas, ao abordarem o estudo do tempo verbal, apresentam proposições que instigam o aluno à compreensão de que além de noções temporais essas marcas expressam, também, a duração dos acontecimentos, conforme observamos na atividade a seguir:

Figura 19 – Estudo do tempo verbal no LD3/6


▶ O VERBO (II)

Os tempos verbais

Leia esta piada:

Chovia há três dias sem parar e o campo de futebol estava completamente inundado. Era domingo e sem futebol o pessoal da cidade ia ficar sem distração. Ai o juiz resolveu fazer o jogo de qualquer jeito. O capitão de uma das equipes não concordou:
 — Com tudo alagado não vai dar.
 — Vai dar sim — disse o juiz —, pode escolher o campo.
 E o capitão:
 — Então tá. Meu time joga o primeiro tempo a favor da correnteza!

(Zedda. As aventuras de Ricardo de Macil 6, ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p. 28.)



1. Observe as frases:

Chovia há três dias sem parar.
 O capitão de uma das equipes não concordou.

a) Qual das formas verbais destacadas nas frases transmite a ideia de uma ação completamente concluída?

b) Qual delas transmite a ideia de uma ação habitual ou contínua?

c) Qual delas indica ação passada?

Fonte: LD3/6.

Vemos, a partir da especificação acima da atividade da figura 19, que será trabalhado nesta seção, o estudo dos tempos verbais. No entanto, ao observarmos as proposições (a), (b) e (c), vê-se questionamentos que convergem para a compreensão do conteúdo aspecto verbal. Quando o autor, ao solicitar que sejam destacadas marcas verbais que indicam uma ação completamente concluída, habitual ou contínua, ele propicia ao aluno o entendimento mediado pelo professor. Isso se deve ao fato de que se trata de um conteúdo não tão explicitado pelo livro, isto é, as marcas verbais em conformidade com todos os elementos que compõe o enunciado evocam a noção de um fato tomado em seu complemento, ou seja, um fato concluído, acabado, caso do enunciado *O capitão de uma das equipes não concordou*, em que o ato de concordar foi concluído em um dado momento anterior a enunciação.

Por outro lado, ao requerer que o aluno destaque a marcas que indicam a ação habitual ou contínua, o livro proporciona a observação do valor aspectual imperfectivo à medida que indica que a durabilidade do acontecimento linguístico não se encontra concluído e perpassa pelo momento da enunciação. Esse valor é perceptível com base na construção *Chovia há três dias sem parar*, cujo ato de chover, neste caso, encontra-se em curso, ou seja, à medida que o fato está sendo enunciado pode estar acontecendo no momento da enunciação.

Embora essa atividade se mostre bastante interessante, uma vez que evidencia para o aluno a variedade de valores que as marcas verbais possuem, apresenta uma relativa falha quando trabalha os fatos linguísticos com base em trechos retirados do texto, evidenciando a velha prática escolar denominada de gramática da frase, em que o texto é apenas um pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais.

Nessa perspectiva, defendemos a ideia que as atividades de análise linguística devem ter como ponto de partida uma proposta de estudo que tenha por objetivo fazer com que o aluno reflita sobre o texto como uma unidade e não considerando apenas trechos, instigando-o a perceber que há uma sintonia entre texto e gramática para construção de significação, assim, um não pode ser estudado sem que se considere o outro.

Vimos que os livros didáticos, em geral, embora apresentem algumas circunstâncias que remetem para o entendimento das noções aspectuais, ainda se trata de um conteúdo que praticamente não é trabalhado, tendo em vista a ênfase dada para o tempo gramatical. Essa primazia é justificada por Lyons (1977) como sendo um acidente histórico, uma vez que a gramática greco-latina recebeu como herança a determinação de tempo um tanto distorcida entre o que se entendia por tempo dêitico e não dêitico, sendo assim, a gramática do português, calcada nessa gramática greco-latina acabou por adotar esse paradigma.

Essa marca de aspecto é um recurso gramatical importante na estruturação e compreensão dos textos, uma vez que é o meio pelo qual sinaliza a duração do fato que quer expressar, portanto, faz-se necessário repensar a constante ausência dessa categoria no ensino da língua portuguesa.

4.3.3 Analisando as atividades acerca do estudo dos tempos verbais nos LDs

Nesta subseção, apresentamos os resultados das análises realizadas a partir das atividades selecionadas para este estudo. Os livros didáticos, em geral, dispõem de duas propostas de atividade, uma denominada de atividade de leitura cuja função consiste em introduzir o conteúdo estudado e outra chamada de atividades propostas ou atividades de aplicação de conhecimento, que visa fazer com que o aluno fixe o assunto discutido ao longo dos capítulos. Nossas análises contemplam essa segunda proposta, ou seja, atividades de aplicação de conhecimento. O nosso propósito é verificar como essas atividades de fato trabalham a categoria tempo verbal, considerando tanto as prerrogativas dos PCN, como os princípios enunciativos da TOPE.

As atividades de aplicação de conhecimento escolhidas para análise foram divididas em quatro grupos conforme sua natureza. Desse modo, tem-se um grupo das atividades metalinguísticas de cunho classificatório e/ou identificatório, um grupo com atividades que contenham alguma nuance enunciativa, ainda que nas questões essa nuance seja esquecida, outras que trabalham a relação entre tempo semântico e gramatical e, por fim, o grupo das

atividades que, ao abordarem o estudo do tempo verbal, trazem questionamentos que convergem para o entendimento de noções aspectuais.

4.3.3.1 Atividades mecânicas de natureza classificatória, identificatória e de reescrita

Atualmente há uma fecunda preocupação para que o ensino dos conteúdos gramaticais ocorra tendo como aspecto central as situações efetivas de uso da língua. Nessa perspectiva, tanto o professor quanto os materiais didáticos, em específico os livros didáticos, devem conduzir o ensino de gramática, conforme sugerem os PCNs, com base em uma proposta teórico-metodológica que tenha como ponto de partida a reflexão sobre a língua fundamentando-se na relação gramática e texto. Por esse ângulo, as atividades não devem ocorrer desvinculadas das práticas de linguagem, ou seja, de forma descontextualizada em que se considere, no caso do estudo do tempo verbal, apenas a exposição de quadros sinóticos das formas verbais, mas predominar a concepção de que o ensino deve ser contextualizado, isto é, centrado no texto.

Nessa conjuntura, realizar um estudo que perpassa pela estimulação da observação das situações efetivas de uso das marcas verbais, bem como dos valores semânticos por elas adquiridas é de fundamental importância para efetivar essa postura reflexiva.

No entanto, a efetivação de tal postura esbarra em uma prática ainda muito presente que privilegia meramente a descrição das formas linguísticas e, muitas vezes, desconsidera tanto as reais ocorrências da língua, como a diversidade de valores inerentes ao uso dessas marcas. Por exemplo, analisando a abordagem do tempo verbal em livros didáticos, observamos, em alguns livros, a existência de uma preocupação apenas com aspectos classificatórios e definitórios. Vejamos:

Figura 20 – Atividade (I): Abordagem metalinguística reconhecimento de formas

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Retire dos textos lidos e anote em seu caderno dois exemplos de verbos empregados nos seguintes tempos.
 - a) Verbos no pretérito perfeito. *Deixou, virou, passou, fez.*
 - b) Verbos no pretérito imperfeito. *Era, viam, jogavam.*

Fonte: LD4/7.

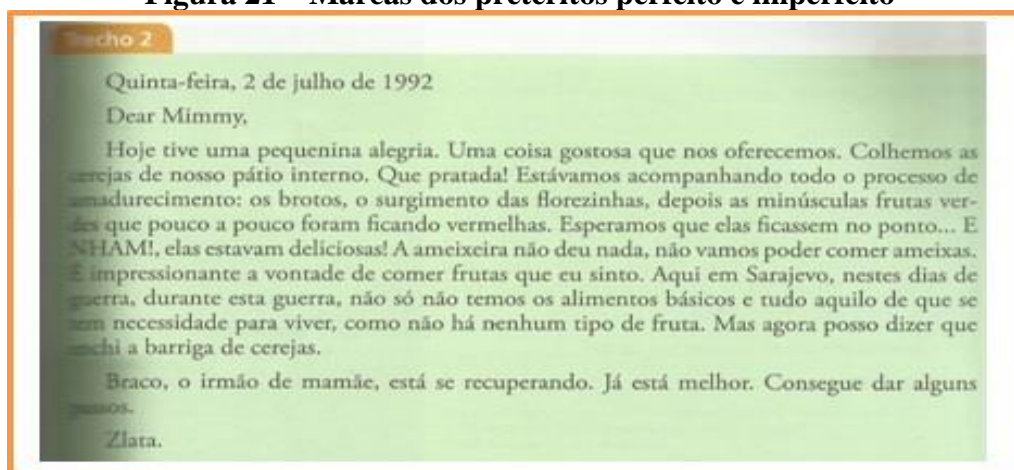
Conforme observamos, trata-se de um exercício cuja preocupação consiste apenas em identificar as formas de tempos verbais. É um exercício bastante mecânico sem nenhuma objetividade, a não ser levar o aluno a identificar as marcas temporais representativas de cada tempo verbal. Tal fato é confirmado a partir da observação da forma como, normalmente, algumas coleções conduzem o estudo dessa marca verbal que muitas vezes, dá-se com base na exposição de quadros sinóticos de conjugações, exemplos desvinculados do uso da língua, entre outros aspectos. Para responder um exercício dessa natureza, o aluno possivelmente recorrerá a esses quadros de conjugação a fim de identificar no texto as formas verbais que apresentam as desinências dos tempos solicitados.

Esse tipo de atividade, além de não propiciar uma reflexão acerca da construção de significação inerente às marcas verbais quando presentes em situações efetivas de uso da língua, evidencia a velha prática de analisar os elementos gramaticais no âmbito da frase, relegando ao texto o mero papel de ser suporte para o reconhecimento ou classificação dessas marcas.

A atividade (I) seria mais produtiva se, ao invés de solicitar apenas a identificação dos tempos verbais, levasse o aluno a observar como ocorrem as escolhas desses tempos para a construção de uma dada significação, propiciando, assim, a compreensão de que o sujeito enunciador ao construir seus enunciados faz determinadas escolhas em função do que pretende enunciar.

Nessa atividade, o autor pede que o aluno retorne aos textos já estudados ao longo do capítulo para identificar as marcas do pretérito perfeito e imperfeito. Considerando que o aluno terá que buscar essas marcas nos textos anteriores e que ele escolheu o texto abaixo, observemos o uso das marcas de pretérito perfeito e imperfeito:

Figura 21 – Marcas dos pretéritos perfeito e imperfeito



Fonte: LD4/7.

Diante desse texto e partindo do pressuposto de que o aluno, induzido pela forma como o livro didático conduz o estudo do tempo verbal pautado em quadros de conjugação, entende-se que, possivelmente, ele destacará as marcas verbais *tive, foram ficando (ficaram) e enchi*, como representativas do pretérito perfeito e *estávamos acompanhando (acompanhávamos) ou estavam*, representando o pretérito imperfeito. Isto porque são as marcas que de imediato apresentam as desinências modo/temporais dos tempos que a questão solicita.

Baseando-se em uma proposta reflexiva da língua cujo ensino das marcas linguísticas deve se dar em conformidade com o uso efetivo da língua, o estudo dessas marcas perpassaria pela observação de todos os elementos que compõem a situação de enunciação, a exemplo do contexto discursivo, dos sujeitos enunciadorees que compõe o enunciado, bem como a relação que mantém com as demais marcas linguísticas presentes no enunciado. Dessa forma, o aluno seria levado a refletir que o enunciado/texto em estudo diz respeito a uma narração em que os fatos relatados aconteceram em um momento anterior ao da enunciação, sendo este um dos parâmetros responsáveis por construir a noção de passado.

Realizar um estudo reflexivo da língua é, ainda, levar o aluno a perceber que no cenário enunciativo, uma dada marca verbal é bem mais do que evidenciar uma relação temporal de passado, presente ou futuro, pois apresenta, também, um valor de duração. No caso do enunciado exemplificado acima, há um acontecimento sendo desenvolvido, o que pode ser observado a partir da correlação da marca de pretérito imperfeito com o complemento *todo o processo de amadurecimento*. Essa relação de durabilidade é ainda confirmada a partir de toda a descrição que o sujeito enunciadore traz desse processo de amadurecimento, sobretudo, quando especifica que primeiro houve a presença de um broto, primeira fase de uma planta, depois o surgimento das florezinhas e, em seguida, minúsculas frutas até elas se tornarem fruta de fato.

Desse modo, o importante não é priorizar a identificação de marcas do pretérito perfeito ou imperfeito, mas propor o estudo dessas marcas em situações concretas de usos, de forma a alertar que esses elementos em articulação com o léxico contribuem para a construção de significação.

Embora já seja possível identificar algumas mudanças nas propostas metodológicas dos livros didáticos em relação à gramática, ainda há uma predominância de atividades metalinguísticas que apenas possibilita ao aluno a sistematização, classificação e o reconhecimento da categoria gramatical em estudo. É o que vemos na atividade sobre tempo verbal a seguir:

Figura 22 – Atividade (II): Abordagem metalinguística reconhecimento de formas

- 1) Reescreva as frases a seguir, substituindo pelo pretérito imperfeito as formas verbais destacadas:
 - a) Eu **sei** que você **está** em casa.
 - b) Eles **ficaram** felizes quando você **chegou**.
 - c) Eles **sabem** que **podem** escolher o presente.
 - d) Ele **pensa** que **é** capaz de tomar conta de tudo sozinho.

Fonte: LD3/6.

Notamos que essa atividade, assim como a anterior, explora as marcas de tempo verbal em situações desvinculadas de uso da língua, portanto, muito aquém do que se espera que seja minimamente trabalhado em sala de aula, ou seja, espera-se que as atividades desenvolvidas na sala de aula ampliem a competência discursiva dos alunos, tal como propõe os PCNs de Língua Portuguesa.

Não se pode esquecer que os indivíduos interagem entre si a partir da articulação língua e linguagem, em diferentes situações enunciativas que propiciam a construção de diversos textos, nos quais ocorrem o agenciamento das marcas gramaticais que assumem determinados valores. Por isso, não faz sentido realizar o estudo de uma dada marca gramatical, como a questão acima faz, considerando exemplos soltos, descontextualizados, tendo em vista que não lemos e tampouco escrevemos utilizando frases soltas.

O que se observa, diante de atividades dessa natureza, é a persistência de uma concepção estática da língua cuja gramática e os eixos de leitura e escrita são estudados de forma segregados, em que em um dado momento estuda-se o texto e a escrita e em outro, a gramática. Nesse tipo de atividade, não se considera que a leitura e a escrita convergem para a construção e reconstrução de significação dos enunciados que constituem o texto, sendo as marcas gramaticais um importante suporte para construção desses enunciados.

Uma prática reflexiva consiste em fazer aflorar uma imagem ativa do sujeito como sendo o responsável por escolhas que darão formas aos enunciados. Além disso, o educando deve entender que, nesses enunciados, há arranjos de marcas formais como as marcas de tempos verbais cujos valores decorrem da construção de significação e das relações que elas estabelecem com outros elementos que constituem os enunciados. Nesse âmbito, as marcas verbais destacadas na atividade (II) não respondem sozinhas aos valores aspecto-temporais que apresentam, daí a necessidade de sempre estudá-las considerando uma situação efetiva de uso da língua.

Nessa perspectiva, o essencial não é solicitar que o aluno substitua um tempo gramatical por outro, sem que se observem as mudanças de sentido decorrentes dessa alteração, mas explorar os valores decorrentes do uso dessas marcas verbais nos textos/enunciados.

Dessa forma, diante de atividades dessa natureza, compete, pois, ao professor, enquanto mediador de conhecimentos e conhecedor de um construto teórico que analisa a língua com base nos dados linguísticos, preencher os vazios linguísticos que tal atividade apresenta. É sua função proporcionar aos seus alunos uma reflexão crítica cuja meta seja propiciar-lhes condições de refletir sobre o funcionamento da língua em situações concretas de interações verbais e, principalmente, desenvolver a competência discursiva no sentido de possibilitar, de forma cada vez mais consciente, a utilização dos recursos linguísticos disponíveis na língua. Em outras palavras, reflexões que permitam ao aluno perceber a natureza viva da língua, cheia de variações de valores e, por vezes, imprecisões.

Com base na análise da abordagem teórico-metodológica referente ao estudo do tempo verbal das referidas coleções, notou-se que, embora existam orientações para se realizar um estudo integrado entre gramática e texto, o ensino dessa categoria ainda se encontra norteado por uma sistematização. Esta, por sua vez, está pautada em uma análise desvinculada da materialidade linguística em que não se considera a construção de significação dessas marcas em uma situação de enunciação, não se considera que é nessa construção de significação que se observa as oscilações de valores que uma dada marca gramatical apresenta.

Contudo, ainda que timidamente, encontramos algumas atividades em que é possível se identificar uma nuance enunciativa à medida que se explora essa categoria, tendo como parâmetro o momento da enunciação, conforme vemos a seguir.

4.3.3.2 Atividade com nuance enunciativa

A atividade a seguir é considerada como uma abordagem que apresenta um viés enunciativo, devido ao fato de trazer, a princípio, uma conceitualização de tempo que converge para o entendimento de que as relações temporais são construídas em relação a uma dada enunciação, conforme podemos observar:

Figura 23 – Atividade (III): abordagem com nuance enunciativa

2 ■ Em um texto, as ações relatadas acontecem em diferentes épocas:

- ▶ **Passado** — antes do momento em que se fala
- ▶ **Presente** — no momento em que se fala
- ▶ **Futuro** — depois do momento em que se fala

Nas frases abaixo, em que época as ações acontecem?

- ◆ “Daquí a pouco **acabo ficando preso** aqui!” no futuro.
- ◆ “Sorte que **eu tenho** minhas botas impermeáveis e...” no presente.
- ◆ “**Eu só dei** uma topada com esta coisa e...” no passado.
- ◆ “Os caraíbas **são espertos**, mas **isso não parece** um cocar!” no presente.
- ◆ “O quê! **Vai jogá-lo** aos jacarés?” no futuro.
- ◆ “Viu? **Não disse** que os caraíbas são espertos?” no passado.
- ◆ “... mas **precisa ficar imitando** tudo que eles fazem?” no presente.

Fonte: LD1/6.

A atividade, exemplificada acima, traz inicialmente a definição dos três tempos considerados naturais da língua (presente, passado e futuro), os quais são caracterizados tomando como referência o momento da enunciação. Nesse sentido, entende-se que a referida atividade tem como objetivo levar o aluno a perceber que essas noções de presente, passado e futuro só podem, de fato, ser definidas e organizadas em função da enunciação.

O quadro teórico em que essa pesquisa se insere tem como uma de suas premissas básicas a articulação entre língua e linguagem, ou seja, a linguagem está relacionada ao conhecimento de formas que não podem ser estudadas independentes de textos, os quais não podem vir desvinculados da língua. Pensando no contexto de ensino e aprendizagem, Rezende (2000) propõe que essa articulação se dê, também, no âmbito da gramática e do texto, pois, o importante é que se observe o texto por meio das marcas linguísticas que o constituem.

Ao caracterizar o tempo verbal em conformidade com o momento da enunciação, ou seja, em uma perspectiva enunciativa, acredita-se, primeiro, que essa perspectiva se estenderá à parte metodológica e, segundo, que considerará essa articulação texto e gramática e, sobretudo, a presença de um sujeito enunciador que realiza escolhas para evidenciar o que pretende dizer.

Contudo, ao analisarmos a atividade proposta, isto é, parte metodológica do estudo do tempo verbal, o que se observa é uma ruptura dessa perspectiva enunciativa presente na caracterização do conteúdo à medida que se tem uma proposta de análise calcada apenas na identificação do tempo verbal com base em marcas já pré-estabelecidas e desvinculadas de uma situação de enunciação. Trata-se, portanto, da tradicional prática de estudo em que, de um lado, estuda-se a gramática pela gramática, e do outro, o texto visto apenas como um

elemento de interpretação de fatos, não havendo, assim, uma preocupação em se evidenciar como mobilizamos diferentes marcas linguísticas para construir significações por meio dos textos.

Considerando a desarticulação entre texto e gramática e a mecanicidade inerente à atividade (III) é possível observarmos algumas particularidades. Por exemplo, ao analisarmos o trecho em que se tem “*sorte que eu tenho minhas botas impermeáveis e...*”, vê-se que a ideia expressa pela marca de presente, nesse contexto, estende-se, perpetua-se, não há uma indicação precisa de sua ocorrência em um determinado momento, haja vista que esse fato pode não estar acontecendo no momento da enunciação.

Há uma extensão do fato expresso no trecho, uma vez que ao passar do tempo se por acaso a bota não for perdida, o sujeito enunciador continuará se referindo a ela como *eu tenho* (...). Portanto, é diferente de quando se constrói um enunciado do tipo: *Não posso ir a sua casa porque neste momento eu estou no shopping comprando minhas botas impermeáveis* em que se percebe que o acontecimento é concomitante ao momento da enunciação.

No caso do enunciado: *mas precisa ficar imitando tudo que eles fazem*, torna-se necessário especificar em que situação esse enunciado está sendo proferido, para se saber se essa imitação acontece apenas em um momento específico ou se há uma recorrência desse processo. Nesse prisma, tem-se uma ideia que converge muito mais para o entendimento da duração do acontecimento (aspectualidade) do que, necessariamente, a temporalidade.

É nesse sentido que o estudo das marcas de tempos verbais deve se dar em consonância com o texto, pois, é por meio deste que se torna possível observar como ocorre a mobilização dessas marcas de tempos verbais pelo sujeito enunciador para construir sentidos.

Analisando a abordagem do tempo verbal em livros didáticos, notamos a existência de algumas atividades cujo estudo dessa categoria encontra-se relacionada às noções de duração (começo, meio e fim), as quais estão relacionadas ao tempo decorrido dentro dos limites de um acontecimento, evidenciando a noção de aspectualidade, conforme discorreremos no tópico que se segue.

4.3.3.4 Atividades que versam sobre questões aspectuais

Notamos, conforme já ressaltado, que os livros didáticos, embora não disponibilizem uma seção específica para trabalhar o conteúdo aspecto verbal, referem-se a esse conteúdo em determinados momentos da abordagem do tempo verbal, caso, por exemplo, da

conceitualização dos tempos pretérito perfeito e imperfeito e de algumas atividades a exemplo das que destacamos a seguir:

Figura 24 – Atividade (IV): Abordagem do tempo verbal sob a perspectiva da aspectualidade

1. Leia o trecho de uma reportagem.

Joe Sacco, criador do jornalismo em quadrinhos, fala sobre como escolheu sua carreira

Joe Sacco não é um jornalista tradicional. Enquanto os seus colegas da faculdade de Jornalismo escolhem texto, fotografia ou vídeo para contar suas histórias, ele uniu a paixão pela profissão e pelo desenho e criou a sua própria maneira de informar: o jornalismo em quadrinhos.

Guilherme Dearo. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

a) Pelo trecho da matéria você consegue imaginar se os fatos já aconteceram e estão terminados ou se continuam acontecendo? Justifique.

b) Copie o trecho em seu caderno, alterando os verbos em destaque de modo que o sentido do trecho seja falar de fatos que aconteciam periodicamente.

Fonte: LD2/6.

Figura 25 – Atividade (V): Abordagem do tempo verbal sob a perspectiva da aspectualidade

Aprendendo mais sobre verbos

No texto principal da reportagem, são apresentados dois momentos de Marreta: o ontem, quando fez sucesso, e o hoje, após ter abandonado o boxe.

1 ■ Retire do texto 5 trechos que caracterizem esses momentos e mostre a correspondência entre eles quando possível. *Resposta no Manual do Professor.*

2 ■ **a** Nos trechos que apresentam o “ontem” de Maria Marreta, há verbos que expressam continuidade em tempo passado ou que expressam a ideia de ação totalmente concluída.

a) Quais verbos dão ideia de continuidade no passado? Em que forma verbal estes verbos estão? *intimidavam – levavam – pretérito imperfeito do indicativo.*

b) Quais verbos indicam ação concluída? Em que forma verbal estão? *encontrou – venceu – pretérito perfeito do indicativo.*

b ► Nos trechos que apresentam o “hoje” de Maria Marreta, quais verbos foram empregados para dar ideia de ações habituais, sentimentos frequentes ou apresentar o modo de ser de Maria Marreta quando a reportagem foi escrita? Em que forma verbal estão estes verbos? *Labuta, frita, sentem, é, está. Presente do indicativo.*

Fonte: LD2/6.

Tanto a atividade (IV) quanto a atividade (V) confirmam a pressuposição de que os livros didáticos, embora não abordem o conteúdo aspecto verbal de forma explícita, apresentam, no decorrer das atividades propostas, alguns questionamentos que conduzem ao entendimento de que as marcas de tempos verbais, sobretudo, as de pretérito perfeito e imperfeito, possuem noções semânticas que podem expressar tanto a localização da ação, fato ou evento no tempo, como também a duração dos acontecimentos internos.

Ao observarmos a atividade (IV), vemos que o autor do livro traz inicialmente um texto, que será tomado como base para a análise do fenômeno linguístico em estudo, no caso as marcas verbais, corroborando com as orientações dos PCNs que destacam que as atividades voltadas para o estudo de conteúdos linguísticos devem ocorrer em conformidade com a análise textual.

Nessa proposta de atividade, o autor, ao solicitar, nos itens (a) e (b), que se identifique os acontecimentos do texto como concluídos ou em curso, e que se realize alterações nas formas verbais para expressar um sentido de ações habituais, propicia ao aluno, sobretudo por intermédio do professor, a reflexão de que as marcas de tempos gramaticais não detêm um valor pré-definido, que seus valores são construídos no e pelo enunciado, por isso podem apresentar uma diversidade de valores como aspectuais, temporais, modais e outros. Além disso, oportuniza a compreensão de que o sujeito enunciador, em um dado cenário enunciativo, é responsável por escolhas que darão significados aos enunciados, por isso, a escolha por determinadas marcas em detrimento de outras.

Considerando o item (a) da atividade (IV), vemos que o autor solicita que o aluno volte ao texto e verifique se o fato relatado já aconteceu, se está concluído ou continua acontecendo. Trata-se de uma proposição bastante interessante, uma vez que conduz o aluno a percepção de dois fatos: um relacionado à noção de temporalidade, à medida que ao verificar se o evento já aconteceu, o educando estará operando com as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade; e, outra relacionada à aspectualidade, pois para identificar o acontecimento como concluído ou em curso terá que observar a sua duração interna, trabalhando, assim, com noções de natureza aspectuais.

Para responder de forma eficaz a essa proposição, seria interessante proporcionar a compreensão de que há, no texto, duas situações de enunciação constituída, entre outros aspectos, por sujeitos enunciadore e relações aspecto-temporais, que nem sempre são coincidentes. Por exemplo, a primeira é representada pelo momento em que o jornalista Joe Sacco cria um quadrinho para contar sua história, e a segunda, pelo instante em que uma dada pessoa noticia esse acontecimento. Nessas situações, o sujeito enunciador da primeira não coincide com o da segunda, uma vez que são instâncias distintas.

Operando dessa maneira, o educando perceberá que a elaboração do quadrinho para contar a história de Joe Sacco se deu em um momento anterior à escrita da reportagem, por isso, o autor faz uso das marcas verbais, *escolheram, concluiu e uniu*, para evidenciar essa relação temporal. Assim perceberá, também, que, além desse valor, essas marcas verbais apresentam outro valor de natureza aspectual, tendo em vista que indicam a duração do

acontecimento como sendo concluída, acabada, ou seja, não se perdura em relação ao momento da enunciação.

A proposta do item (b) da referida atividade, também, é bastante produtiva, haja vista que o aluno ao ter que fazer alterações no texto para indicar os fatos que aconteciam periodicamente, agenciará determinadas marcas para a construção dessa significação requerida pelo livro didático. Desse modo, compreenderá que esse processo de construção de sentido é decorrente de uma série de fatores em que estão em jogo o que o sujeito enunciator pretende enunciar e quais marcas linguísticas poderão ser utilizadas em função dessa proposta enunciativa, por isso a necessidade de se considerar sempre essa relação para o entendimento de um determinado conteúdo gramatical.

No que diz respeito à atividade (V), um olhar desatento poderia levar à pressuposição de que o estudo do verbo, nesta atividade, não se dará em conformidade com o estudo do texto, como vemos na atividade (IV). Contudo, ao observá-la atentamente, vê-se que o autor recorrerá a um texto trabalhado em outra seção, ou seja, há uma proposta de integração entre as partes que compõem o capítulo, uma vez que o texto referenciado pelo autor é tomado como parâmetro nas seções de análise e produção textual. Este é um fato que nos chama atenção, porque a coleção LD1, da qual foi retirada essa proposta atividade, normalmente, trabalha o verbo considerando frases soltas, portanto, descontextualizada das situações de uso da língua.

O texto que o autor faz referência expõe a história de Maria “Marreta”, a primeira boxeadora amazonense, que, em meados de 2001, ganhou vários prêmios com esse esporte, mas, atualmente, sustenta-se por meio da venda de peixes e alimentos perecíveis (LD1/7, 2012), ou seja, trata-se de um texto que relata o passado e o presente da ex-atleta.

Com base neste texto, o autor do livro elabora questionamentos a exemplo dos que são expostos nos itens (2a(a)), (2a(b)) e (2b). Tais exemplos propiciam ao aluno o entendimento de que, nesse relato do passado e presente de Maria “Marreta”, há uma duração dos acontecimentos, evidenciado por determinadas marcas linguísticas que, em correlação com todo o contexto enunciativo em que se encontra, expressam noções temporais e aspectuais.

Esse tipo de atividade pode ser considerada produtiva e reflexiva, visto que permite ao educando pensar sobre sua língua de forma dinâmica e contextualizada, observando que as marcas linguísticas apresentam papéis fundamentais para a construção de sentido de um enunciado e que seus valores não são estanques, como, muitas vezes, destacam alguns materiais voltados ao ensino. Dessa forma, o educando entenderá que, por esse motivo, uma mesma marca linguística apresenta valores distintos.

Nesse prisma, torna-se interessante que esses tipos de atividades não sejam uma exceção nos livros didáticos, e sim algo recorrente, uma vez que proporciona ao aluno observar que as marcas linguísticas, a exemplo das marcas de tempos verbais, expressam valores construídos no texto. Assim, faz-se necessário manipular essas marcas em busca de seus valores e funções que desempenham no texto, por isso, o ensino dessas marcas não deve ocorrer desarticulado das situações reais de uso da língua, uma vez que é essa articulação que permite não só a realização de inferências como também a percepção da construção de valores das marcas linguísticas nos enunciados.

4.3.3.5 Atividades que abordam a relação tempo gramatical e tempo semântico

É bem verdade que as marcas verbais são fundamentais para a construção de sentidos dos enunciados e que seu estudo é, portanto, indispensável. Sendo assim, sua análise não pode se restringir apenas à classificação de formas e a exposições de quadros sinóticos de conjugações, caso contrário, como explicar, por exemplo, o fato de nem sempre um dado tempo gramatical, embora se associe a um tempo semântico que remete para as noções de presente, passado e futuro, apresenta uma correspondência com esse tempo semântico.

Frankel e Pailard (1988) expõem que a caracterização do tempo gramatical presente do indicativo, por exemplo, não tem como ponto de partida necessariamente uma noção de atualidade em relação ao momento da enunciação, uma vez que essa marca verbal remete exclusivamente à classe dos instantes. Assim, o presente do indicativo não pode ser encarregado da construção de um tp, ou seja, de uma ocorrência em particular como muitas vezes é apresentado, sobretudo, pelas gramáticas normativas bem como pelos livros didáticos.

Esses materiais costumam representar o presente do indicativo como sendo aquele que é simultâneo ao momento da enunciação. No entanto, Celle (1997, p. 186), corroborando com os autores supracitados, expõe, em síntese, que a ancoragem de **p** dependerá de localizadores externos como as marcas adverbiais que atuam no enquadramento contextual, podendo, assim, assumir valores de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade.

Atento a tais particularidades, os autores dos livros didáticos começam a trazer, em seus exemplares, propostas de atividades que levam o aluno a refletir acerca não só dessa relação entre tempo semântico e tempo gramatical, mas também da relação que mantém com outros elementos do enunciado, os quais são responsáveis pela construção de valores aspecto-temporais. Vejamos:

Figura 26 – Atividade (VI): Abordagem do tempo verbal sob a perspectiva do tempo semântico e gramatical

Bancos fecham dias 4 e 5; reabrem dia 6, às 12h

A Federação Brasileira de Bancos (Febraban) informa que os bancos *estarão* fechados para atendimento ao público nos dias 4 e 5 de fevereiro (segunda e terça-feira de carnaval), reabrindo a partir das 12 horas da Quarta-feira de Cinzas (dia 6).

Disponível em: <<http://br.noticias.yahoo.com>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

a) Qual é o tempo dos verbos *fecham* e *reabrem* no título da notícia?

b) Esse tempo corresponde ao momento de ocorrência da ação?

c) Por que os verbos no título estão conjugados nesse tempo mesmo se referindo a um acontecimento futuro?

Fonte: LD2/7.

Nessa atividade, vemos proposições que instigam o aluno a descobrir que, embora o acontecimento linguístico tenha se dado com uma marca verbal representativa do tempo presente do indicativo, o valor construído remete para uma noção de posterioridade em relação ao momento da fala. Dessa forma, diante de um estudo descontextualizado e estático da língua, o aluno certamente responderia a tais proposições postulando que as marcas verbais (*fecham* e *reabrem*) possuem um valor de simultaneidade em relação ao momento da fala, haja vista que observaria apenas os aspectos mórficos destas marcas.

No entanto, ao analisarmos, sob uma perspectiva enunciativa a qual considera que os valores de uma dada marca linguística são construídos no e pelo enunciado, considerando a integração progressiva de todos os constituintes do enunciado, vemos que esse enunciado se encontra localizado em relação à situação de enunciação. Notamos, ainda, que a referência temporal não é indicada apenas pela presença do presente gramatical, mas por sua coocorrência com os operadores suplementares *dias 4 e 5* (localizado em relação ao fechamento do banco) e as marcas *re* e *dia 06 às 12horas*, localizadas em relação à reabertura do banco.

O interessante dessa atividade é que o autor do livro, ao trabalhar a relação entre tempo semântico e tempo gramatical, estimula o aluno a pensar no funcionamento da língua como uma realidade dinâmica levando-o a perceber que na língua as marcas linguísticas não existem na forma de categorias pré-defenidas, uma vez que seus valores são resultados de relações transcategoriais que envolvem a interação de vários domínios.

No caso do enunciado *os bancos fecham dias 4 e 5 e reabrem dia 6 às 12 h*, o valor de posterioridade construído em relação ao momento da enunciação se dá em virtude da

coocorrência dessa marca de tempo gramatical com as determinações complementares, marcadas, nesse caso, pelas marcas de advérbios. Assim, na ausência desses localizadores adverbiais, teríamos um enunciável como:

Bancos fecham e abrem

Em que se observa que somente o emprego do presente do indicativo não é suficiente para instaurar a construção de um instante. Portanto, essa falta de determinação contextual faz com que esse enunciado adquira diversas interpretações. Podemos citar, por exemplo, iteratividade, sobretudo quando o consideramos como sendo um evento que acontece repetidas vezes, ou seja, todo dia há essa abertura e fechamento dos bancos que semanticamente está associado ao início e término das atividades bancárias.

Temos, portanto, uma atividade que leva o aluno a compreender que os valores das marcas de tempos verbais não são estanques, uma vez que apresentam variações de valores decorrentes, especialmente, de sua interação com os elementos constituintes do enunciado. No caso específico do presente do indicativo, compreende-se que esse não deve ter como ponto de partida somente a noção de atual, principalmente, no sentido de que se trata de um processo em curso no momento da enunciação, pois esse é apenas um entre outros.

Outra proposta de atividade bastante interessante encontrada nos livros didáticos analisados, diz respeito àquelas que levam o aluno a observar a convergência de duas marcas de tempos verbais em um mesmo enunciado para evidenciar que a escolha de uma dada marca verbal não é ingênua, e nem desprovida de uma intencionalidade, conforme observamos na atividade a seguir:

Figura 27 – Atividade (VII): Abordagem do tempo verbal sob a perspectiva do tempo semântico e gramatical

1) A manchete “Lei seca está de volta aos estádios” corresponde uma notícia do caderno de Esportes cujo primeiro parágrafo é o seguinte:

O juiz Ailton de Souza, do Juizado Especial do Torcedor, proibiu, ontem à tarde, a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano.

Jornal do Commercio, Recife, 16 de janeiro de 2009.

a) Qual é o tempo verbal utilizado no primeiro período desse trecho?
 b) Além do verbo, qual outra palavra indica o momento de ocorrência do fato noticiado?
 c) Na sua opinião, por que o leitor de jornal não estranha a convivência entre presente e passado nas notícias e reportagens que lê?

Fonte: LD2/7.

Vê-se que essa atividade traz uma proposta de exploração do tempo verbal com base no estudo do texto, corroborando, portanto, com as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos autores da referida coleção no Manual do Professor. Isso acontece, sobretudo, quando estes expõem que as atividades de análise gramatical devem ter como eixo basilar o texto. Este, por sua vez, não deve ser tomado como mero suporte para identificação das marcas gramaticais, mas sim como um meio que permita ao aluno compartilhar o processo de construção de sentido e, ao mesmo tempo, proporcione condições para uma reflexão sobre a língua em uso, à medida que essa língua é utilizada pelos sujeitos enunciativos em uma dada situação enunciativa para produzir significação.

Nessa perspectiva, considerando a forma como a atividade que aborda a categoria tempo verbal, o aluno é instigado a perceber que, com base na situação de enunciação tomada como referência para a resolução das questões propostas, há uma correlação entre as marcas de tempos verbais e adverbiais responsável por situar o acontecimento linguístico em uma dada relação temporal.

Nota-se, no texto, que a forma verbal (*proibiu*) em sintonia com o marcador adverbial *ontem à tarde* situam o acontecimento linguístico no passado cuja localização é especificada pelo marcador *ontem à tarde* (no dia anterior ao da enunciação e, desse dia, considera-se apenas uma parte do dia), ou seja, há uma proibição estabelecida e essa proibição é localizada em relação ao fato dos estádios receberem jogos. A ausência dessa marca evidencia a especificação da estruturação interna do acontecimento linguístico, à medida que o apresenta como um todo acabado.

Nesse prisma, verifica-se que se trata de uma atividade que permite ao aluno a percepção de que as marcas de tempos verbais apresentam valores aspecto-temporais que só são de fato perceptíveis quando as analisamos considerando o real funcionamento da língua. Desse modo, tanto essa atividade quanto a anterior revela a diversidade das dimensões temporais das marcas verbais, ou seja, não é, necessariamente, por meio do tempo mórfico que esses valores são revelados. Aliás, conforme explica Perini (2009), nem sempre há uma correspondência entre as flexões mórficas e o sentido, por isso a necessidade de se trabalhar com os alunos essas variações de valores que tais marcas apresentam, haja vista que isso pode ser bem mais produtivo do que fazer com que o aluno decore vários quadros sinóticos de conjugações para categorizar um determinado verbo em tempo **x**, **y** ou **z** sem compreender a função de tal marca no enunciado.

Outro ponto importante a destacar em relação a essa atividade está relacionado ao fato de levar o aluno a compreender que se instaura no texto um sujeito enunciador que faz uso de determinadas marcas verbais, incitando seu co-enunciador a participar da construção de sentido do texto. Assim, ao utilizar as marcas de tempos verbais do pretérito e do presente revela-se o interesse em se referir ao processo que conduz o acontecimento em questão, desse modo, parece interessar a ele fazer uma aproximação do leitor ao fato expresso, bem como dar a impressão de que se trata de um fato recente.

Nesse sentido, torna-se interessante, também, realizar um trabalho de análise gramatical que busque conduzir o aluno a refletir sobre as escolhas do sujeito enunciador que em seu processo de construção de sentido opta por utilizar determinadas marcas em detrimento de outras para significar. Por essa razão, cabem, também, as comparações dessas formas de pretérito e presente realizadas no texto, pois, dessa forma, o aluno certamente perceberá, por exemplo, que o uso do pretérito perfeito situa as ações em um passado já realizado, enquanto que as marcas de presentes denotam os fatos atuais (proibir bebidas nos estádios de futebol), contemporâneos ao momento da enunciação. A ação se investe de um caráter durativo para marcar a permanência das ações no tempo.

Tal proposta poderia conduzir o aluno a uma verdadeira reflexão linguística sobre o real funcionamento da língua, uma vez que cria condições para a observação de que as marcas linguísticas, a exemplo das marcas de tempos verbais, devem ser exploradas em articulação com uma dada situação enunciativa priorizando sua contribuição para a construção de significação, não como elementos classificatórios ou identificatórios.

4.3.4 Síntese conclusiva das análises

Pela análise, vimos que há certa preponderância, entre os autores das coleções de livros didáticos, em especificar que a abordagem teórico-metodológica referente aos conteúdos gramaticais deve ocorrer considerando a interação entre texto e gramática. Entretanto, ao analisarmos como esses materiais didáticos abordam a categoria tempo verbal, percebemos haver certa divergência em algumas coleções, a exemplo das coleções LD1 e LD4, em relação a essas orientações, uma vez que essas coleções ainda trabalham essa categoria sob uma perspectiva bastante estática da língua tendo em vista que seu estudo se centra na observação de conceitos ou identificação de formas.

Por outro lado, verificamos que os exemplares didáticos das coleções LD2 e LD3 trabalham o tempo verbal sob uma perspectiva mais dinâmica da língua, isto é, abordando a referida categoria correlacionada ao texto. Desse modo, elas apresentam perspectivas teórico-metodológicas que instigam o aluno a compreender que as marcas de tempos verbais não possuem valores fixos, pois são resultados de uma série de operações em que se considera o próprio contexto discursivo e as relações que as marcas linguísticas mantêm umas com as outras no enunciado.

Outro ponto importante observado nas análises das coleções é que, por haver uma preocupação dos autores dos livros didáticos em proceder com um estudo contextualizado dos aspectos gramaticais, ao conceituarem o tempo verbal, trazem uma perspectiva de cunho enunciativo à apresentação desse conteúdo verbal. Contudo, essa proposta, muitas vezes, não se estende à parte metodológica, haja vista que optam por voltar à velha prática de estudar a gramática pela gramática, o que significa apenas observar fenômenos relacionados à forma das marcas verbais. Nesse sentido, vê-se a existência de certa divergência entre a proposta teórica e metodológica da abordagem do tempo verbal.

Analisando especificamente as atividades, foi possível observar que há atividades tanto de cunho metalinguístico quanto atividades de natureza mais reflexiva. As primeiras sendo as mais recorrentes nos livros didáticos. Enquanto as de natureza mais reflexiva, por sua vez, buscam abordar o estudo da marca de tempo verbal vinculada a uma situação de enunciação levando o aluno a perceber que o sujeito enunciador, no âmbito de suas relações de fala e escrita, é responsável por escolhas que propiciarão sentidos aos enunciados. Sendo assim, ao construir textos, o educando faz uso de determinadas marcas não de forma inconsciente ou prezando apenas por suas formas, mas sim considerando, ainda que intuitivamente, toda uma significação que quer conferir ao texto.

Quanto às atividades de natureza meramente metalinguística, vimos que seu objetivo é apenas conduzir o aluno para identificação e classificação de formas. Desse modo, esse tipo de atividade revela, diante dos atuais anseios, a necessidade de que se aborde o estudo de uma dada categoria linguística vinculada a uma situação efetiva de uso da língua, possibilitando, assim, ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de operar sob a língua. Em contrapartida, tais atividades representam um retrocesso à medida que várias são as constatações de que elas não têm suscitado resultados minimamente satisfatórios quanto ao desenvolvimento do ponto de vista do aluno.

As atividades, cuja abordagem teórico-metodológica das marcas de tempo verbal não se desvincula do processo de construção de significação, proporciona ao aluno a possibilidade de refletir sobre o funcionamento da língua em uma abordagem dinâmica, uma vez que o instiga a ponderar sobre o porquê do uso de uma dada marca em uma determinada situação de enunciação e o que ela representa para a construção de sentido do texto. Assim, corroboramos com os pressupostos de que levar o aluno a operar ativamente sobre os fenômenos de língua e de linguagem pode ser bem mais produtivo do que o expor as abordagens apenas de modo classificatório e de identificação de formas.

Após essa análise, acreditamos ter conseguido suporte necessário para propormos uma seção na qual sugerimos outros direcionamentos para o estudo do tempo verbal tomando como base algumas das atividades aqui analisadas, conforme observamos a seguir.

Essa proposta visa, por meio da construção e desconstrução dos enunciados, explorar a (re) construção de significação e valores e, assim, proporcionar análises mais reflexivas no campo da significação.

4.4 Repensando as abordagens do conteúdo tempo verbal nos LDs de Língua Portuguesa analisados à luz de alguns dos princípios da TOPE

A partir das análises e algumas reflexões que realizamos acerca do estudo do tempo verbal em livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental II, assim como, o aparato teórico em que se insere esta pesquisa, sugerimos uma proposta didática na qual buscamos redirecionar algumas das atividades extraídas dos livros didáticos avaliados que versam sobre o estudo do tempo verbal. Com isso, queremos evidenciar como elas poderiam ser abordadas, via TOPE e preceitos dos PCN, para estimular a reflexão referente ao processo de construção de sentido e papel que essas marcas verbais apresentam em um dado enunciado.

Durante as análises das atividades sobre o estudo do tempo verbal, observamos a existência de diversos tipos de abordagem¹² desse conteúdo. Com base nisso, categorizamos essas abordagens, conforme já mencionamos, da seguinte maneira: atividades de natureza meramente metalinguística, atividades com alguma nuance enunciativa, atividades que trabalham a relação tempo semântico e gramatical, e atividades que ao tratarem de tempos verbais abordam noções aspectuais.

Escolhemos, de cada uma dessas categorizações, uma atividade para repensarmos a abordagem do tempo verbal explorada nos livros selecionados para o estudo. Destacamos, contudo, que esse repensar aqui proposto não visa desconsiderar as abordagens presentes nos livros didáticos, mas apenas mostrar outra possibilidade de explorar o referido conteúdo, considerando um aparato teórico que tem a linguagem como atividade de construção e reconstrução de significação, e que trabalha as marcas gramaticais como elementos que dão suporte à significação dos enunciados.

No processo de redirecionamento do estudo do tempo verbal dos LDs, buscamos explorar o processo de construção e desconstrução dos enunciados a fim de se evidenciar outros valores/sentidos que as marcas de tempo verbal possam carregar. Além disso, exploramos, também, a articulação entre as categorias tempo, aspecto e modalidade, e o papel dessas marcas para construção de significação do enunciado.

Almejamos com esse redirecionamento, mostrar outros caminhos que proporcione ao aluno refletir sobre determinados valores que as marcas verbais assumem nos enunciados, compreender que esses valores são construídos no e pelo enunciado, portanto, não são estanques e nem pré-determinados; observar que as marcas de tempos verbais contribuem para uma construção de sentido do enunciado/texto e que as escolhas do sujeito enunciator são responsáveis por dar forma aos enunciados.

Com base no exposto, começemos nossa proposta de repensar o estudo do tempo verbal a partir de uma proposta de abordagem que neste trabalho foi categorizada como **atividade meramente metalinguística**, conforme amostra 01:

¹² Lembramos que tomamos como parâmetro para dizemos que há diversos tipos de abordagem as atividades de aplicação de conhecimento ou apenas exercícios para algumas coleções, isto é, as atividades que visam fazer com que o aluno fixe, revise o conteúdo estudado.

Figura 28 – Amostra 01: atividade metalinguística

- 1) Reescreva as frases a seguir, substituindo pelo pretérito imperfeito as formas verbais destacadas.
 - a) Eu **sei** que você **está** em casa.
 - b) Eles **ficaram** felizes quando você **chegou**.
 - c) Eles **sabem** que **podem** escolher o presente.
 - d) Ele **pensa** que **é** capaz de tomar conta de tudo sozinho.

Fonte: LD3/6.

Essa atividade, ao solicitar que o aluno substitua uma forma de tempo verbal por outra, mostra-se bastante mecânica ao passo que trabalha as marcas verbais totalmente desvinculadas de uma situação efetiva de uso e não instiga o aluno a entender que a escolha de uma determinada marca por outra, por exemplo, pode acarretar valores e significações diferentes no enunciado. Trata-se de uma abordagem que reforça a asserção de que o ensino de determinados conteúdos gramaticais, como por exemplo, o tempo verbal, ainda se encontra pautado em uma concepção estática de língua, em que os elementos são estudados deslocados do processo de construção de significação.

Diante desse tipo de atividade, pode-se, primeiramente, estimular os alunos a construir situações comunicativas em que poderiam ser utilizados os trechos que compõem a amostra 01, propiciando-lhe o entendimento de que a significação de uma marca linguística só é de fato observável em situações efetivas de interações verbais, e que a gramática em articulação com o texto dá suporte à construção de sentido dos textos lidos ou produzidos pelos alunos.

Visando um redirecionamento da proposta de atividade exemplificada na amostra 01, recorreremos especificamente às frases do item (a) e (b). Assim, considerando inicialmente o exemplo ((a): *eu sei que você está em casa*), o professor pode redirecioná-la propondo para os alunos que pensem em que situação o sujeito enunciador faria uso dessa construção linguística. Para exemplificar, vejamos a situação a seguir:

Figura 29 – Exemplo 01

Pensando em uma situação em que um determinado dia João deixou de entregar um trabalho avaliativo na classe. Visando não perder pontos, resolve deixá-lo na casa do professor, mesmo este já tendo solicitado que nenhum aluno deixe atividades escolares em sua residência. Ao chegar lá, percebe que a porta está fechada, bate, mas ninguém sai para atendê-lo. Vê, pela janela, que o professor está em casa. Esperto, liga para o professor para comunicar que veio entregar a atividade, contudo, o mesmo diz que não está em casa. Chateado, João diz ao professor que tem certeza de que ele está em casa.

Com base nessa situação acima descrita e considerando o uso do verbo saber, assinale a alternativa que representa a fala de João ao Professor no momento em que eles se comunicam por telefone:

- a) Professor, eu sei que neste exato momento você está em casa, vejo-o pela janela que se encontra aberta;
- b) Professor, eu sei que você estava em casa.
- c) Eu sabia que você está em casa, vi-lhe pela janela que está aberta;
- d) Eu soube que você está em casa, vi-lhe pela janela que está aberta.

Fonte: Exemplo adaptado pela pesquisadora com base na amostra 01.

Considerando toda a situação comunicativa, espera-se que o aluno perceba que a resposta adequada ao que fora solicitado encontra-se no item a, uma vez que é este enunciado que apresenta não só a convicção do aluno em relação ao fato do professor está em casa como também indica que se trata de uma situação cuja ação é simultânea ao momento da fala.

Observando isto, o professor poderia instigar o aluno a refletir sobre as relações temporais presentes, por exemplo, no enunciado em questão, levando-o a observar que o valor temporal subjacente a este enunciado resulta de uma correlação entre o acontecimento linguístico (fato de o aluno saber que o professor está em casa) e o momento da enunciação que lhe serve de ponto de referência para estabelecer tal noção. O enunciado [a] apresenta um valor temporal de simultaneidade (presente) em relação ao momento da enunciação, haja vista que o saber do aluno se concretiza no momento do ato enunciativo. Tal noção temporal é, ainda, evidenciada por outras marcas linguísticas que constituem o enunciado, como exemplo, a marca adverbial “neste exato momento”.

Faz-se necessário, também, conduzir o aluno a percepção de que o enunciado do item ((b) (Professor, eu sei que você estava em casa)) apresenta um valor temporal de anterioridade, pois o saber de João se concretizou em um momento anterior ao momento da enunciação. Assim, é perfeitamente aceitável uma situação em que o aluno posteriormente ao ocorrido encontrar o professor e afirmar o seu saber, seja porque alguém lhe contou ou

mesmo por ter visto o professor em casa, em relação ao fato do docente está em casa. Neste caso, trata-se de um saber que se prolonga no tempo, ou seja, perpassa o momento da enunciação.

Ainda em relação a essa proposta de atividade, o professor, no papel de mediador de conhecimentos, instigar os alunos a discutirem o porquê dos itens (b), (c) e (d) não responderem ao que é proposto. Desse modo, perceberão que o item (b), conforme já anunciamos, trata-se de um enunciado cujo valor temporal das marcas verbais é anterioridade ao momento da enunciação. Em relação ao item (c), vê-se um enunciado cuja relação entre a construção eu sabia e está em casa, a não ser em um contexto bem específico e imediato, não se sustenta, haja vista que a construção eu sabia denota um passado durativo ao passo que está em casa é mais factual, nesse prisma, com -eu sabia- é mais aceitável enunciado como: naquele momento que fui à sua casa, eu sabia que você estava em casa.

Analisando o enunciado correspondente ao item (d), ou seja, *eu soube que você está em casa, vi-lhe pela janela que está aberta*, observa-se que se trata de uma construção cujo saber do sujeito (aluno) se concretiza em um momento anterior ao momento da enunciação, portanto, não responde ao que fora solicitado na questão representada pela figura 29, exemplo 1, por essa ter como objeto levar o aluno a perceber, com base em toda a situação enunciativa descrita, que o enunciado representativo entre o diálogo entre o professor e o aluno apresenta valores temporais de simultaneidade em relação ao momento da enunciação.

Trabalhando sob essa perspectiva, o aluno certamente perceberá que as marcas verbais não possuem valores estanques e únicos, que elas são responsáveis pela construção de noções aspecto-temporais cujos valores são construídos no próprio enunciado considerando, entre outros fatores, a relação que mantêm com os demais elementos que o constitui. Por exemplo, no caso do enunciado [a], pode-se observar que a marca verbal -sei- em sintonia com o localizador adverbial - neste exato momento - estabelecem essa noção de tempo presente.

É importante, ainda, trabalhar com os alunos a construção e desconstrução dos valores que uma dada marca verbal apresenta, para que esses observem que as marcas gramaticais não possuem valores estanques e únicos. Desse modo, tomando como parâmetro o enunciado [a], o professor poderia conduzir o aluno a pensar sobre a seguinte situação:

Figura 30 – Exemplo 02

2) Supondo que o aluno vai à casa do professor, bate na porta dele, ninguém sai para lhe atender, ele fala com o professor pelo telefone, mas não consegue entregar o trabalho porque o professor diz que não está em casa. Passado algumas horas o aluno retorna a casa do professor, chama-o, mas novamente ninguém o atende. Aparece, então, uma vizinha que parecia saber tudo da rua e diz para o aluno que na primeira vez que ele veio o professor estava em casa. O aluno muito triste vai embora. No dia seguinte, ele encontra o professor e resolve dizer o que a vizinha lhe informou, mas sem comprometer-lá. Quais dos enunciados abaixo melhor representa a maneira como o aluno expressou seu saber em relação ao fato do professor estar em casa:

I.a Professor, eu soube que o senhor estava em casa naquele dia que fui lá e falei com o senhor pelo telefone;

I.b Professor, eu sei que o senhor estava em casa naquele dia que fui lá e falei com senhor pelo telefone;

I.c Professor, eu sei que o senhor está em casa;

I.d Professor, eu sabia que o senhor está em casa naquele dia que fui lá em sua casa.

Fonte: Situação comunicativa elaborada pela pesquisadora a partir da amostra 01.

Cogitando que o aluno perceba que a resposta adequada à situação construída acima é o enunciado presente no item [I.a], faz-se necessário levá-lo a perceber que nesse enunciado as marcas verbais apresentam valores temporais distintos das marcas presente no enunciado [I] (eu **sei** que neste exato momento você está em casa, **estou** lhe **vendo** aqui, o senhor não **quer falar** comigo). Assim, em [I.a], o valor temporal construído é de passado, uma vez que o saber do aluno se deu em momento anterior ao momento da enunciação.

Esse valor de passado (anterioridade ao momento da enunciação) só é de fato perceptível quando se analisa toda a globalidade do enunciado, com a construção dos valores referenciais dos elementos que o compõe. Dessa forma, faz-se necessário conduzir o aluno a percepção de que os valores das marcas verbais (soube, fui e falei) acontecem em sintonia com outras marcas. Nesse caso, encontra-se em correlação com as marcas *naquele dia, no dia seguinte*, as quais evidenciam que o dia que aconteceu os fatos (saber, ir e falar) não é simultâneo ao momento da enunciação, assim, o aluno constrói seu enunciado utilizando essas marcas para situar o fato em um momento anterior ao da enunciação.

Assim sendo, percebe-se que a substituição de uma marca verbal por outra não ocorre aleatoriamente, primeiro porque revelam a escolha do sujeito enunciador em função do que deseja expressar e, segundo, por haver uma alteração da construção referencial.

O aluno poderia pensar sobre isso com base em uma comparação dos enunciados em estudo, ([I] *Olha professor, eu sei que neste exato momento você está em casa, estou lhe vendo aqui, o senhor não quer falar comigo* e [I.a] *Olha professor, eu soube que o senhor estava em casa naquele dia que fui lá e falei com o senhor pelo telefone*), nos quais ele deve ser levado a refletir que no enunciado I as marcas verbais encontram-se no presente para marcar que os fatos estão acontecendo em um momento que é simultâneo a enunciação. Por outro lado, ao querer expressar que os fatos aconteceram em um momento anterior ao da enunciação o aluno utiliza marcas verbais e localizadores adverbiais que marcam essa relação.

Temos sublinhado ao longo de nossas exposições que os valores de uma dada marca gramatical não se constroem de forma independente, mas com base em uma cadeia de relações com outras marcas linguísticas o que acaba propiciando, muitas vezes, que uma mesma marca apresente mais de um valor. É o caso da marca verbal *sei*, no enunciado “eu sei que você está em casa”, que além de apresentar um valor temporal de presente ou passado em que o ato enunciativo se concretiza em relação ao momento da enunciação, constitui, também, um valor modal, pois representa a manifestação do ponto de vista do sujeito enunciador sobre aquilo que enuncia.

Essa categoria (modalidade) praticamente não foi abordada nos livros didáticos de língua portuguesa avaliados, sobretudo, no que diz respeito à exploração das marcas modais para a construção de significação ou mesmo a inserção do sujeito enunciador e co-enunciador nesse processo. Contudo, constantemente fazemos uso de determinadas marcas linguísticas em nossas interações verbais para expressar, por exemplo, nosso saber ou não saber em relação ao que enunciamos.

A amostra de atividade que estamos analisando (amostra 01), embora tenha a pretensão de trabalhar o conteúdo tempo verbal, o que se vê é que há determinados enunciados que além de valores temporais, apresentam também valores modais. O enunciado “eu sei que neste exato momento você está em casa” é um exemplo de uma interação verbal em que o sujeito enunciador, mostra sua total convicção em relação ao que enuncia. Para isso, faz uso da marca verbal *sei*, evidenciando seu comprometimento com a verdade estabelecida no enunciado. Percebe-se, portanto, que se trata de uma marca com valores que se correlacionam e se complementam.

Com base nessas observações, faz-se necessário que o professor enquanto mediador da aprendizagem provoque e estimule os alunos a construir e desconstruir significações a partir da observação de um dado fato. Por essa perspectiva, deve-se propiciar ao aluno a percepção de que o sujeito enunciatador ao construir seu enunciado fez uso de determinadas marcas linguísticas para expressar seu grau de certeza sobre o fato expresso, constituindo um valor modal de certeza, o qual pode ser desconstruído ao substituirmos a marca verbal **sei** por **acho**. Nesse processo, percebe-se a existência de uma gradação do valor de certeza à medida que a construção com a marca *sei* expressa um grau de certeza bem maior do que com a construção com marca (acho).

Para que o aluno pudesse alcançar essa reflexão, a atividade representativa da amostra 01 poderia ser redirecionada de forma a levar o aluno a estabelecer, a partir das construções: “eu sei que você está em casa” e “eu acho que você está em casa”, uma relação de certeza e incerteza do sujeito enunciatador em relação ao que enuncia. Por exemplo:

Figura 31 – Exemplo 03

03) Analise os enunciados a seguir:

1) Eu **sei** que você está em casa.

2) Eu **acho** que você está em casa.

3) Não **tenho muita certeza** se você está em casa.

a) Qual (quais) enunciado(s) evidencia(m) a plena convicção que uma pessoa tem sobre o fato de alguém está em casa? Que marca verbal melhor representa essa convicção do locutor?

b) Qual é a diferença de sentido que há entre os enunciados (1), (2) e (3)?

c) Qual (quais) enunciado(s) evidencia(m) o pouco comprometimento da pessoa em relação ao fato de expressar seu saber em relação a alguém está em casa?

Fonte: Proposta de atividade elaborada pela pesquisadora com base na amostra 01.

Essa proposta de atividade visa proporcionar ao aluno o entendimento de que há determinados verbos que representam um grau de certeza do sujeito enunciatador em relação ao que enuncia, assim, podem exibir valores de certeza e incerteza evidenciando o grau de comprometimento da verdade do fato expresso.

Nessa perspectiva, ao utilizar a marca verbal *sei*, o sujeito enunciatador revela seu comprometimento com a verdade do enunciado, manifestando um alto grau de conhecimento sobre o que enuncia. Esse grau de certeza pode ser desconstruído, por exemplo, nos enunciados

[2] e [3] em que o sujeito enunciador ao construí-los utilizando as marcas **acho** e **não tenho muito certeza** evidencia um menor grau de certeza em relação a verdade do enunciado.

Ao trabalhar com essas desconstruções, torna-se essencial que os alunos compreendam que em [1], [2] e [3], o grau de certeza vai se tornando mais frágil à medida que o sujeito enunciador vai graduando o seu grau de comprometimento em relação ao conteúdo proposicional.

Dando continuidade à nossa proposta de redirecionamento da atividade representada pela amostra 01, tomemos agora como parâmetro o enunciado [II] (*Eles ficaram felizes quando você chegou*). Como se trata de uma atividade apenas classificatória em que os trechos se encontram desvinculados de uma situação de uso efetivo da língua, deve-se primeiramente pensar em uma situação em que esse trecho seria dito. Por exemplo:

Figura 32 – Exemplo 04

Marcia, minha querida, muito obrigada por ter ido à festa dos meus filhos. Eles **gostam** muito de você e **ficaram** felizes quando você **chegou**.

Fonte: Enunciado elaborado pela pesquisadora com base na amostra 01.

O primeiro ponto desta atividade é levar os alunos a perceberem os valores subjacentes às marcas verbais em destaque. Por exemplo, a marca verbal – *gostaram* – evidencia que o ato de gostar se estende e extrapola o momento da enunciação, uma vez que não há como marcar seu início e fim. Já o valor da marca – *ficaram* – é estabelecido em conformidade com a construção “*quando você chegou*”, de forma que temos dois valores temporais que se correlacionam e se complementam. Há o valor temporal de “*eles ficaram felizes*” que é anterior ao momento da enunciação e apresenta uma relação de simultaneidade em relação ao “*quando você chegou*”, haja vista que o estado de felicidade só acontece de fato quando alguém (Marcia) chega.

As marcas verbais em destaque, em conformidade com as relações temporais, apresentam, também, um valor aspectual visto que evidenciam a duração interna do acontecimento. A marca verbal (*gostam*), nesse contexto discursivo, indica uma ação em curso, não concluído, ou seja, o gostar pela interlocutora não ocorre apenas em um momento específico, mas perdura e extrapola, por exemplo, o ontem e o hoje. Por outro lado, as marcas *ficaram* e *chegou* manifestam uma noção aspectual de pontualidade, concluído, pois o ato de ficar feliz e chegar ocorrem em um instante específico, não se estendendo ao momento da enunciação.

Com base nessa reflexão, poderíamos, ainda, redirecionar a atividade representativa da amostra 01 solicitando ao aluno que observe a diferença de sentido entre os enunciados construídos com marcas verbais de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, conforme exemplo a seguir:

Figura 33 – Exemplo 05

- 04) Identifique nos dois trechos seguintes as diferenças decorrentes do uso das marcas de pretérito perfeito em um e pretérito imperfeito em outro:
- a) Os meus filhos **gostaram** muito de você e **ficaram** felizes quando você **chegou**.
 - b) Os meus filhos **gostavam** muito de você e **ficavam** felizes quando você **chegava**.

Fonte: Exemplo elaborado pela pesquisadora com base na amostra 01.

Tendo em vista os sentidos construídos com base no uso de determinadas marcas verbais, esse tipo de atividade de comparação pode conduzir o aluno à compreensão mais eficiente das categorias verbais de tempo, aspecto e mesmo modalidade. Além de perceber os diferentes valores que as marcas apresentam nos enunciados, o aluno pode pensar nas razões que levaram o sujeito enunciador a utilizá-las.

Como podemos observar, ao longo dessa exposição, a atividade representada pela amostra 01 traz alguns enunciados em que as marcas verbais, realizando algumas alterações, dada a descontextualização dos enunciados, constituem valores temporais, aspectuais e modais. Contudo, o que se verifica é a persistência por se trabalhar o conteúdo tempo verbal segundo uma abordagem estática da língua, haja vista que apenas solicitar que os alunos substituam uma marca verbal por outra sem refletir acerca da construção ou desconstrução de seus valores não propicia ao aluno uma reflexão sobre o funcionamento da língua em uma perspectiva dinâmica da língua, evidenciando que os valores são construídos e não dados, e que essa construção não é desprovida de intencionalidade.

Trata-se, portanto, de uma atividade que está muito aquém do que orientam os documentos oficiais de ensino, dentre eles, os PCN instruem que o ensino dos conteúdos gramaticais não deve ocorrer desvinculado das situações de uso efetivo da língua, tampouco desconsiderar o fato de que a gramática em articulação com o texto dá suporte à construção de significação dos enunciados, ou seja, interpretamos e produzimos textos com base nas marcas linguísticas.

Essa proposta de atividade não atende nem mesmo as orientações que os próprios autores dos livros didáticos analisados apresentam, pois assim como os PCN, eles

recomendam que os estudos gramaticais devem ter como ponto de partida o estudo do texto proporcionando ao aluno o entendimento de que os textos não se constituem sem gramática nem vice-versa.

O que se observa é que, embora, os autores dos livros tenham o conhecimento das orientações dos documentos oficiais de ensino e até abordem suas prerrogativas na explanação dos conteúdos gramaticais, ao proporem as atividades, muitas vezes, retornam para uma abordagem que visa fazer com que o aluno apenas identifique ou classifique determinadas marcas gramaticais. Nesse âmbito, consideramos que o essencial de uma atividade que visa trabalhar, por exemplo, com os tempos verbais não consiste em solicitar que o aluno substitua um tempo gramatical por outro ou que apenas o classifique em x, y ou z, mas explorar essa integração das categorias bem como o papel que apresentam para a construção de significação.

Prosseguindo com nossa proposta de repensar o estudo do ensino do conteúdo tempo verbal a partir de atividades extraídas dos LDs, a seguir apresentamos uma abordagem do referido conteúdo categorizada nesta pesquisa como sendo **uma atividade com alguma nuance enunciativa**, tendo em vista que procura explorar um dado conteúdo gramatical observando a construção de sentidos das marcas linguísticas.

Temos discutido ao longo de nossa análise e reflexão acerca do estudo do tempo verbal que o ensino desse conteúdo desvinculado das práticas de linguagem e considerando apenas a exposição de quadro sinótico das formas verbais, reforçadas por atividades de identificação e classificação, não tem permitido a compreensão efetiva das particularidades que permeia a categoria gramatical tempo verbal, pois tais modelos não dão conta de toda a significação possível do verbo.

Nesse âmbito, é cada vez mais urgente uma proposta de estudo que explore o fenômeno verbal como um elemento que dá suporte a construção de significação, com valores e sentidos observáveis apenas nas situações de uso da língua. Em outras palavras, torna-se necessário que o ensino do tempo verbal considere menos uma abordagem estática da língua e se volte mais para um estudo dessa marca pela perspectiva do texto, o que significa estudá-lo como um importante elemento que propicia construção de sentidos ao texto/enunciado, por isso, sua significação só é de fato observável mediante sua análise no texto/enunciado.

Tal discussão tem suscitado nos últimos anos diversas orientações no sentido de que o ensino de gramática deve ser contextualizado e centrado no texto. Assim, tem-se observado que os LDs, embora timidamente, tem apresentados algumas mudanças nas propostas de

estudo do tempo verbal. A atividade a seguir, representada pela amostra 02, constitui um exemplo dessas relativas mudanças.

Figura 34 – Amostra 02: atividade com alguma nuance enunciativa

1) Copie a história a seguir em seu caderno, preenchendo as lacunas com os verbos do quadro:

retrucou secou viviam chegaram foram disse

As rãs e o sapo

Duas rãs ☆ num pântano. Mas no verão o pântano ☆ e elas ☆ procurar outro lugar para morar. ☆ perto de um poço. Uma ☆ : “Parece um lugar gostoso e úmido. Vamos pular e fazer a nossa casa.” Mas a outra ☆: “Vamos com calma, amiga. Se este poço secar, como vamos sair e pular?” [...]

William J. Bennett. *O livro das virtudes I*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
Viviam, secou, foram, chegaram, disse, retrucou.

02) Reescreva o trecho a seguir, colocando os verbos no tempo presente:

Duas rãs **viviam** num pântano. Mas no verão o pântano **secou** [...]

A mudança de tempo dos verbos modificou o sentido do texto. Explique qual foi à mudança:

Fonte: LD4/6.

Conforme verificamos, trata-se de uma proposta de atividade que, embora tenha como ponto de partida uma abordagem metalinguística, à medida que se tem primeiramente uma proposição que apenas solicita que o aluno agregue marcas verbais pré-estabelecidas ao texto sem realizar qualquer questionamento que conduza ao entendimento do papel do acréscimo dessas marcas para a constituição de significação do texto, dispõe de uma abordagem que leva o aluno a compreender que a mudança de uma dada marca verbal por outra acarreta alterações de valores e significação. Portanto, as escolhas das marcas linguísticas não ocorrem aleatoriamente, mas pautado no que o sujeito enunciator deseja enunciar.

Diante do exposto, e considerando a proposição 01 da amostra de atividade 02, acreditamos que seria ainda mais interessante se houvesse uma proposta de trabalho em que as escolhas das marcas verbais partissem do próprio aluno, em função de uma construção de sentido para o texto. Para que os alunos pudessem analisar as várias construções de sentidos que certamente haveria, uma vez que as marcas verbais escolhidas por um determinado aluno podem ser diferentes do outro, o professor poderia solicitar que os alunos socializassem seus textos. Na existência de algum texto cuja escolha das marcas gramaticais propiciasse uma

deformação ao texto, o professor, no papel de mediador de conhecimentos, levaria os alunos a desconstruírem tal fenômeno.

Operando dessa forma, o aluno, mediado pelo professor, seria conduzido à reflexão de que as marcas verbais não apresentam valores pré-definidos, mas sim construídos em uma dada situação de enunciação, exercendo papéis importantes para a construção de significação de um texto e, principalmente, que é o sujeito enunciador o responsável por produzir enunciados, por isso, realiza determinações com base no uso de marcas gramaticais para assumir seu enunciado.

Sob uma reflexão construtivista, a atividade representativa da amostra 01 pode ser repensada de forma a destacar alguns aspectos, tais como a relação entre tempo gramatical e tempo semântico, os valores aspecto-temporais das marcas verbais que compõem os enunciados em estudo bem como a correlação entre essas marcas e as demais que constituem os enunciados para a construção de seus valores e sentidos. Buscando atender tais propósitos, mostramos a seguir uma proposta de redirecionamento da referida atividade.

Figura 35 – Exemplo 05: proposta de atividade redirecionada

1) Leia, analise o texto/enunciado a seguir e responda as proposições abaixo relacionadas:

As rãs e o sapo

Duas rãs viviam num pântano. Mas no verão o pântano secou e elas foram procurar outro lugar para morar. Chegaram perto de um poço. Uma disse: “Parece um lugar gostoso e úmido. Vamos pular e fazer a nossa casa”. Mas a outra retrucou: “Vamos com calma, amiga. Se este poço secar, como vamos sair e pular?”

a) Observe as marcas verbais destacadas nos dois primeiros períodos do texto as rãs e o sapo, reproduzidos abaixo e diga em que tempos verbais (presente, pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito) elas se encontram:

Duas rãs **viviam** num pântano. Mas no verão o pântano **secou** e elas **foram procurar** outro lugar para morar

2) Observe a marca verbal – **viviam** – presente no primeiro trecho do texto em análise, e diga se é possível correlacionar o fato das rãs viverem num pântano apenas a um tempo que faz referência ao passado ou é possível correlacionar o fato ao tempo presente, uma vez que não podemos especificar ao certo se hoje (presente) elas não vivem mais no pântano.

a) Se o trecho em que se encontra a marca verbal – **viviam** – fosse reconstruído da seguinte maneira:

Até o verão passado as duas rãs **viviam** no pântano, mas o pântano secou e elas foram procurar outro pântano.

Seria possível afirmar que no momento da enunciação, ou seja, no momento que diz respeito ao presente, as rãs ainda vivem no pântano? Que outras marcas (palavras) evidenciam?

3) Analise a marca verbal – **secou** – no texto em estudo e responda:

a) Que sentido essa marca verbal apresenta no texto?

b) O pântano, de acordo com o texto, seca em todo período do ano ou apenas em um período específico? Justifique sua resposta destacando a marca linguística (palavra) que especifica o período.

c) Explique as diferenças de sentidos existentes nas marcas verbais destacadas nos enunciados a seguir:

- ✓ No verão o pântano **secou**.
- ✓ Todo verão o pântano **seca**.
- ✓ Quando chegar o verão o pântano provavelmente **secará**.

d) Analisando as marcas verbais **viver** e **secar**, no texto em que se encontram, bem como nas reconstruções que fizemos na questão 03 e no item C desta questão, podemos dizer que elas apresentam apenas um valor de passado?

Fonte: Proposta de atividade elaborada pela pesquisadora com base na amostra 02.

Nesta proposta de atividade redirecionada, como se nota, são colocados questionamentos que partem de uma abordagem metalinguística, conforme questão 01 na qual se solicita apenas a identificação das marcas representativas dos tempos verbais para uma abordagem mais dinâmica da língua, que busca estimular uma reflexão acerca do funcionamento da língua como base no uso efetivo da língua representada, nesse caso por um texto, procurando mostrar que as marcas verbais constituem sentidos no e pelo enunciado, por isso, são construídos e não dados.

Nesse prisma, elaboramos questões, a exemplo das questões 1 e 2, que têm por objetivo proporcionar ao aluno o entendimento de que nem sempre os tempos gramaticais correspondem a um tempo semântico, indicando as relações de presente, passado e futuro.

Assim, quando questionamos o aluno se a marca verbal – *viviam* – representativa de pretérito imperfeito apresenta de fato uma relação de passado, almejamos conduzi-lo a percepção de que essa marca, no contexto situacional em que se encontra, ou seja, no texto as rãs e os sapos, expressa um fato que perpassa o momento da enunciação, uma vez que há uma extensão do acontecimento que não limita a ocorrência do fato ao passado, ela pode se estender ao momento da enunciação (presente), de maneira que se considerarmos uma situação de enunciação em que alguém deseja saber onde as rãs vivem, é perfeitamente possível obter uma resposta como a que observamos na construção a seguir.

Sujeito 1: Ei sapo, você sabe me dizer onde as rãs que viviam lá no pântano vivem hoje?

Sujeito 2: Rapaz, eu acho que elas ainda vivem lá.

Ou seja, nesse contexto a marca de pretérito imperfeito não expressa necessariamente um valor de passado. Por outro lado, ao reconstruímos o enunciado em que essa marca está presente da seguinte forma: *Até o verão passado as duas rãs **viviam** no pântano, mas ele secou e elas foram procurar outro lugar pra morar*, observa-se que neste enunciado a marca verbal de pretérito imperfeito apresenta um valor de passado, uma vez que há a demarcação que elas viveram no pântano até uma determinada época.

Esse valor de passado é construído com base na relação que a marca de tempo verbal mantém com a marca *até o verão passado*, bem como com a relação de consequência, isto é, elas não vivem mais no pântano porque ele secou. É a partir da observação dessas relações que compreendemos o valor da marca construído no enunciado. É importante, portanto, que o professor, fazendo as devidas adequações à série, propicie ao aluno tais reflexões.

Seguindo o texto, bem como a proposta de atividade redirecionada que visa explorar a relação aspecto-temporal, traçamos proposições com vista a destacar, por exemplo, que a marca de pretérito perfeito – *secou* – na situação enunciativa em que se encontra apresenta um valor temporal de passado, haja vista que no momento da enunciação o fato (pântano secar) já havia acontecido.

Além da noção temporal, a marca verbal – *secou* – também evidencia a relação de durabilidade do acontecimento, uma vez que ao se localizar com a marca – *no verão* – situa o ato de secar como concluído, pontual dado que só ocorreu durante o verão. Têm-se, portanto, uma marca verbal que representa noções aspecto-temporais.

Procuramos explorar essas noções aspecto-temporais da marca de pretérito perfeito (*acabou*), a partir de questionamentos que visam fazer com que o aluno perceba, com base em reconstruções de um dado enunciado, os diferentes sentidos que ela apresenta. Assim, ao reconstruirmos os enunciados presentes no item (c) da questão 03, procuramos conduzir o aluno à compreensão de que no enunciado “*no verão o pântano secou*”, há uma relação temporal de passado à medida que o pântano seca em momento anterior a enunciação e uma relação de duração do acontecimento haja vista que esse ato de secar ocorre pontualmente no verão. Já no enunciado “*todo verão o pântano seca*”, levamos o aluno a perceber que a relação temporal e de duração do acontecimento é diferente do enunciado anterior, uma vez que, nesse caso, apresenta uma relação temporal que perpassa o momento da enunciação e uma relação de continuidade ao passo que a secagem do pântano ocorre toda vez que chega o verão.

No enunciado “Quando o verão chegar provavelmente o pântano secará”, observa-se que há uma prospecção do acontecimento para o futuro que se encontra incerto, uma vez que não se tem total convicção sobre a certeza do acontecimento.

Ao propormos a reformulação da amostra 02, elaboramos proposições com o intuito de evidenciar que os valores aspecto-temporais das marcas verbais resultam, também, da integração com outras categorias como a modalidade e o aspecto. No entanto, faz-se necessário destacar que como essas categorias são pouco exploradas nos livros didáticos, sobretudo, a categoria modalidade, cabe ao professor, enquanto mediador de conhecimento e conhecedor de um construto teórico, complementar o livro didático explorando tais marcas em função da construção de sentido dos enunciados.

Dando continuidade à nossa proposta de repensar o estudo do tempo verbal nas abordagens que encontramos desse conteúdo nos LDs analisados, expomos a seguir um exemplo de abordagem do tempo verbal que explora a relação que as marcas verbais apresentam com outros elementos, constituindo, dessa forma, o enunciado e trabalhando a relação tempo semântico e tempo gramatical, por esse motivo a categorizamos como **uma atividade que aborda a relação tempo gramatical e tempo semântico**.

Figura 36 – Amostra 03: atividade que aborda tempo gramatical e semântico

1) A manchete “Lei seca está de volta aos estádios” corresponde uma notícia do caderno de Esportes cujo primeiro parágrafo é o seguinte:

O juiz Ailton de Souza, do Juizado Especial do Torcedor, proibiu, ontem à tarde, a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano.

Jornal do Commercio, Recife, 16 de janeiro de 2009.

a) Qual é o tempo verbal utilizado no primeiro período desse trecho?
 b) Além do verbo, qual outra palavra indica o momento de ocorrência do fato noticiado?
 c) Na sua opinião, por que o leitor de jornal não estranha a convivência entre presente e passado nas notícias e reportagens que lê?

Fonte: LD2/7.

Como podemos observar, a atividade representativa da amostra 03 traz uma proposta de estudo do conteúdo tempo verbal baseada no estudo do texto, distanciando-se, nesse ponto, da metodologia clássica cuja análise dos elementos gramaticais ocorre desvinculada das situações de uso da língua e aproximando-se das orientações dos PCN (1998), sobretudo, quando esse expõe que os conteúdos de análise linguística devem ocorrer articulada às práticas sociais de linguagem.

Por outro lado, trata-se de uma atividade que ainda resente de uma proposta de estudo que explore a gramática enquanto suporte para a construção e reconstrução de significação, pois o que se percebe na referida atividade é que, embora trabalhe as noções temporais a partir da correlação que as marcas verbais mantêm com as marcas adverbiais, e da percepção que os valores dessas marcas são, também, construídos com base nessas inter-relações, nesse sentido há uma preocupação muito latente com a mera identificação das marcas verbais.

Com base nessa observação, procuramos redirecioná-la elaborando proposições visam demonstrar que o texto se ancora em um aparato enunciativo, em um cenário em que estão presentes, por exemplo, sujeitos enunciadore e marcas linguísticas com valores aspecto-temporais responsáveis pela sua construção de significação, por isso, não faz sentido proceder com um estudo gramatical desvinculado de qualquer interação verbal. Vejamos:

Figura 37 – Proposta de atividade redirecionada

- 1) Leia a Manchete “Lei seca está de volta aos estádios” para responder as proposições a seguir:

O juiz Ailton de Souza, do Juizado Especial do Torcedor, proibiu, ontem à tarde, a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano.

Jornal do Commercio, Recife, 16 de janeiro de 2009.

- a) Quem é o sujeito enunciador da notícia? Ele é a mesma pessoa que estabelece a proibição de bebidas alcoólicas nos estádios?
- b) Em que momento ocorreu a proibição pelo juiz da venda de bebidas alcoólicas nos estádios? Esse momento corresponde ao mesmo da publicação da notícia? Que correlações de marcas linguísticas (palavras) lhe propiciaram perceber tal momento?
- c) Analise a marca verbal – *proibiu* – e exponha qual o valor temporal que ela apresenta nesse contexto enunciativo.
- 2) Supondo que você está no momento exato que o juiz estabelece a proibição de bebidas alcoólicas nos estádios e relata essa notícia a um amigo que pretende ir assistir jogos e levar bebidas para o estádio em que o jogo ocorrerá:
- a) Como você reescreveria a notícia acima?
- b) Observando as marcas: *proibiu* e *ontem à tarde*, que modificações você teve que realizar nessas marcas para indicar que você estava no momento da proibição do juiz?

Fonte: Proposta de atividade elaborada pela pesquisadora com base na amostra 03.

A atividade redirecionada acima tem como ponto de partida levar o aluno a perceber que o texto é construído considerando dois parâmetros de sujeitos enunciadores. Um que é responsável por relatar e escrever a notícia, o qual não se encontra marcado no texto tratando-se, portanto, de um parâmetro abstrato, e outro que constitui o sujeito do enunciado, no caso o juiz Ailton de Souza. No texto, percebe-se que os sujeitos enunciadores atuam em momentos distintos, uma vez que há um sujeito x que realizou a proibição em um tempo x e há um sujeito enunciador que em um outro momento relata a proibição de x . Desse modo, ao traçarmos o questionamento visto na questão 01 da atividade redirecionada, temos a pretensão de que tais relações possam ser trabalhadas com os alunos de modo que não seja solicitada apenas que identifique o sujeito x ou y do texto, mas as relações existentes entre os sujeitos enunciadores nas interações verbais.

Tomando como base esse cenário, poder-se-ia, ainda, elaborar uma questão solicitando que o aluno reconstrua esse texto alterando o sujeito do enunciado pelo pronome (*eu*), assim, perceberia que quanto às coordenadas de sujeitos haveria um movimento em que o sujeito

enunciador passaria a se coincidir com o sujeito do enunciado, ou seja, é importante que o aluno seja conduzido desde cedo a tais reflexões para que possa operar ativamente sobre os fatos da língua.

O aparato teórico que sustenta essa pesquisa tem como uma de suas premissas o fato de que é por meio da observação das marcas linguísticas que podemos descrever e explicar a atividade de linguagem. Sob essa reflexão, traçamos algumas proposições, caso, por exemplo, dos itens (b) e (c) da questão (01) para que os alunos observem que as correlações entre as marcas dos enunciados constituem certa significação.

Em (b) espera-se que o aluno perceba que o momento da proibição de bebidas alcoólicas nos estádios ocorreu em um momento anterior ao da enunciação. Para isso, é importante que ele estabeleça a correlação entre a *marca 16 de janeiro* (momento da publicação da notícia) com as marcas *proibiu ontem à tarde* (momento da proibição), observando, portanto, que o dia de sancionamento da proibição ocorreu no dia 15.

Quanto ao questionamento realizado no item (c) da questão 02, esperamos que o aluno, mediado pelo professor, observe que a marca de pretérito imperfeito representada por *proibiu* apresenta um valor de passado, à medida que faz referência a um fato que ocorreu anterior à enunciação. Nesse âmbito, é pertinente destacar que o tempo gramatical, nesse caso, coincide com o tempo semântico para marcar o tempo do acontecimento como sendo passado.

O valor dessa marca é ainda construído com base na relação de localização que mantêm com a marca adverbial *ontem à tarde*, que semanticamente corresponde a um momento do passado. É importante, ao explorar o valor dessa marca verbal, conduzir o aluno a entender, por meio da construção e desconstrução do enunciado, que nesse caso a marca adverbial *ontem* funciona como um marcador complementar à especificação do valor de anterioridade construído, uma vez que caso se mantenha a marca verbal *proibiu* e se retire esse marcador adverbial não será desconstruído o valor temporal estabelecido.

Sendo assim, a marca *ontem*, no enunciado em estudo, complementa a construção de referência temporal sinalizada pelo verbo no pretérito perfeito do indicativo e a marca *à tarde* fixa o quadro referencial e a sua dimensão, uma vez que no dia anterior ao da enunciação só se deve considerar uma parte do dia, ou seja, somente a parte que fica no intervalo entre meio-dia e seis da tarde.

Prosseguindo com nossa proposta de atividade redirecionada, elaboramos uma questão (2) cujo objetivo consiste em fazer com que os alunos se coloquem no cenário original, realize algumas alterações em algumas coordenadas, a exemplo da de tempo, compreenda as modificações resultantes dessas alterações bem como se perceba como produtor de

texto/enunciado e, sobretudo, observe que as marcas linguísticas são frutos de uma escolha em função do que se deseja enunciar.

Procuramos, na questão 02, levar o aluno, a primeiramente, reconstruir a notícia realizando uma alteração na coordenada temporal. Desse modo, pode-se ter a essa proposição as seguintes respostas:

Figura 38 – Respostas possíveis à questão 02 da atividade redirecionada

Resposta 01: O juiz Ailton de Souza, do Juizado Especial do Torcedor, proíbe a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano.

Resposta 02: Neste exato momento, o juiz Ailton de Souza, do Juizado Especial do Torcedor, proíbe a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano.

Fonte: Resposta desenvolvida pela pesquisadora com base na amostra 03.

Considerando tais respostas, espera-se que o aluno observe que ao reconstruir o enunciado houve algumas alterações nas marcas linguísticas, o que proporcionou mudanças na relação temporal. Tanto no enunciado da resposta 01, como no enunciado da resposta 02, a marca verbal passa ser representativa do tempo gramatical presente do indicativo.

Ao reconstruir os enunciados utilizando a marca de tempo verbal de presente do indicativo, o aluno possivelmente observará a necessidade de retirar as marcas adverbiais *ontem à tarde*, pois perceberá, diante de suas experiências empíricas, que esse localizador referencial apresenta um sentido de algo realizado no passado, por isso, ele não se sustenta nessa nova construção, uma vez que faz referência a um momento presente, ou seja, momento da proibição, o que bloqueia o uso desse termo. Pode ser que o aluno apenas construa o enunciado, sem se atentar a essas reflexões. Diante disso, é importante que o professor, enquanto informante e locutor privilegiado que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22), dirija tal atividade de forma a levar seu aluno a alcançar tais reflexões.

Quanto a possível resposta 02, representada pela construção: *Neste exato momento, o juiz Ailton de Souza, do Juizado Especial do Torcedor proíbe a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano*. Vê-se que o acontecimento linguístico ocorre simultaneamente ao momento da enunciação, ou seja, trata-se de um fato que acontece em relação ao tempo presente. Essa relação de simultaneidade

construída nesse enunciado é marcada, entre outros fatores, pelo uso do *presente do indicativo* em coocorrência com a marca adverbial *neste exato momento*. Esse localizador presente no referido enunciado mostra-se como um elemento determinante da noção temporal construída haja vista que sua ausência, conforme observamos no enunciado anterior, implica na construção de outros sentidos.

Poder-se-ia ainda elaborar uma determinada proposição em que se levasse o aluno a refletir sobre a seguinte construção:

(1) *O juiz Ailton Souza, do juizado Especial do Torcedor, **proibi**, ontem à tarde a venda de bebidas alcoólicas nos estádios do Estado que recebem jogos do Campeonato Pernambucano.*

Com base neste enunciado, poder-se-ia construir questões em que houvesse indagações acerca do que há de estranho, por exemplo, na construção acima, observando, sobretudo, a relação de sentido entre as marcas em destaque. Trata-se de uma questão que visa propiciar ao aluno o entendimento de que ocorrência da locução adverbial com a marca de tempo verbal do futuro do indicativo, conforme representado no exemplo (1), dificilmente ocorrerá em Português a não ser que se trate de um contexto bem específico. Isso sucede devido ao fato de que o determinante adverbial *ontem à tarde*, semanticamente, apresenta a noção de anterioridade, assim, ao ser inserido em um enunciado, funciona como um marcador especificador ou complementar dessa noção. Dessa forma, são aceitáveis construções como: X proíbe, ontem à tarde, Y; X proibiu, ontem à tarde, Y, mas X proibirá, ontem à tarde, Y não se sustenta, uma vez que o uso da marca de futuro e seu valor de posterioridade bloqueia a presença do determinante *ontem à tarde*.

Nessa reflexão, redirecionamos as atividades selecionadas dos LDs trabalhando um dado conteúdo gramatical, tempo verbal, em sintonia com algumas interações verbais, para o processo de construção de significação dos enunciados/textos produzidos, considerando situações efetivas de uso da língua.

Consideramos que esse tipo de abordagem gramatical articulada ao uso efetivo da língua, conduz o aluno a percepção de que os conteúdos gramaticais fazem parte da construção do texto, é nele que eles adquirem valores e determinados papéis. Por isso, procuramos traçar nosso redirecionamento das atividades extraídas dos livros didáticos considerando essa premissa.

Acreditamos que as reflexões que foram construídas ao longo dessa proposta de estudo do tempo verbal podem proporcionar ao aluno um entendimento mais construtivista das relações de sentidos e valores que os enunciados apresentam à medida que se procura trabalhar com as marcas de tempos verbais correlacionadas ao co e contexto em que se encontram presentes.

Assim, entendemos que tal proposta propicia ao aluno uma reflexão acerca do funcionamento da língua em uma abordagem enunciativa, ao passo que lhe oportuniza, também, refletir sobre o porquê de se usar uma determinada marca em detrimento de outra em um dado enunciado e situação de enunciação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após lançarmos nosso olhar sobre a abordagem teórico-metodológica de ensino do tempo verbal nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, faz-se necessário traçar algumas considerações acerca do que observamos ao longo da pesquisa.

Iniciamos destacando que, pelas análises, verificamos algumas mudanças, ainda bastante sucintas, no ensino do conteúdo tempo verbal presente nos livros didáticos. Portanto, já é possível encontrarmos propostas de abordagens que exploram esse conteúdo sob o viés da língua em uso o que significa analisá-lo sob uma perspectiva em que a gramática é analisada articulada ao texto de maneira que leva o aluno a perceber que a construção de significação ocorre com base nessa inter-relação (gramática e texto).

As análises mostraram também que, embora já seja possível identificar mudanças, o ensino do tempo verbal nos livros didáticos ainda se encontra bastante centrado na exposição de paradigmas de conjugações verbais, com todas as formas temporais e modais. Além disso, destaca-se que a proposta metodológica se volta muitas vezes apenas para aspectos identificatórios e classificatórios em que as marcas verbais são analisadas deslocadas do processo de construção de significação dos enunciados, por isso, em muitos aspectos, não corresponde aos usos reais de linguagem.

Consideramos que esse tipo de abordagem que se desvincula do processo de construção de significação, ou seja, dos textos quer sejam orais ou escritos, não proporciona ao aluno a oportunidade de alcançar resultados diferentes daqueles obtidos na concepção estática da língua, tampouco a reflexão de que ler e escrever perpassa pelo processo de construir e desconstruir significações dos textos, assim, a gramática é responsável por dar suporte para a construção desse texto.

Entendemos que nem o professor nem os livros didáticos podem esquecer que os indivíduos ao interagirem entre si, articulam a língua e a linguagem em diversas situações de comunicação que propiciam a construção de diferentes textos. Por esse motivo, não faz sentido analisar a gramática, e aqui enfatizamos o tempo verbal, desvinculada da construção de enunciados, tendo em vista que em suas interações os indivíduos não se comunicam por meio de frases soltas.

Nesse âmbito, consideramos que a abordagem que trabalha as marcas de tempos verbais no texto, enquanto parte integrante de sua construção e, principalmente, de sua significação, conduz o aluno a uma reflexão de que os valores de uma dada marca verbal são construídos no e pelo enunciado com base na correlação que estabelece com outros

enunciados, além de refletir sobre o papel que essas marcas exercem no processo de significação dos enunciados.

A TOPE sistematiza um programa que concebe o enunciado como uma construção de significação, ou seja, de valores referenciais que são constituídos por meio de um conjunto de operações que são colocados em jogo pelos sujeitos. Por esse motivo, tal teoria se mostrou bastante adequada à medida que se trata de um aparato teórico cuja preocupação se volta para explicar o processo de produção e reconhecimento dos enunciados constituídos pelos sujeitos enunciantes em uma dada situação de interação verbal. Dessa forma, o foco do processo de construção de sentidos dos enunciados se dá por meio das relações de interações entre as unidades lexicais e gramaticais. Essa premissa faz com que a abordagem, por exemplo, de uma dada marca verbal não seja restritiva, uma vez que demonstra que seus valores são constituídos em função do cenário enunciativo em que for agenciada.

A significação, conforme a TOPE, não é dada, mas construída no e pelo enunciado, assim, só é observável em uma dada situação de uso efetivo da língua. É por esse fato que as marcas de tempos verbais não apresentam sentidos pré-definidos, como observamos no processo de construção e desconstrução que realizamos nos enunciados em que tais marcas estiveram presentes ao longo da análise, discussão e reflexão acerca do estudo do tempo verbal em livros didáticos.

Considerando a importância da postura crítico-reflexiva que propõem os documentos oficiais que regem o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa, procuramos, ao longo da pesquisa, fazer um paralelo entre o que propõe esses documentos e a proposta de ensino adotadas pelos LDs analisados. Nessa correlação, observamos que os autores dos livros didáticos, ao exporem, no Manual do Professor, como os conteúdos gramaticais vão ser trabalhados nos livros didáticos, deixam evidente que seu estudo ocorrerá em conformidade com os preceitos, por exemplo, dos PCNs, sobretudo, quando esse documento expõe que os conteúdos linguísticos devem ser estudados considerando as situações de uso da língua.

Tal propósito é até sustentado no momento da exposição do conteúdo, em que se observa uma proposta que leva o aluno a construir, com base em diferentes textos, conceitos acerca do fenômeno estudado, ou seja, nas exposições do conteúdo tempo verbal vê-se uma proposta que correlaciona texto e gramática, uma vez que as marcas verbais são analisadas sob a perspectiva do texto. Além disso, toma-se constantemente o momento da enunciação como parâmetro para conceituar os tempos verbais, o que nos permite inferir que considera minimamente a presença do sujeito que interage por meio de enunciados contextualizados,

assim, não há como analisar um valor temporal das marcas verbais com base em frases soltas, isto é, desintegrada de uma situação comunicativa.

Contudo, essa abordagem de análise linguística a partir de textos orais ou escritos proposta pelos PCNs e “aceita” pelos autores dos LD é pouco atendida nas atividades de fixação de conteúdo, haja vista que ainda é bastante recorrente nesses materiais didáticos a presença de abordagens metalinguística em que os tempos verbais são estudados através de definições, classificações, sem se levar em conta as situações efetivas de uso da língua. Há, por conseguinte, uma relativa divergência entre teoria e prática, uma vez que a primeira apresenta um viés mais dinâmico e construtivista da língua e o segundo uma proposta de estudo bastante centrada em concepções estáticas de estudos linguísticos.

Diante desse fato observado, faz-se necessário, de maneira até urgente, que se desenvolvam materiais complementares a essas orientações de cunho tradicional ainda presentes nos livros didáticos. Pensando nisso, procuramos redirecionar algumas abordagens do conteúdo tempo verbal com base em exemplos de atividades extraídas dos livros didáticos de forma a priorizar uma visão dinâmica da língua, trabalhando as classes gramaticais como elementos responsáveis pela construção de significação dos enunciados em situações concretas de uso da língua.

Nessa proposta de redirecionamento da abordagem do conteúdo tempo verbal, não há espaços para a análise de elementos isolados de qualquer situação de uso da língua. Prima-se, nesse caso, por uma proposta de estudo que considera a integração entre elementos gramaticais e o texto de forma a conduzir os alunos a refletir que a significação de um dado texto/enunciado resulta dessa inter-relação. Assim, faz-se necessário realizar um estudo que ressalte que a gramática está a serviço do texto, logo, devem ser estudados de maneira articulada ao texto e não como elementos dissociados, conforme ainda se observa em alguns livros didáticos.

Acreditamos que esse tipo de reflexão que se centra na análise dos elementos linguísticos em situações efetivas de interação verbal, que considera a articulação entre gramática, texto e leitura, como responsáveis pela construção de significação do que se ler e escreve, dará ao aluno um suporte para pensar sobre o funcionamento da língua. Isso não se dá como se fosse uma realidade estática e única, mas como uma realidade dinâmica, em que as marcas verbais, por exemplo, adquirem diversos valores em função do que se enuncia, além de propiciar um entendimento mais crítico e reflexivo do fenômeno estudado.

6 REFERÊNCIAS

- ALENCAR NETO, Waldemar Duarte. **As operações de linguagem e a construção da significação: um estudo enunciativo da marca *pois***. Teresina, PI, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Federal do Piauí- UFPI.
- ALMEIDA, J. **A categoria da modalidade**. Ponta Grossa: Uniletras, 1988.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão técnica da tradução: Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Pontes, 1976.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.*; revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1989.
- BIASOTTO-HOLMO, Milenne. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilinguística**. Araraquara, SP, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – 5^a. – 8^a. série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M.H.C. **Tempo, aspecto e modalidade**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CAMPOS, M.H.C. Gramática e construção da significação. *In*: F.I. Fonseca; I.M. Duarte; O. Figueiredo (orgs.). **A linguística na formação do professor de português**. Porto: CLUP, 2000.
- COMRIE, Bernard. **Aspect**. Cambridge, Cambridge University Press, 1976.
- COMRIE, Bernard. **Tense**, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- CELLE, Agnès. **Étude Contrastive du Futur Français et de ses Réalisations em Anglais**. Linguistique Contrastive et Traduction (N° Special), Paris, Ophys, 1997.
- CEREJA, W.R. MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagem, 6º ano**. 6.ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.
- CEREJA, W.R. MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagem, 7º ano**. 6.ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.
- CORBARI, Alcione Teresa. **A abordagem do “verbo” em um livro didático usado em escolas públicas de cascavel**. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE - Cascavel / PR, 2010.
- CÔROA, M.M.S. **O tempo nos verbos do português**. Parábola editorial, São Paulo, 2005.

COSTA, C.L; MARCHETTI, G; SOARES, J. J. B. **Para viver juntos: português, 6º ano. 3ª ed.** São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, C.L; MARCHETTI, G; SOARES, J. J. B. **Para viver juntos: português, 7º ano. 3ª ed.** São Paulo: Edições SM, 2012.

CULIOLI, A. **Linguistique du discours e et discours sur La linguistique.** Revue philosophique. Paris, n.4, 1978. p. 481-488.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations.** Paris: Ophrys, 1990. v. 1.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Formalisation et opérations de repérage. Tome 2. Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel.** Tome 3. Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, A. **Structuration d'une notion et typologie lexicale.** À propôs de la distinction dense, discret et compact, Bulag 17, Université de Besançon, 7-12, 1991.

CULIOLI, A. **Variations sur la linguistique.** Entretiens avec Frédéric Fau – Paris: Klincksieck, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DESCLÈS, Jean-Pierre. **Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes.** N° 1, Polska Akademia Nauk, Institut Slawistiki, France, 1992.

DIAS, Luiz Francisco. O estudo de Classes de Palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONISIO, A. P., BEZERRA, M. A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucema, 2001.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

FRANCKEL, Jean-Jacques, PAILLARD, D., VOGUÉ, S. Extension de la distinction 'discret, 'dense', 'compact' au domaine verbal. In: DAVID, J. Kleiber, G. (eds). **Termes Massifs et Termes Comptables** (Colloque international de linguistique – Metz 1987), Paris, Klincksieck, 239-247.

FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. Trad. De Leticia M. Rezende. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, n.7. 1984 p. 77-85.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a língua portuguesa).

L. DANON-BOILEAU. **Enonciation et reference**. Collection L’homme dans La langue. France: Ophrys, 1987.

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. O ensino de gramática em uma perspectiva enunciativa. In: COSTA, Catarina de Sena S. M; Alves Filho, Francisco (Orgs). **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010, p. 231- 253.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel; revisão e supervisão: Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora Nacional – Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge, Cambridge University, 1997.

NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigo de opinião**. Rio de Janeiro, RJ, 2006. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, M^a. Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, T. A. SILVA, E. G.O. [et al]. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa**. 6º ano. 3º ed. São Paulo: IBEP, 2012.

OLIVEIRA, T. A. SILVA, E. G.O. [et al]. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa**. 7º ano. 3º ed. São Paulo: IBEP, 2012.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PRIA, Albano Dalla. **Para um redimensionamento do estudo do “ adjetivo”**: os processos enunciativos de criação semântica de “falso”. Araraquara, SP, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

REICHENBACH, H. The tenses of verbs. In: **Elements of symbolic logic**. New York: Macmillan, 1947. p. 287-298.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa**. Revista do Gel, S.J. do Rio Preto, V.S, n.1, 2008, p. 95-108.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática: teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Atual, 1994.

SOUSA, Otilio da Costa e. **Tempo e aspecto: o imperfeito num corpus de aquisição**. Ed: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, 2007.

SILVA, Maria do Socorro S. da S. **Um olhar sobre o uso do livro didático na prática pedagógica**. 2003. 126 p. Monografia (Especialização em Supervisão escolar). Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SILVA, A. **A expressão da futuridade no português falado**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 1991, 330 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, 1991.

TRAVAGLIA, L. C; ROCHA, M. A de F; BERNADES, M. V. **A aventura da linguagem**. 6º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

TRAVAGLIA, L. C; ROCHA, M. A de F; BERNADES, M. V. **A aventura da linguagem**. 7º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

VALETIM, Helena Topa. **Predicação de existência e operações enunciativas**. Lisboa: Colibri, 1998.

VIEIRA, António. (1718). **História do Futuro**. Livro Antepimeiro. Capítulo Terceiro. 2a ed. Introdução, actualização do texto e notas por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992, p. 51-52.

VOGÛE, Sarah de. **Os princípios organizadores da variedade das construções verbais**. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].

WEINRICH, H. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Editorial Gredos, 1974.