

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

MARCELA MARTINS DE FREITAS

TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO:
DESCRIÇÃO E ENSINO

Versão corrigida

São Paulo

2019

MARCELA MARTINS DE FREITAS

TEMPO GRAMATICAL E ASPECTO:

DESCRIÇÃO E ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Semiótica e Linguística Geral.

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Lúcia de Paula Müller

Versão corrigida

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G924t Guedes, Marcela
Tempo gramatical e aspecto: descrição e ensino /
Marcela Guedes ; orientadora Ana Muller. - São
Paulo, 2019.
157 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Linguística. Área de
concentração: Semiótica e Linguística Geral.

1. Linguística. 2. Ensino. 3. Verbo. 4. Tempo
Gramatical. 5. Aspecto. I. Muller, Ana, orient. II.
Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

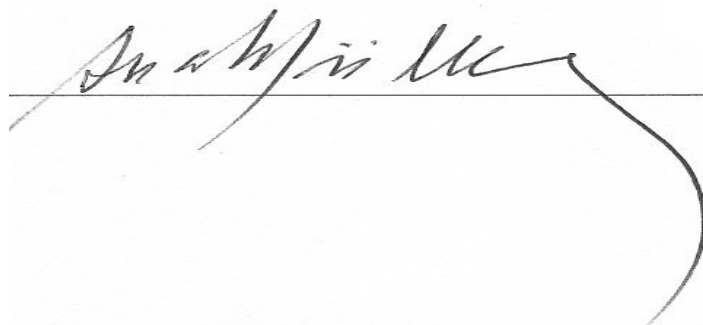
Nome do (a) aluno (a): Marcela Martins de Freitas

Data da defesa: 29/11/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Ana Lúcia de Paula Müller

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 13/01/2020

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Ana Lúcia de Paula Müller'. The line extends to the right and curves downwards.

Assinatura do (a) orientador (a)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à vida e ao Universo, por mais esta experiência...

Agradeço à minha família por todo o apoio neste período. À minha mãe, Silvia, por aguentar comigo todos os perrengues e estar sempre ali, ao meu lado, dando aquela força (e aquele cafezinho...). Ao Fernando, por toda a paciência e apoio em casa. Às minhas meninas queridas, Stella e Clarice, por fazer meus dias mais alegres e me salvar de todas as pirações do caminho... Sylvio, meu pai querido, por todos os conselhos ao longo da caminhada...

Agradeço, de todo coração, à minha orientadora, Ana Müller, em primeiro lugar por me dar a oportunidade de iniciar e seguir com este estudo. E por toda a paciência, compreensão e tantos aprendizados ao longo desta etapa... Obrigada por tudo. Mesmo.

Aos professores da banca de qualificação, Marcelo Barra e Esmeralda, pelos comentários e contribuições que me fizeram atentar a vários pontos importantes...

À minha querida Nize, que, com tanto carinho, me deu dicas preciosas...

Aos meus colegas de empreitada, Luciana, Clara, Lucas, Luiz Fernando, Juliana, Jéssica, Keiko, Kalyne, por sua amizade, apoio nas horas difíceis, toda ajuda em termos acadêmicos e de aprendizado... eu me senti muito privilegiada por estar cercada de pessoas como vocês...

Agradeço à Érica, do DL, pela paciência ao responder minhas perguntas sempre que eu estive perdida...

Ao CNPq pelo apoio financeiro durante o mestrado.

Estou muito grata a todos por esta oportunidade...

Resumo

Tempo gramatical e aspecto: descrição e ensino

O objetivo deste trabalho é oferecer uma proposta didática, para que os professores abordem o tema: tempo gramatical e aspecto, em turmas de 1º ano do Ensino Médio. Para elaborar essa proposta, são analisados os seguintes documentos: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998), O *Currículo do Estado de São Paulo* (São Paulo, 2001) e a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017). Nesses documentos, a característica comum é a ênfase dada ao trabalho de análise textual. A gramática e a reflexão linguística são deixadas em segundo plano. Listaram-se as principais dificuldades dos alunos em relação ao tema, que são, dentre outras: (i) confusão, na escrita, entre as formas do chamado *pretérito perfeito* e do chamado *futuro do presente*, na terceira pessoa do plural; (ii) Dificuldade de entendimento do significado das perífrases verbais e sua relação com as formas simples. É feita uma reflexão sobre possíveis formas de utilizar os conhecimentos da linguística no ensino da gramática, e dentre várias propostas, o que há em comum é a valorização do conhecimento prévio – a competência linguística – do aluno e o objetivo de trazer, ao aluno, oportunidades de reflexão linguística. Como síntese dessas propostas, este trabalho é pautado na metodologia da aprendizagem ativa, cujos pressupostos são: considerar o conhecimento prévio do aluno, desenvolver conhecimento profundo sobre o tema e produzir a aprendizagem ativa.

É analisada uma obra que traz a abordagem tradicional de tempo gramatical e aspecto (Cunha e Cintra, 2001) para que sejam identificadas as lacunas nessa abordagem. Entre outras, são as seguintes: conceito vago de verbo, ênfase na forma (morfologia) e não na semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais. A seguir, são listadas as funções do verbo; aborda-se a definição convencional dos três parâmetros temporais (momento de fala, momento de evento e momento de referência), conforme Reichenbach (1947) e Ilari e Basso (2014) e, a partir dela (e da abordagem alternativa de Klein (1994)), são conceituados esses três parâmetros temporais da seguinte forma: Momento de referência (MRef): intervalo temporal ao qual a sentença se refere. Momento de evento (MEv): intervalo temporal durante o qual o evento se realiza. Momento de fala (MFal): intervalo temporal durante o qual a enunciação é feita. Com base nesses conceitos, é proposto que as relações entre momento de referência e momento de fala determinam o tempo gramatical, e as relações entre momento de referência e momento de evento determinam o aspecto. As flexões e perífrases aspecto-temporais são resultado das combinações entre tempo gramatical (presente, passado e futuro) e aspecto (imperfectivo – progressivo e habitual – perfectivo, perfeito e prospectivo). Essas flexões e perífrases são exemplificadas e representadas visualmente. É feita a proposta didática, com atividades que exploram: o conceito de verbo, tempo gramatical e aspecto. A sequência dessas atividades é baseada na metodologia da aprendizagem ativa, conforme Pilati (2017). Ressalta-se, então, que esse modelo proposto deve ser, ainda, objeto de testes, questionamentos e reflexões por parte de professores e alunos.

Palavras-chave: Linguística, ensino, verbo, tempo gramatical, aspecto.

Abstract

Tense and aspect: descriptions and teaching

The purpose of this paper is to offer a didactic proposal for teachers to approach the subject: tense and aspect, in 1st year high school classes. To elaborate this proposal, the following documents are analyzed: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998), *Currículo do Estado de São Paulo* (São Paulo, 2001) and *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017). In these documents, the common feature is the emphasis given to the work with textual analysis. Grammar and linguistics reflection are left in background. The main difficulties of the students in relation to the subject are listed, which are, among others: (i) confusion, in writing, between the forms of the, so called, perfect past tense and the, so called, future of the present, in the third person plural (ii) difficulty in understanding the meaning of verbal periphrases and their relation to simple forms. Possible ways to use linguistic knowledge among several proposals were made, what is in common is the valorization of the previous knowledge – the linguistic competence – of the student and the main offer, to the student, linguistic reflection opportunities. As a synthesis of these proposals, this work is based on the *methodology of active learning*, whose assumptions are: to consider the previous knowledge of the student about the subject and to produce the active learning.

It is analyzed a work that brings the traditional approach of tense and aspect. (Cunha e Cintra, 2001), to identify the gaps of this approach. These include: vague concept of verb, emphasis on form (morphology) rather than semantics of aspect-time flexion and periphrases. The following are the functions of the verb. The conventional definition of the three temporal parameters (moment of speech, event moment and reference moment) was approached, according to Reichenbach (1947) and Ilari e Basso (2014), and from it (and the alternative approach of Klein (1994)), these three temporal parameters are conceptualized as follows; Reference Moment (MRef): temporal interval to which the sentence refers. Event moment (MEv): time interval during which the event takes place. Moment of speech (MFal): time range during which the utterance is made. Based on these concepts, it is proposed that the relations between reference moment and moment of speech determine tense and the relations between reference moment and event moment, determine aspect. The flexions and combinations between tense (present, past and future) and aspect (imperfective – progressive and habitual – perfective, perfect and prospective). These flexions and periphrases are exemplified and visually represented. The didactic proposal is done, with activities that explore the concept of verb, tense and aspect. The sequence of these activities, based on *methodology of active learning*, according to Pilati (2017). It is noteworthy that this proposed model should still be object of testing, questioning and reflection by teachers and students.

Keywords: Linguistics, teaching, verb, tense, aspect.

Lista de quadros

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos – PCNs.....	23
Quadro 2 – Habilidades da BNCC relacionadas a tempo gramatical e aspecto.....	31 a 33
Quadro 3 – Objetivos, conteúdos e habilidades dos PCNs, Currículo e BNCC, relevantes para esta proposta.....	34, 35
Quadro 4 – Esquema da morfologia aspecto-temporal do modo indicativo.....	50
Quadro 5 – Tempos do indicativo	54
Quadro 6 – Pretérito perfeito do indicativo.....	56
Quadro 7 – Pretérito mais-que-perfeito do indicativo.....	56
Quadro 8 – Futuro do presente.....	57
Quadro 9 – Futuro do pretérito.....	57
Quadro 10 – Infinitivo pessoal.....	58
Quadro 11 – Pretérito perfeito composto.....	62
Quadro 12 – Pretérito mais-que-perfeito composto.....	62
Quadro 13 – Futuro do presente composto.....	63
Quadro 14 – Futuro do pretérito composto.....	63
Quadro 15 – Esquema das opções aspectuais no PB.....	88
Quadro 16 – Possibilidades de aspecto.....	100
Quadro 17 – Quadro de possibilidades de combinação entre tempo gramatical e aspecto..	101
Quadro 18 – Flexões aspecto-temporais.....	107, 108
Quadro 19 – Perífrases aspecto-temporais.....	108
Quadro 20 – Estrutura das sequências didáticas.....	113, 114

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1 – Conteúdos e habilidades em relação a tempo gramatical e aspecto.....	16
1.1 – Introdução.....	16
1.2 – Os PCNs e suas orientações relativas a análise linguística	16
1.3 – Conteúdos e habilidades no Currículo do Estado de São Paulo: o tratamento dado ao tempo gramatical e aspecto.....	23
1.4 – A Base Nacional Comum Curricular e os documentos anteriores: pontos de convergência – a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa	29
1.5 – Quadro dos objetivos, conteúdos e habilidades considerados nesta proposta.....	34
1.6 – Conclusão	35
Capítulo 2 – O ensino de gramática na escola	36
2.1 – Introdução	36
2.2 – Principais dificuldades dos alunos em relação a: conceito de verbo, tempo gramatical e aspecto	36
2.3 – Interface – linguística e ensino	40
2.4 – Conclusão	45
Capítulo 3 – A visão tradicional dos tempos gramaticais e aspectos: suas inconsistências	46
3.1 – Introdução	46
3.2 – Conceito de verbo conforme a gramática tradicional	47
3.3 – Definição de verbo por sua função sintática	48
3.3.1 – O paradigma aspecto-temporal do verbo, de acordo com a gramática tradicional	49
3.4 – Aspectos	51
3.4.1 – Morfologia aspecto-temporal: modelo de flexão conforme a gramática tradicional ..	54
3.4.1.1. – Estrutura do verbo	54
3.4.1.2 – Formação dos chamados ‘tempos simples’	55
3.5 – Verbos auxiliares e seu emprego, de acordo com a gramática tradicional	58
3.6 – Formação das perífrases aspecto-temporais	62
3.7 – Conclusão	64
Capítulo 4 – Descrição linguística de tempo gramatical e aspecto	65
4.1 – Introdução	65
4.2 – O conceito de verbo	67
4.2.1 – Introdução	67
4.2.2 – A palavra “verbo”	67

4.2.3 – Verbo como matriz para construção da sentença	67
4.2.4 – A determinação de pessoa	68
4.2.5 – A transmissão de informações temporais	68
4.2.6 – Classes acionais.....	69
4.2.7 – Aspecto	70
4.2.8 – Modo	71
4.2.9 – Voz	71
4.2.10 – Conclusão	72
4.3 – O sistema temporal	72
4.3.1 – Introdução	72
4.3.2 – Os diferentes usos da palavra “tempo”	73
4.3.3 – Parâmetros temporais: momento de fala, momento de referência e momento de evento	75
4.3.4 – Tempo gramatical relações entre momento de fala e momento de referência	81
4.4 – Aspecto: relações entre momento de evento e momento de referência	84
4.4.1 – Introdução	84
4.4.2 – A visão convencional de aspecto	85
4.4.2.1 – A oposição entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito na visão convencional de aspecto	90
4.4.2.2. – Formas contínuas e progressivas na visão convencional de aspecto	91
4.4.2.3 – As diferenças aspectuais entre pretérito perfeito e pretérito perfeito composto de acordo com a visão convencional de aspecto	93
4.4.3 – Visão alternativa de aspecto: perfeito, perfectivo, imperfectivo e prospectivo	94
4.5 – Descrição e uso das flexões e perífrases aspecto-temporais no português brasileiro ..	100
4.5.1 – Introdução	100
4.5.2 – “Quadro das possibilidades” e exemplos de sentenças	101
4.5.3 – Síntese: Flexões aspecto-temporais no português brasileiro	107
4.5.4 – Síntese: perífrases aspecto-temporais no português brasileiro	108
4.6 – Conclusão	108
Capítulo 5 – Proposta didática	111
5.1 – Introdução	111
5.2 – Pressupostos teóricos	112
5.3 – Objetivo geral da proposta	114
5.4 – O ensino do conceito de verbo	115
5.4.1 – Apresentação das atividades	115

5.4.1.1 – Levantamento de conhecimentos prévios	116
5.4.1.2 – Experiência linguística	118
5.4.1.3 – Reflexões linguísticas	119
5.4.1.4 – Organização e apresentação das ideias	121
5.4.1.5 – Aplicação dos conhecimentos em textos	122
5.4.2 – Conclusão: conceito de verbo	123
5.5 – Ensino de tempo gramatical e aspecto verbal	123
5.5.1 – Tempo gramatical: atividades	124
5.5.1.1 – Levantamento de conhecimentos prévios	124
5.5.1.2 – Experiência linguística	126
5.5.1.3 – Reflexões linguísticas	129
5.5.1.4 – Organização e apresentação das ideias	131
5.5.2 – Aspecto: atividades	131
5.5.2.1 – Levantamento de conhecimentos prévios	131
5.5.2.2 – Experiência linguística	133
5.5.2.3 – Reflexões linguísticas	134
5.5.2.4 – Organização e apresentação das ideias	141
5.5.3 – Tempo gramatical e aspecto: aplicação dos conhecimentos em textos	141
5.6 – Conclusão	149
6 – Considerações finais	151
Referências	155

Introdução

Este trabalho possui dois objetivos principais (i) descrever a semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais e (ii) aplicar o conhecimento obtido através dessa descrição em uma proposta didática, que dê conta de ensinar esse conteúdo para alunos que estejam no início do Ensino Médio.

Buscamos examinar as diferenças de sentido, por exemplo, entre (1) uma sentença no chamado *pretérito perfeito*, (2) uma sentença no chamado *pretérito imperfeito* (3) uma sentença no chamado futuro do presente e (4), uma sentença no chamado *futuro perfeito*:

(1) Ano passado, eu *trabalhei* naquela escola.

(2) Ano passado, eu *trabalhava* naquela escola.

(3) Amanhã, *vou apresentar* o trabalho.

(4) Amanhã, *terei apresentado* o trabalho.

Para isso, em primeiro lugar, procuramos descobrir o que, de fato, os alunos nesta etapa precisam aprender sobre o tema. Assim, buscamos os documentos que norteiam (ou norteavam, no momento em que iniciamos este trabalho) o ensino-aprendizagem no Brasil e nas escolas públicas do Estado de São Paulo, a saber: Os PCNs (Brasil, 1998), o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017).

De acordo com esses documentos, a aprendizagem é considerada a partir da aquisição de habilidades e competências, relacionadas a determinados conteúdos. Sobre o conteúdo *tempos gramaticais e aspecto*, constatamos que as habilidades a ele relacionadas estão sempre subordinadas ao trabalho com a análise textual, e que a sua aprendizagem limita-se ao que possa servir de instrumento de análise do texto. Assim, muitas vezes aparece, nesses documentos, a expressão: ‘efeitos de sentido’, das flexões aspecto-temporais, considerando-se que os alunos devam identificar esses efeitos de sentido em contextos particulares.

Neste trabalho, apesar de termos sempre em vista as habilidades requeridas pelos documentos, a abordagem é diversa. Procuramos, aqui, oferecer subsídios para que os alunos adquiram as habilidades requeridas por esses documentos, através do trabalho aprofundado com esse fenômeno linguístico. Assim, não se encontrarão, neste trabalho, propostas de atividades que estejam diretamente ligadas à aquisição desta ou daquela habilidade, mas sim, atividades que oferecem, aos alunos, oportunidades de reflexão linguística sobre o fenômeno estudado e um panorama geral do funcionamento do tempo gramatical e do aspecto, bem

como as suas combinações, que dão origem a diversas flexões e perífrases aspecto-temporais no português.

Assim, o capítulo 1 dedica-se a contextualizar o ensino do conteúdo: tempo gramatical e aspecto verbal, diante do que é exigido por esses documentos. Demonstramos, também, como esse conteúdo era trabalhado no “caderno do aluno”, material distribuído e utilizado nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, bem como as lacunas deixadas por esse material, o que evidencia a necessidade de haver um material de apoio ao professor que deseje aprofundar o ensino desse conteúdo.

No capítulo 2, são mostradas, de forma geral, as dificuldades dos alunos em relação a esse conteúdo: tanto na morfologia, como na leitura, interpretação e produção de textos. Ilustramos essas dificuldades com alguns trechos de textos produzidos por alunos, para evidenciar a situação da qual partimos, ao abordar o tema: tempo verbal e aspecto em sala de aula, para alunos do início do Ensino Médio, na rede pública.

A seguir, ainda no capítulo 2, trazemos uma reflexão sobre a interface entre linguística e ensino da língua portuguesa. Mostramos diferentes propostas de abordagem do ensino de gramática com base nos conhecimentos da ciência linguística.

Consideramos que ensinar gramática significa explicitar um conhecimento que o aluno já possui (a competência linguística), e que as aulas de gramática devem servir de oportunidade para que o aluno reflita sobre a língua, e não apenas decore regras, nomenclaturas e classificações. E, ao final, explicitamos nossa escolha pela proposta da “Metodologia da aprendizagem ativa”, que valoriza o conhecimento prévio do aluno, como ponto de partida para a aprendizagem, e baseia-se na reflexão sobre dados e fenômenos da língua, para promover o ensino-aprendizagem de conceitos.

No capítulo 3, através da análise da obra de Cunha e Cintra (2001), listamos as principais lacunas da conceituação de verbo e da descrição de tempo gramatical e aspecto deixadas pela gramática tradicional. Utilizamos essa obra por ser uma referência para estudos de gramática e elaboração de diversos livros didáticos.

Constatamos que a definição de verbo: “verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 378) tão presente em obras didáticas, mostra-se vaga e simplista, pois: (i) não explicita a propriedade particular dos verbos de poderem ser flexionados (conjugados), e (ii) não explica adequadamente o que, de fato, o verbo exprime.

Além disso, vimos que, na abordagem tradicional de tempo gramatical e aspecto, é dada uma ênfase muito grande à forma (descrição – e prescrição – exaustiva das flexões e perífrases aspecto-temporais), mas a descrição semântica dessas flexões, quando dada, é de maneira bastante superficial e isolada. Ou seja, não é dado um esquema descritivo ou uma explicação aprofundada da semântica das flexões aspecto-temporais, e é essa lacuna que buscamos colaborar para que seja preenchida.

No capítulo 4, trazemos, em primeiro lugar, a definição de “verbo”, alcançada através de suas funções na sentença: (i) verbo como matriz para a construção da sentença, (ii) a determinação de pessoa, (iii) a transmissão de informações temporais, (iv) a determinação das classes acionais, (v) a determinação de aspecto, (vi) a determinação de modo e (vii) a determinação de voz.

Para analisar tempo gramatical e aspecto verbal, partimos das definições convencionais dos parâmetros temporais, dadas por Reichenbach (1947), e aplicadas ao português por Ilari e Basso (2014), a saber: Momento de fala: momento em que a enunciação ocorre. Momento de evento: momento na linha do tempo em que o evento se realiza e momento de evento: um ponto ou intervalo temporal mais longo, dado na sentença ou no contexto.

A partir dessas definições, Ilari e Basso (2014) trazem fórmulas que, supostamente, descrevem a semântica temporal das flexões e perífrases aspecto-temporais. Assim, em (5), a fórmula é lida como: **momento de evento simultâneo ao momento de referência, simultâneo ao momento de fala**. Essa fórmula, segundo os autores, expressaria a semântica do *presente*. Em (6), a fórmula é lida como **momento de referência anterior a momento de evento; momento de evento anterior a momento de fala**. Essa fórmula corresponde, de acordo com os autores, ao *futuro do pretérito*. Em (7), a fórmula é lida como: **momento de evento anterior a momento de referência; momento de referência anterior a momento de fala**, e corresponderia, de acordo com os autores, ao pretérito mais-que-perfeito.

(5) ME, MR, MF

(6) MR – ME; ME – MF

(7) ME – MR; MR – MF

(8) ME, MR – MF

Contudo, esse modelo apresenta alguns problemas para nossa análise, a começar pela definição dos parâmetros temporais, que não dá conta, por exemplo, de sentenças como (9), em que o verbo aparece flexionado no passado, porém não se tem a garantia de que o evento ‘o livro estar em cima da mesa’ não inclui o momento de fala:

(9) Ontem, o livro estava em cima da mesa.

Além disso, essas ‘fórmulas temporais’ não delimitam quais informações têm caráter temporal e quais têm caráter aspectual. Por esses dois motivos, propomos uma definição alternativa dos três parâmetros, baseada nos conceitos de Klein (1994), que é a seguinte: *Momento de referência (MRef)*: intervalo temporal ao qual a sentença se refere. *Momento de evento (MEv)*: intervalo temporal durante o qual o evento se realiza. *Momento de fala (MFal)*: intervalo temporal durante o qual a enunciação é feita.

A partir dessa conceituação alternativa, propomos que as informações temporais dizem respeito às relações possíveis entre momento de referência e momento de fala, e as informações aspectuais dizem respeito às relações possíveis entre momento de referência e momento de evento. Assim, fizemos um quadro (quadro 17, p. 100), combinando as informações aspectuais com as temporais, e mostramos as possibilidades de combinação, que são expressas através das flexões e perífrases aspecto-temporais.

No capítulo 5, buscamos aplicar os conhecimentos linguísticos discutidos neste trabalho ao ensino do tempo gramatical e do aspecto. Para isso, em primeiro lugar trouxemos os princípios que norteiam a *metodologia da aprendizagem ativa*, que são os seguintes: (i) considerar o conhecimento prévio do aluno; (ii) desenvolver conhecimento profundo dos fenômenos estudados e (iii) promover a aprendizagem ativa.

As atividades da proposta didática seguem a seguinte sequência, proposta por Pilati (2017):

- 1- Avaliação do conhecimento prévio;
- 2- Experiência linguística;
- 3- Reflexões linguísticas;
- 4- Organização e apresentação das ideias
- 5- Aplicação dos conhecimentos em textos.

Em seguida, propusemos atividades para que os alunos identifiquem as funções e características do verbo, e, por fim, atividades que dessem a oportunidade para os alunos refletirem sobre o funcionamento das flexões aspecto-temporais no português, através de jogos, debates, análise de sentenças e análise de textos.

Dessa forma, realizamos, neste trabalho, uma proposta para o ensino de tempos verbais e aspecto, para alunos do início do Ensino Médio, a partir dos conhecimentos e reflexões trazidos por estudos linguísticos sobre o tema.

Capítulo 1 - Conteúdos e habilidades em relação a tempo gramatical e aspecto

1.1 – Introdução

Este capítulo expõe e analisa os objetivos, competências e habilidades a serem alcançados ao final do Ensino Fundamental, em relação a tópicos de gramática, mais especificamente ao aprendizado do uso dos verbos (tempo gramatical e aspecto verbal).

Para isso, foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011) e o documento mais recente, que atualmente serve de referência para todas as outras propostas curriculares no país, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Podemos perceber que há, entre esses documentos, várias similaridades, e o panorama teórico deles vai pela mesma direção: aquela da linguística textual, que coloca o texto como ponto central da aprendizagem. Dessa forma, a ênfase dada por esses documentos é na leitura, interpretação e produção escrita de gêneros textuais presentes na sociedade. Segundo eles, o aluno deve saber posicionar-se como cidadão e a Língua Portuguesa é um instrumento fundamental para isso.

1.2 – Os PCNs e suas orientações relativas à análise linguística

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados, ao final dos anos 90, para que houvesse referências nacionais comuns no processo educativo em todas as regiões brasileiras, mas ainda oferecendo uma flexibilidade que pudesse respeitar as diversidades regionais, em termos culturais e políticos. Assim, o documento apresenta os objetivos gerais, a serem alcançados pelos alunos ao final do Ensino Fundamental, bem como objetivos específicos de cada disciplina e de cada conteúdo a ser trabalhado. Dentre os objetivos do Ensino Fundamental, está o de:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 7, 8).

Os PCNs de língua portuguesa dão uma relevância bastante grande ao trabalho com gêneros textuais, sendo este o cerne de toda a sua estrutura. Ou seja, de acordo com o

documento, todo o trabalho em língua portuguesa – leitura, escrita, análise linguística – deve estar a serviço da interpretação e produção dos diferentes gêneros.

Neste trabalho, o foco será dado sobre o trabalho com **análise linguística**, o que, ao longo do documento, aparece de forma pouco aprofundada, com poucas diretrizes e sempre subordinado ao trabalho com o texto. De acordo com o documento, o trabalho com o texto deve ser feito da seguinte forma:

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Diante disso, pode-se fazer o seguinte questionamento: até que ponto é possível – e desejável – “recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar”? Será mesmo adequado criar rotineiramente uma situação até certo ponto artificial para que o aprendizado ocorra?

Consideramos que o ambiente escolar, por si só, já consiste em um espaço social. Para alguns temas, a criação artificial dessas situações acaba sendo dispendiosa e contraproducente, pois perde-se tempo e recursos, além do fato de que o conteúdo a ser ensinado pode ficar em segundo plano.

Acreditamos que, em alguns momentos seja interessante criar situações – como por exemplo, a simulação de um julgamento, em sala de aula, para aprimorar a habilidade de argumentação, ou a escrita de uma reportagem para o jornal da escola etc. – para que a aprendizagem seja emocionalmente significativa e a aula saia da rotina, mas em determinados casos, como a análise linguística, para haver o aprendizado é necessário que haja leitura, exercícios e concentração.

Por exemplo: para que haja o ensino de certos conteúdos de gramática – como o tempo gramatical e o aspecto verbal – a contextualização e a aplicação desse conteúdo em textos podem e devem ser feitas em um segundo momento. Porém, consideramos importante que o aluno tenha, de início, um panorama básico do funcionamento desse fenômeno da língua portuguesa, tenha tido experiências linguísticas através de atividades e exercícios

epilinguísticos¹, saiba comparar diferentes formas e seus significados, para, após, aplicar esse conhecimento em textos e contextos diferentes.

Em relação às atividades de análise linguística, os PCNs orientam da seguinte forma:

(...) uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete a condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (p. 27, 28)

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...) trabalho epilinguístico (...) atividade metalinguística que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

Aqui é importante ressaltar a relevância do trabalho epilinguístico, que possibilita que o aluno opere sobre a linguagem, criando hipóteses e percebendo, na prática, como ela funciona. A atividade metalinguística deve ser feita ao final do processo, para que haja a sistematização do conteúdo e também para facilitar a comunicação entre aluno e professor. Facilitar a comunicação no sentido de que, a partir do momento que haja o conhecimento, por parte do aluno, das nomenclaturas e classificações básicas, fica mais fácil, para o professor, referir-se a cada forma ou fenômeno sem maiores explicações, para construir o raciocínio juntamente com o aluno.

Ou seja, consideramos que, para que o aluno consiga fazer uma análise do funcionamento das flexões aspecto-temporais em determinado texto, é importante que, primeiro ele opere sobre essas flexões. Uma forma de se fazer isso é substituindo uma pela outra, por exemplo, e percebendo as diferenças entre elas. Depois de algumas atividades semelhantes a essa, o aluno pode criar sua própria classificação para essas flexões, da maneira que ele tiver compreendido. Mas ao final de tudo, o professor, a partir dessas atividades e da classificação feita pelo aluno, deve trabalhar a nomenclatura convencional para que ele possa referir-se a essa nomenclatura em atividades futuras e, além disso, para que o aluno possa aprofundar sua pesquisa em outras fontes.

Neste trabalho, discute-se, também, a questão de se ensinar gramática. Deve-se ou não ensiná-la? Com quais objetivos? Questiona-se se, de fato, esse ensino deve estar sempre a

¹ Atividades epilinguísticas são aquelas que dão oportunidade, ao aluno, de fazer experiências com a língua, reescrever textos, substituir um recurso gramatical por outro e perceber a mudança no efeito de sentido etc. Esse conceito será melhor explorado no capítulo 5: “Proposta didática”.

serviço da análise textual ou não. Se o objetivo deve ser sempre a eficácia da leitura e escrita, ou se os tópicos gramaticais podem, em algumas situações, ser ensinados com um fim em si mesmos, para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Mas em relação ao modo de abordar esse conteúdo, consideramos que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas sejam as formas mais significativas de se trabalhá-los.

Os próprios PCNs comentam essa discussão, afirmando que:

(...) discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (...) A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, (...) as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais (...)" (BRASIL, 1998, p. 28, 29).

Outra questão a ser levantada é a que diz respeito à função da escola de ensinar a norma padrão. Em relação a isso, os PCNs dizem o seguinte:

A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Contudo, não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. (BRASIL, 1998, p. 30 e 31).

Interessante a ideia de que o desejável é que o aluno desenvolva sua competência discursiva, tornando seu registro adequado às diversas situações. Isso desvinculado da norma padrão, vista aqui como a variedade linguística “de prestígio”. Esse discurso parece bastante acolhedor ao aluno. Mas na prática, como proceder? Qual parâmetro a escola – mais especificamente o professor – utilizará para nortear sua prática e sua avaliação?

Acreditamos que restringir nosso ensino à busca por uma determinada norma – a norma padrão, conceito esse abstrato e nebuloso que não será discutido a fundo aqui, pois foge do escopo deste trabalho – seja, de fato, bastante limitante e excludente, se considerarmos que todo aluno tem sua competência linguística, sua gramática internalizada, e estas devam ser valorizadas. Contudo, o professor necessita de um parâmetro para se apoiar. De maneira alguma esse parâmetro deve ser usado de forma a excluir ou ridicularizar algum aluno, mas sim, é necessário, em muitos casos, que se amplie essa competência linguística do aluno em alguma direção, e a partir do momento que os documentos oficiais, textos

científicos, literários, jornalísticos etc. costumam seguir essa norma, é necessário que o aluno, para ser um “poliglota em sua própria língua²”, domine as estruturas e regras da norma padrão.

Ainda em relação aos PCNs, que estão sendo utilizados aqui como fonte de reflexão, temos que, dentre os objetivos gerais da disciplina Língua Portuguesa, ao final do Ensino Fundamental, está:

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32 e 33)

E, dentre os conteúdos,

(...) é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

(...) tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção / recepção de discursos. (BRASIL, 1998, p. 34).

Para o documento, os eixos de ensino/aprendizagem são: uso e reflexão. Neste trabalho, o foco está no eixo de reflexão sobre a língua. Para esse eixo, o documento traz os seguintes conteúdos:

1. Variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. Organização estrutural dos enunciados;
3. Léxico e redes semânticas;
4. Processos de construção de significação;
5. Modos de organização dos discursos. (BRASIL, 1998, p. 36)

Interessante notar que mesmo neste eixo, o documento não menciona especificamente o ensino de gramática e funcionamento da língua. A consequência disso é que o ensino de gramática acaba sendo “demonizado”, deixado em segundo plano, o que acarreta várias dificuldades, fazendo com que o aluno chegue ao ensino médio sem um mínimo de reflexão linguística e metalinguagem básica para que se possa desenvolver o trabalho de análise textual.

² Bagno (2003).

A dimensão gramatical, nos PCNs, é mencionada mais adiante, na segunda parte do documento, mas sempre subordinada à leitura, interpretação e, neste trecho especificamente, à produção do texto:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem (...) selecionar (...) os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

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

- Constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico, relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- Aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52).

Aqui, os seguintes questionamentos podem ser feitos:

Quais conhecimentos estariam contidos nesse “conjunto de conhecimentos (...) relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos”? A partir do momento em que o aluno toma consciência das regularidades das diferentes variedades do português e do preconceito linguístico, como ele deve lidar com isso? Sim, não deve praticar o preconceito, deve entender que todas as formas de expressão linguística são legítimas – e corretas, em seu contexto – mas não basta apenas “decorar” e repetir isso. O aluno necessita de um conhecimento mais profundo, uma atitude honesta por parte do professor, para que isso não seja apenas um discurso vazio. Para isso, é necessária uma reflexão profunda sobre o funcionamento do português e das línguas em geral, o que normalmente não ocorre na escola.

Sobre os conteúdos sugeridos ao ensino fundamental, o documento diz o seguinte:

Os conteúdos que serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclo são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental (...) (p. 52)

Assim, na seção “Prática de análise linguística”, em relação ao tópico “tempo e aspecto”, que é onde recai o foco deste trabalho, os conteúdos listados são os seguintes:

Sistema de tempos verbais³ (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc.);

Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base: Em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal, processos derivacionais de prefixação e sufixação) (...) (BRASIL, 1998, p. 61 a 63).

Neste trecho, percebemos uma consonância de nossa proposta com aquilo que é buscado pelos PCNs: a observância das formas reais de uso da língua, ou seja, aquelas que são utilizadas em situações concretas atualmente e a análise e reflexão linguística por meio de experiências práticas com a língua.

Mais adiante, a partir da página 78 do documento, em “Prática de análise linguística”, é reiterada a importância das atividades epilinguísticas:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. (...)

Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito (...) (BRASIL, 1998, p. 78)

Interessante ressaltar que, nesse trecho, o documento menciona, ainda que de forma incipiente, o papel da reflexão linguística no “desenvolvimento dos processos mentais do sujeito”. Um de nossos objetivos neste estudo é trazer uma proposta que equilibre a relação entre a gramática e o texto (e o contexto), com o aprendizado da gramática como possibilidade de desenvolvimento dos processos mentais.

A seguir, apresentamos os Procedimentos metodológicos fundamentais para a análise linguística, conforme aparecem na página 79 dos PCNs:

³ “Tempos verbais” aqui, referem-se às flexões e perífrases aspecto-temporais.

- Isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- Construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- Análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- Organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- Apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- Exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- Reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

(Quadro 1 – Procedimentos metodológicos - PCNs)

Consideramos essa sequência de procedimentos bastante adequada e significativa para o estudo dos fenômenos linguísticos. Assim, ela será utilizada como base para as sequências de atividades que serão propostas no capítulo 5.

1.3 - Conteúdos e habilidades no Currículo do Estado de São Paulo: o tratamento dado ao tempo gramatical e aspecto

Neste trabalho, optamos por trazer essas considerações sobre o *Currículo do Estado de São Paulo* (São Paulo, 2011), porque foi a partir do trabalho com esse Currículo que surgiu, para nós, o problema de pesquisa que deu origem a este trabalho. Assim, consideramos importante colocar aqui a maneira como o tema tempo gramatical e aspecto verbal é abordado nesse documento, – os conteúdos e habilidades propostas – e os questionamentos que dele surgem.

Abaixo, resumiremos os conteúdos e habilidades que estejam de alguma forma relacionados ao foco deste trabalho, a saber: o ensino do tópico de gramática: tempo gramatical e aspecto verbal.

Optamos por abordar aqui essas habilidades desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio, para oferecer um panorama da forma como esse conteúdo é trabalhado durante todo o Ensino Fundamental, e o que é cobrado durante o 1º ano do Ensino Médio, quando é pressuposto que os conteúdos e as habilidades destinados ao Ensino Fundamental já tenham sido adquiridos.

Conteúdos e habilidades previstos no *Currículo* (São Paulo, 2011, p. 46 a 78)

a) 6º e 7º anos

Já no 1º bimestre do 6º ano, devia ser trabalhada, como conteúdo, a “noção de tempo verbal”, e como habilidade, “produzir texto com organização narrativa”. Entre o 3º bimestre do 6º ano e o 3º bimestre do 7º ano, era previsto o trabalho com o conteúdo “tempos e modos verbais”.

b) 8º e 9º anos

No 1º bimestre do 8º ano era previsto um trabalho detalhado com a gramática, que incluía, entre outros conteúdos, o “conceito de verbo” e “modo indicativo (verbos regulares)”, com o objetivo de o aluno adquirir a habilidade de “comparar usos linguísticos na norma-padrão e coloquial”. Ao longo do ano era prevista a abordagem da estrutura sintática da sentença e seus elementos. No 9º ano, era previsto que esse trabalho com a sintaxe se aprofundasse, abordando concordância e regência verbal e nominal, período composto por subordinação e coordenação etc.

c) 1º ano do Ensino Médio

Ao entrar no 1º ano do Ensino Médio, o *Currículo* pressupunha que o aluno já tivesse o conhecimento gramatical – morfológico e sintático – consolidado, em termos de metalinguagem e sentido de cada conceito, para que, ao longo do ano, ele pudesse perceber em textos os efeitos de sentido e as motivações do autor para utilizar cada flexão ou perífrase aspecto-temporal. Podemos afirmar isso, com base nas seguintes habilidades, a serem construídas ao longo do 1º ano do Ensino Médio:

Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas estudadas no bimestre: verbo, adjetivo e substantivo. (...) Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos

pelo uso do verbo. (...) Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas e discursivas: verbo e conectores. (...) Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbo, artigos e numerais. (SÃO PAULO, 2011, p. 80 a 86).

Ao ler o *Currículo*, podemos fazer as seguintes observações:

- Os conteúdos vinham na seção “Estudos Linguísticos” (Ensino Fundamental) e “Funcionamento da língua” (Ensino Médio).
- As habilidades eram colocadas de forma vaga, relacionando-se apenas com a análise textual. Muitas vezes, mesmo quando no bimestre era prevista uma ênfase em determinados conteúdos (como flexões aspecto-temporais e modos verbais, período simples etc.) não havia habilidades relacionadas a esses conteúdos de estudos linguísticos.
- Em todos os anos e bimestres, aparecia a habilidade: “Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto”, sem especificar a que se referia essa “norma padrão” e o que se esperava dessa análise.

Interessante ressaltar que o *Currículo* (São Paulo, 2011) considera fundamental a articulação entre os conteúdos propostos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo que este último traria um aprofundamento aos conteúdos e habilidades do Ensino Fundamental. Assim, de acordo com o *Currículo*,

Os critérios para articular os conteúdos e as competências do estudo da língua no Ensino Médio devem ampliar, necessariamente, os estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental II, observando uma progressão que possa diversificar, ao longo da escolaridade, abordagens, contextos, situações etc. (SÃO PAULO, 2011, p. 35)

Contudo, na prática não é isso que se observa. O aluno chega ao Ensino Médio, na maior parte das vezes, sem apresentar uma base necessária ao desenvolvimento dos conteúdos propostos no *Currículo*. Assim, o trabalho torna-se duplamente complexo: o aluno não apresenta os requisitos necessários e o *Currículo* não prevê uma retomada desses conteúdos, apenas um “aprofundamento” que na realidade acaba sendo apenas, no caso dos tópicos gramaticais, uma “passada de olhos” bastante superficial e descontextualizada, conforme se pode perceber na descrição, abaixo, de exercícios retirados do “Caderno do Aluno”, do 1º ano do Ensino Médio, vol. 1 (1º semestre) e vol. 2 (2º semestre) de 2017:

No volume 1 (1º semestre), o tema “verbos” aparece pela primeira vez na página 14, em que o aluno é convidado a identificar a alternativa que mostra a concordância correta entre o verbo e o sujeito, expresso por um dêitico. Em seguida, deve explicar os motivos de sua escolha.

Mais adiante, na página 20, o tema aparece em um exercício em que o aluno deve assinalar, dentre as alternativas propostas, as características de uma manchete de jornal. Para isso, o aluno precisa saber:

- O que são verbos;
- O que é voz ativa;
- O que é e como é expresso o Futuro do Indicativo;
- O que é e como é expresso o tempo Presente.

Na situação de aprendizagem seguinte, entre as páginas 27 e 28, em uma seção denominada “recapitulação gramatical”, o aluno deve, primeiro: sublinhar o sujeito das frases (para isso, ele precisa saber o que é sujeito e como encontra-lo, através do verbo), e, no segundo exercício, é proposto que ele complete as frases com os verbos indicados no chamado pretérito perfeito do indicativo.

Entre as páginas 50 e 54 há o conto “Cantiga de Esponsais”, de Machado de Assis, para ser analisado. Uma das abordagens refere-se a **tempo** psicológico e **tempo** cronológico, e essa análise fica muito prejudicada se o aluno não conhece o funcionamento das flexões aspecto-temporais do português

Na página 61, o aluno é convidado a refletir sobre a diferença no sentido, no uso das flexões aspecto-temporais; presente e do pretérito perfeito, em um mesmo contexto. Logo adiante, na página 63, é proposto que o aluno complete um texto – um trecho de resenha – com os verbos, no presente, que estão faltando. Na página seguinte, é pedida uma análise do uso da flexão aspecto-temporal presente, como expressão de um momento de referência passado. É um período composto em que a primeira oração está com o verbo na flexão aspecto-temporal pretérito perfeito e os seguintes estão na flexão aspecto-temporal presente. O aluno é levado a concluir que, embora os verbos estejam flexionados no presente, o sentido é de passado. E o porquê de a flexão aspecto-temporal presente ser utilizado nessa situação: para aproximar o ato de enunciação da ação expressa e para demonstrar a surpresa do falante.

A seguir, os exercícios levam o aluno a analisar os diferentes contextos em que a flexão aspecto-temporal presente é utilizada. No final desta sequência didática, aparece um exercício tirado da Fuvest (2009) em que o aluno deveria perceber a anterioridade e posterioridade de ações narradas (verbos flexionados no pretérito mais que perfeito e no futuro do pretérito).

Mais adiante, na página 73, há um exercício em que se pede para o aluno completar orações com verbos flexionados no: presente do subjuntivo, presente do indicativo, imperativo negativo e presente do subjuntivo.

Continuando a seção, na página 74, há um exercício em que o aluno deve relacionar duas ações expressas por verbos, na flexão aspecto-temporal “presente do indicativo”, em termos de anterioridade, posterioridade ou concomitância. E, no fim da Situação de Aprendizagem, na página 76, há uma questão da Fuvest (2006), em que o aluno deve reconhecer a alternativa em que os verbos estão corretamente empregados, isso em relação ao modo (indicativo, subjuntivo).

No final do volume 1, entre as páginas 99 e 100 a questão dos verbos novamente é trabalhada, destacando-se a importância do chamado “tempo verbal” na narrativa (fábula). O aluno deve, então, sublinhar todos os verbos que aparecem no texto para, em seguida, responder: que modo verbal predomina na fábula, e qual a causa disso. O exercício seguinte analisa o sentido do verbo flexionado no presente e no passado, e suas diferenças. Ainda há mais um exercício, em que o aluno deve perceber quando o verbo refere-se a um fato anterior ou concomitante à enunciação.

Ainda nas páginas 100 e 101, há exercícios em que se deve analisar, especificamente, as diferenças de sentido e de uso entre as flexões aspecto-temporais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

No volume 2 do caderno do aluno (2º semestre), o trabalho com verbos é feito em apenas um trecho da apostila. Entre as páginas 13 e 22 aparecem diversos exercícios relacionados a verbos, que mencionam: a formação da flexão e da perífrase aspecto-temporal “futuro do indicativo”. Em seguida, o aluno deve completar tabelas de flexão verbal.

No exercício seguinte, o aluno deve terminar enunciados propostos, utilizando a flexão verbal no modo subjuntivo ou o indicativo, dependendo do caso. Em seguida, ele deve, observando um exemplo de cada, explicar as diferenças entre as flexões aspecto-temporais: futuro do presente, futuro do pretérito e o futuro do subjuntivo.

Mais adiante, o aluno é convidado a completar um conto com os verbos que faltam nele. Estes verbos estão, predominantemente, flexionados no passado (pretérito perfeito ou imperfeito.)

Comentários:

Alguns exercícios mobilizam a intuição de falante do aluno, para que, em um segundo momento, o professor sistematize esse conhecimento. A proposta não deixa de ser interessante, porém, os exercícios muitas vezes aparecem de forma isolada, após uma interpretação de texto, ou como uma “lição de casa”. A lacuna da explicação desse conteúdo precisa ser preenchida pelo professor.

E não haveria obstáculos ao preenchimento dessa lacuna, se os alunos chegassem ao Ensino Médio com um mínimo de pré requisito, no que diz respeito à metalinguística para fazer essa análise. Outros exercícios exigem claramente um conhecimento prévio do aluno, sobre o conceito de verbos e o nome das flexões aspecto-temporais e dos modos verbais, para que a análise pedida possa ser feita. E, como já foi dito, a grande maioria dos alunos não chega ao Ensino Médio com esse conhecimento adquirido.

Cabe, então, ao professor, trabalhar com os alunos a análise linguística e a reflexão sobre a língua, partindo da competência linguística do aluno e das variedades que eles utilizam, para chegar ao uso da norma padrão (que é apenas mais uma variedade, mas é a que a escola tem como objetivo ensinar). Porém, se o professor utilizar somente o Caderno do Aluno e o currículo oficial, ele não terá ferramentas para isso, pois os exercícios vêm “espalhados” pelo volume, sem uma explicação introdutória.

No segundo volume, os exercícios vêm mais “concentrados”, porém igualmente sem uma introdução específica, como se fosse somente uma revisão. O professor depara-se então, com dois obstáculos: os alunos, que, em grande parte das vezes, chegam sem o conhecimento necessário e pressuposto pelo material, e um material que trata o tema de forma superficial, como se fosse apenas um momento de revisão, sem aprofundamentos e reflexões.

Dessa maneira, é necessário que o professor lance mão de outros materiais, para que possa dar conta do conteúdo e da metalinguagem necessária para as análises. Este trabalho busca oferecer uma base de reflexão, para que o professor consiga introduzir o conteúdo – tempo gramatical e aspecto – de forma científica, para que o aluno adquira um conhecimento aprofundado, e possa lidar com os efeitos de sentido das flexões e perífrases aspecto-

temporais, nos diversos exercícios propostos (pelo caderno do aluno ou outros materiais com que o professor venha a trabalhar.)

1.4 - A Base Nacional Comum Curricular e os documentos anteriores: pontos de convergência – a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) foi homologada no ano de 2017, e serve como referência nacional para a elaboração do currículo de estados e municípios, assim como para a rede particular. Em relação ao componente Língua Portuguesa, o documento afirma que:

(...) dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século. (...) Assume-se aqui, a perspectiva **enunciativo-discursiva da linguagem** (...) para os quais linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica (...)

Tal proposta assume a **centralidade do texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65. Grifo meu.)

Como vimos, no Currículo do Estado de São Paulo e nos PCNs, a abordagem era semelhante. A ênfase estava também na leitura, interpretação e escrita, e nas características dos gêneros textuais. E a aprendizagem já era mensurada a partir de competências e habilidades.

Na BNCC, assim como nos documentos anteriores, as Habilidades esperadas têm relação com as Competências – as competências são construídas através de grupos de habilidades adquiridas. No caso do *Currículo*, foram formuladas nas matrizes, de forma a serem aferidas objetivamente, em avaliações internas e externas (como as AAPs – Avaliação de Aprendizagem em Processo – até hoje aplicadas duas vezes ao ano, e o Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplicado ao final do Ensino Médio).

Ao analisar as habilidades consideradas, podemos observar que o ensino do funcionamento da língua é colocado em segundo plano, em detrimento do ensino do uso prático da língua – gêneros textuais, contextos de produção, interpretação e produção dos mais diversos tipos de textos etc. De acordo com as **Matrizes de Referência para Avaliação**

– Documento Básico – Saesp (São Paulo, 2009), as habilidades gramaticais esperadas, ao final do Ensino Fundamental, são as seguintes:

- Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.
- Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).
- Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.

Já a BNCC de Língua Portuguesa considera, em sua proposta, os

eixos de integração [...] já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão. (BRASIL, 2017, p. 69)

O foco principal deste trabalho é o eixo de análise linguística/semiótica. Abaixo, colocaremos aqueles objetivos do eixo de análise linguística/semiótica que apresentam relação com o tema “tempo e aspecto verbal”:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) (...) e seu funcionamento (concordância, regência);
Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância);
Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como (...) modos e aspectos verbais;
Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2017, p. 80, grifo meu).

Daqui, depreende-se a importância do conhecimento relativo ao funcionamento da língua para a leitura, produção e análise textual. Porém, a forma apresentada é bastante vaga, pois não explicita a que nível de profundidade o aluno necessita chegar. Por exemplo, em: “perceber o funcionamento das flexões...”. O que será que se quer dizer com “perceber?” Será que o aluno deve apenas notar que essas flexões existem, observar certas regularidades, ou será que o aluno precisa realmente refletir sobre o fenômeno, conhecer de fato seu funcionamento para poder compreender e utilizar essas flexões de maneira eficiente?

O documento não traz uma resposta clara. Assim, cada Estado, município, escola, professor irá trabalhar o conteúdo da forma que melhor lhe aprouver, de acordo com as

demandas dos alunos e das avaliações externas, sem ter, de fato, uma referência de como o aluno deve dispor desse conhecimento.

A BNCC apresenta também as habilidades específicas a serem conquistadas pelos alunos, no componente curricular língua portuguesa, determinando a série (ou as séries) do Ensino Fundamental nas quais isso deve ocorrer.

Assim, a seguir, listaremos as habilidades específicas que têm relação com o tema deste trabalho. Essas habilidades, de acordo com a BNCC, devem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sempre a partir de textos utilizados socialmente, ou seja, textos que circulam realmente na sociedade, como resenhas, contos, crônicas, notícias, reportagens etc., e não apenas textos típicos do contexto escolar, como textos didáticos ou aqueles que não apresentam um contexto de produção claro.

Colocamos, no quadro 2, as habilidades a serem trabalhadas entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, porque elas é que são pressupostas durante o Ensino Médio. Porém, na maioria dos casos os alunos chegam ao Ensino Médio sem que muitas dessas habilidades tenham sido conquistadas. E é justamente para a solução desse o problema que este trabalho visa colaborar.

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico em que: EF significa Ensino Fundamental. O número que vem a seguir designa a série (ou as séries) em que essa habilidade deve ser trabalhada. Exemplo: 67 significa que a habilidade deve ser trabalhada entre o 6º e o 7º ano. 07 significa que a habilidade deve ser trabalhada ao longo do 7º ano. LP significa língua portuguesa. O número que vem a seguir determina a ordem em que essa habilidade aparece no documento. Assim:

- (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, **tempo verbal**, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (p. 139. Grifo meu).
- (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a **morfologia do verbo** em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, **tempo**, modo, a

distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as **formas de pretérito em relatos, as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos**; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (**tempo verbal**, jogos de palavras, metáforas, imagens). (p. 143. Grifo meu.)

- (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, **presente atemporal**, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros. (P. 153. Grifo meu)

- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a **passagem do tempo** e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos **tempos verbais**, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo tópico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos **tempos cronológico e psicológico**, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e

processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (P. 157. Grifo meu)

- (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (P. 159)
- (EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com **verbo no tempo presente**, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância de fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão – e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. (p. 163. Grifo meu.)
- (EF06LP04) Analisar a função e as **flexões** de substantivos e adjetivos e **de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo**: afirmativo e negativo. (P. 169. Grifo meu.)
- (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e **tempos verbais**, concordância nominal e verbal, pontuação etc. (P. 171. Grifo meu.)
- (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e **tempos verbais**, pontuação etc. (P. 185. Grifo meu.)
- (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, **verbos e perífrases verbais, advérbios** etc.)

(Quadro 2 – Habilidades da BNCC relacionadas a tempo gramatical e aspecto)

Pode-se notar que a maioria das habilidades contempla vários conhecimentos, procedimentos e atitudes, e que, em cada uma delas, o tema “verbo” ou o chamado “tempo verbal” é apenas um item, em meio a muitos outros, que estão a serviço principalmente da análise textual e do contexto de produção dos textos.

Na prática, de acordo com o documento, a gramática deve ser trabalhada apenas superficialmente, e de modo muito limitado, a partir do texto analisado e dos objetivos a serem alcançados durante cada atividade de análise, específicas daquele texto. Perde-se, então, um panorama geral dos temas de gramática, como no caso dos tempos gramaticais e

aspectos verbais, que vão sendo trabalhados de forma fragmentada, ao longo de situações de aprendizagem que possuem outras prioridades e trazem, quase que “acidentalmente”, um ou outro exercício específico sobre esse conteúdo.

Por isso, propomos aqui uma abordagem aos tempos e aspectos verbais, que permita um aprofundamento e uma reflexão sobre o tema, de forma ativa e engajada por parte dos alunos. Que os alunos possam desenvolver análises, trabalhar com a língua a partir do seu conhecimento prévio, aprimorar esse conhecimento através de atividades práticas e concretas e, ao final, chegar à metalinguagem e, quando for conveniente, ao efeito de sentido de cada flexão ou perífrase aspecto-temporal no contexto dos diversos gêneros textuais.

1.5 - Quadro dos objetivos, conteúdos e habilidades considerados por esta proposta:

No quadro 3, são listados os principais objetivos, conteúdos e habilidades, que serão considerados nesta proposta. Lembrando que esta proposta não pretende atingir esses objetivos e habilidades, mas sim, trabalhar os conteúdos listados, para que os alunos adquiram os pré-requisitos necessários para atingir os objetivos e adquirir as habilidades listadas no quadro. Dessa forma, o quadro 3 expõe um panorama que servirá de guia para nossa proposta de trabalho com tempo e aspecto verbal.

	Objetivos	Conteúdos	Habilidades
PCNs	<ul style="list-style-type: none"> - Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística, sobre tempo e aspecto verbal, para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. - Ser capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, em relação às formas de expressar o tempo e o aspecto verbal, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir instrumentos (relacionados ao tema: tempo e aspecto verbal) que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. - Sistema de tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc.); - Descrição da flexão verbal em sua dimensão temporal. 	
Currículo		<ul style="list-style-type: none"> - Noção de tempo verbal; - Tempos e modos verbais; - Conceito de verbo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto

			escrito; - Comparar usos linguísticos na norma-padrão e coloquial.
BNCC	- Perceber o funcionamento das flexões de tempo, nos verbos; - Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como modos e aspectos verbais.		- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos cronológico e psicológico. - (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de verbos no modo Indicativo. - (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, os conhecimentos linguísticos e gramaticais de tempos verbais.

(Quadro 3 – Objetivos, conteúdos e habilidades dos PCNs, Currículo e BNCC, relevantes para esta proposta)

1.6 – Conclusão

Neste capítulo, listamos os conteúdos e habilidades requeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2001) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), para que tenhamos um parâmetro para nos guiar em relação aos objetivos desta proposta. Contudo, não trabalharemos, aqui, diretamente com as habilidades, mas sim, com os conhecimentos que servem de base à aquisição dessas habilidades, pois nossa proposta consiste em exploração de conceitos e reflexões linguísticas sobre o tema – tempo gramatical e aspecto verbal – para que, em um segundo momento, o alunos aplique esses conteúdos em textos.

Capítulo 2 – O ensino de gramática na escola

2.1 – Introdução

Neste capítulo, partiremos das principais dificuldades dos alunos em relação a tempo gramatical e aspecto verbal, nas seguintes áreas: (i) morfologia (ii) leitura e interpretação de texto (dificuldades em identificar os efeitos de sentido de cada flexão e perífrase aspecto-temporal) e (iii) dificuldades em relação à norma padrão. Mostramos que essas dificuldades prejudicam a aquisição das habilidades exigidas pelos documentos analisados no capítulo anterior.

A seguir, faremos uma exposição de algumas propostas de interface entre linguística e ensino. Embora haja diferentes propostas de abordagem do ensino de gramática com base nos conhecimentos da ciência linguística, a maioria delas coincide nos seguintes pontos:

(i) O ensino de gramática serve para explicitar um conhecimento linguístico que já existe na mente humana (a competência linguística);

(ii) Os alunos devem ser expostos a dados da língua que possibilitem a reflexão linguística sobre o fenômeno estudado.

Consideramos que um dos objetivos do ensino de conceitos gramaticais (cf. Foltran, 2013), é que, a partir desse conhecimento, os alunos possam agir com autonomia em relação à língua. Tenham base metalinguística para pesquisar – em dicionários, gramáticas, obras didáticas – e assim, possam tomar decisões de uso da mais acertadas, em relação a seus objetivos comunicativos. Para que possam interpretar e desfrutar dos mais diversos tipos de textos com autonomia, e utilizar com eficiência os recursos que a língua oferece.

Por fim, como base metodológica para a proposta didática deste trabalho, escolhemos uma abordagem que sintetiza vários pontos dos estudos linguísticos mencionados neste capítulo: a “metodologia da aprendizagem ativa”, que será descrita e aplicada no capítulo 5 – *Proposta didática*.

2.2 – Principais dificuldades dos alunos em relação a: conceito de verbo, tempo gramatical e aspecto.

Antes de fazer a proposta, julgamos importante explicitar as dificuldades que, de modo geral, os alunos que terminam o Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo apresentam e que prejudicam a aquisição das habilidades listadas acima. Essas dificuldades foram diagnosticadas a partir do trabalho cotidiano em sala de aula, com alunos do 1º ano do

Ensino Médio, através da correção de exercícios e produções textuais, da escuta de leituras em voz alta e das dúvidas expressas pelos alunos durante as explicações. Sendo assim, seguem as principais dificuldades:

a) Morfologia: Flexões aspecto-temporais.

- Confusão, na escrita, entre formas verbais de pretérito perfeito, como “acabaram” e formas verbais de futuro do presente, como “acabarão”. A princípio, essa questão parece dizer respeito somente à ortografia. Contudo, se o aluno não escreve corretamente essas flexões, confundindo-as na produção textual e em exercícios, isso fornece uma pista de que, em sua mente, o significado das duas flexões não está tão claro.

- Confusão, na leitura oral, entre formas verbais de pretérito mais que perfeito, como “escrevera” e formas verbais de futuro do presente, como “escreverá”, o que faz com que os alunos percam a ideia da referência temporal da forma verbal, na leitura, prejudicando o entendimento de determinados textos, principalmente os literários.

b) Leitura e interpretação de texto:

- Dificuldade em captar a referência temporal do pretérito mais-que-perfeito em sua forma simples;

- Não identificação da equivalência entre o pretérito mais-que-perfeito simples (“escrevera”), forma mais utilizada em textos formais e literários, e o pretérito mais-que-perfeito composto (“tinha escrito”), forma mais comum, utilizada de forma corriqueira pelos alunos.

- Dificuldade de entendimento do significado das perífrases verbais e sua relação com as formas simples (nos demais tempos verbais, quando houver). Exemplo: relacionar “vai fazer” com “fará”, e perceber o processo de construção da perífrase.

c) Dificuldades gramaticais e em relação à norma padrão:

- Concordância: verbo-sujeito;
- A relação do tempo verbal com o adjunto temporal nas sentenças;
- As possíveis relações entre o verbo auxiliar e o principal nas perífrases verbais;

- Ter consciência da forma, do sentido e do uso de formas não utilizadas no dia-a-dia, como as flexões em segunda pessoa do singular e do plural (tu, vós);
- Ter consciência das questões de variação linguística, ou seja, relacionar as formas usadas no dia-a-dia com as formas requeridas pela norma padrão;
- Em muitos casos, não saber utilizar a metalinguagem, ou seja, o nome dos tempos gramaticais.

Acreditamos que essas dificuldades ocorrem, principalmente, pela falta de oportunidades de reflexão sobre os fatos da língua e de contato com os dados linguísticos reais, pois o que ocorre geralmente é que as aulas de gramática são meramente prescritivas – para ensinar a “maneira correta” de se utilizar a língua, com listas de regras e classificações a serem ‘decoradas’. Assim, esse conteúdo não se torna significativo ao aluno.

Para ilustrar as dificuldades mencionadas acima, buscamos alguns exemplos, retirados de textos de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, da rede pública estadual. Os trechos abaixo foram retirados de artigos de opinião realizados após um debate sobre a proibição ou não do uso de celular em sala de aula:

“Sim porque se não for proibido eles vc ficar mais ligados no celular do que no estudo no que os professores estão explicando porque se não você não aprende pode ate tira nota baixa por causa isso sim tem que proibi.”

O principal problema encontrado aqui, relacionado a verbos, é a questão do infinitivo: aparece “vc ficar” (verbo com sujeito, mas no infinitivo impessoal) e “tira”, “proibi” (verbos no infinitivo, mas sem o –r final, fenômeno extremamente comum na escrita dos alunos).

A seguir, alguns trechos retirados de textos narrativos:

“Eles me levarão para o planeta deles, eu achei diferente do nosso” – Forma no futuro, (levarão), significando pretérito perfeito. Este fenômeno também é bastante comum.

“(...) os dois tinham saído para tomar um café juntos e estavam voltando para seu laboratório (...)” – A confusão entre –ão e –am também é bastante comum, no uso dos verbos, tanto no pretérito perfeito quanto no imperfeito.

Pode, então, ser constatado que ensinar gramática aos alunos da Rede Pública Estadual, que chegam ao Ensino Médio é bastante complicado, porque apresentam várias lacunas, que se não forem trabalhadas, prejudicam o desenvolvimento das habilidades requeridas, principalmente aquelas que dizem respeito à percepção dos ‘efeitos de sentido’ de determinadas formas verbais.

Como parâmetros para a identificação dessas dificuldades, utilizamos, como visto no capítulo anterior, os **PCNs** (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, mais especificamente, o **Currículo do Estado de São Paulo**, documentos que, atualmente estão sendo substituídos pela **BNCC**. A BNCC segue um caminho semelhante, no caso do ensino de língua portuguesa: a ênfase no texto como foco do ensino e a utilização de competências e habilidades como parâmetros de medição da aprendizagem.

A ênfase dada pelos PCNs, como já foi visto, é na leitura, interpretação e produção escrita de gêneros textuais presentes na sociedade. O aluno deve saber posicionar-se como cidadão e a Língua Portuguesa é um instrumento fundamental para isso.

Se olharmos para o Currículo do Estado de São Paulo, a abordagem é semelhante. A ênfase está na leitura, interpretação e escrita, e nas características dos gêneros textuais. E a aprendizagem é mensurada a partir de competências e habilidades, explicadas a seguir: De acordo com as Matrizes de Referência para Avaliação – Documento Básico – SARESP:

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. (SÃO PAULO, 2009, p.14).

Dessa maneira, as competências cognitivas que se esperam do aluno, de acordo com o mesmo documento, são as seguintes:

São vários os aspectos cognitivos em jogo: saber inferir, atribuir sentido, articular partes e todo, excluir, comparar, observar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências. (SÃO PAULO, 2009, p.15).

Ao analisar as habilidades consideradas, podemos observar que o ensino do funcionamento da língua é colocado em segundo plano, em detrimento do ensino do uso prático da língua – gêneros textuais, contextos de produção, interpretação dos mais diversos textos etc.

Contudo, para que o professor possa auxiliar o aluno na aquisição de todas essas habilidades, é necessário que o aluno tenha conhecimento dos nomes e dos significados das categorias gramaticais envolvidas no processo (semântica e metalinguagem).

Por exemplo: se o professor quiser mostrar o efeito de sentido de um determinado tempo ou aspecto verbal em um texto – literário ou não – como ele irá se referir a isso, se o aluno não sabe o que é verbo? O que é pretérito perfeito, imperfeito, ou os demais nomes que designam as flexões aspecto-temporais do verbo?

Apenas para ilustrar a situação, no início do ano letivo são aplicadas Avaliações Diagnósticas aos alunos. A partir dessas avaliações, os alunos são classificados da seguinte maneira:

- Abaixo do básico
- Básico
- Adequado
- Avançado.

No ano de 2015, apenas 28,7% dos alunos foram classificados como “adequados” para a série em que cursavam, na disciplina de Língua Portuguesa.

Diante dessa situação, pode-se adotar duas posturas:

(i) Partir do básico – e ficar nele. Evitar os assuntos mais espinhosos da gramática ou – muitas vezes – evitar a gramática em sua totalidade. Contentar-se com a escrita e a leitura elementar que eles trazem e considerar satisfatório qualquer tipo de produção que faça algum sentido.

(ii) Partir do básico e ir adiante. Fazer com que investiguem e descubram as possibilidades que a língua oferece, dar-lhes oportunidade para utilizar essas possibilidades.

Todavia, para realizar, nas aulas, a segunda opção, faltam-nos – a nós, professores de Língua Portuguesa – materiais de apoio e conhecimento científico da língua, suficientemente precisos e práticos para auxiliar o aluno nessa empreitada.

2.3 – Interface entre linguística e ensino

Atualmente, há muitos trabalhos que abordam a relação entre linguística e ensino. Dentre eles podemos destacar alguns, que trazem ideias relevantes para este projeto.

Em “A gramática como descoberta”, trabalho apresentado no X Congresso Internacional da Abralín – UFF, por Carreira, Foltran e Knöpple. (2017), os autores enfatizam que a gramática é vista como vilã do fracasso dos alunos egressos do Ensino Médio, e a hipótese principal é que aprender gramática significa explicitar um conhecimento que já temos, ou seja, nossa competência linguística.

Os autores defendem, entre outras ideias, que o professor deve partir da competência do aluno e levar o aluno a criar um espírito investigativo em relação à língua.

Em relação à polêmica sobre ensinar ou não gramática, os autores fazem a seguinte metáfora: “se soubermos um mínimo de mecânica, podemos explorar melhor as potencialidades do carro”. Neste trabalho, procura-se defender esta posição: ensinar a

gramática (no caso, conceito de verbo, tempos gramaticais e aspectos verbais) para que o aluno, ao refletir sobre a língua, possa dispor de todos os seus recursos e explorá-los, conforme suas necessidades e objetivos em cada momento.

No artigo de Bosque e Gallego (2016), os autores propõem novas formas de criar exercícios para ensinar gramática. Criticam os exercícios tradicionais e as avaliações objetivas e sugerem novos exercícios, que levem o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua. Esse trabalho é relacionado à sintaxe, por isso os autores trabalham com sentenças agramaticais, pares mínimos, sentenças ambíguas.

Os exercícios propostos pelos autores não servem para memorizar nomenclaturas, e sim para refletir sobre a língua, mantendo uma atitude ativa sobre ela. É uma observação bastante interessante, e que não se pode perder de vista, é que o professor não pode deixar de mostrar aos alunos que a língua é um riquíssimo sistema, produto de uma capacidade exclusivamente humana. E, para esses autores, o principal obstáculo a um bom ensino da língua é a formação deficiente do professor.

Neste trabalho, não entraremos no mérito da formação do professor, pois buscamos, justamente, criar um material de apoio a ele, que se depara com muitas dificuldades na sala de aula: dificuldades dos alunos, falta de estrutura, falta de interesse etc. Por isso, o material aqui elaborado procura, além de suprir as defasagens, propor, com base no conhecimento científico sobre a língua, uma metodologia alternativa (a metodologia da aprendizagem ativa), baseada em levantamento de conhecimentos prévios, experiências linguísticas atividades epilinguísticas, reflexões sobre o funcionamento da língua, materiais concretos, organização e sistematização do conhecimento adquirido e aplicação dos conhecimentos em textos (cf. Pilati, 2017).

O trabalho de Ferreira e Vicente (2015) analisa o ensino da concordância verbal, baseado na noção chomskyana de Competência e intuição linguística. Sugere uma reflexão crítica sobre a realidade da língua e visa minimizar as lacunas da Gramática Tradicional, trabalhando com a variação linguística e a oralidade.

As autoras trazem um questionamento importante: se consideramos que a gramática já está existe no aluno, como competência, “como o aluno pode aprender aquilo que ele já sabe?” A partir dessa pergunta, chega-se à conclusão de que ensinar gramática deve ser o ato de trazer à consciência do aluno informações que ele já possui sobre a língua. Manipular esse conhecimento para aprender estruturas próprias da escrita na variedade formal.

De acordo com as autoras, os docentes não devem tomar as nomenclaturas gramaticais como a finalidade do ensino, mas como um meio de os estudantes compreenderem o seu sistema linguístico, o que leva ao aprendizado da norma padrão.

Aqui, cabe um questionamento: será que, necessariamente, se os alunos compreenderem o sistema linguístico eles irão aprender – e utilizar, quando necessário – a norma padrão? Será que a compreensão, por si só, do sistema linguístico, basta para que os alunos saibam a norma padrão? Não. Porém, se o aluno compreender o funcionamento do sistema linguístico, a partir disso pode-se trilhar um caminho mais significativo para o aprendizado da norma-padrão. Isso ocorre porque quando o aluno conhece o sistema, as regularidades (e possíveis irregularidades) desse sistema ficam evidentes, e a partir disso, o trabalho com a norma-padrão ganha maior concretude.

Seguindo a linha chomskyana, Ferreira e Vicente (2015) propõem exercícios que:

- Explore a intuição linguística do aluno;
- Utilizem a exposição dos dados da língua ao aluno;
- Exponham uma crítica à apresentação do tema nos materiais disponíveis ao aluno.

Nosso trabalho, assim como Pilati (2017), cuja proposta metodológica nos servirá de base, vai ao encontro desses elencados aqui, nos quais os autores propõem uma mobilização do conhecimento prévio do aluno (competência, conhecimento implícito) e, partindo daí, desenvolva um “conhecimento explícito” (Conforme o “Guião”, Costa et al., 2011) da gramática, que lhes ofereça subsídios para explorar os recursos que a língua oferece.

Sendo assim, não consideramos, neste trabalho, a *gramática*⁴ como um conjunto de regras a ser decorado, e sim, como a estrutura da língua, inerente à mente humana, passível de reflexão e análise por parte de professores e alunos.

De acordo com Kato (in Martins: 2013), o principal problema que se enfrenta no ensino da gramática (normativa) é a distância entre a gramática internalizada (Língua I) e a língua escrita que a escola visa como meta de aprendizagem. Para a autora, essa distância pode ser tão grande, que a língua escrita que a escola visa como meta de aprendizagem pode

⁴ A palavra “gramática” pode ter diferentes acepções. Neste trabalho, consideramos três delas: (1) *gramática normativa* (chamada, aqui, de “gramática tradicional”, que tem o objetivo de explicitar regras do “bem falar” e do “bem escrever”). (2) *gramática descritiva*: descrição do sistema linguístico e reflexão sobre ele. (3) *gramática internalizada*, ou competência linguística: a estrutura da língua, interna à mente do falante. Buscamos, nesta proposta, partir da gramática internalizada do aluno, trazer uma descrição linguística do fenômeno gramatical (gramática descritiva) e discutir a maneira como o fenômeno trabalhado aqui (tempo gramatical e aspecto) é tratado na gramática normativa.

até ser considerada uma “língua estrangeira”, com parâmetros gramaticais diferentes dada chamada Língua I do aluno.

Consideramos, então, que o ensino da gramática possa ser utilizado como um dispositivo de *tradução* entre essa Língua I e a norma-padrão almejada pela escola. (Ou, como diz Lucchesi (2015), do PPB – português popular brasileiro – para o PB – português brasileiro padrão, utilizado pelas camadas mais privilegiadas da sociedade brasileira).

Kato (in Martins: 2013) analisa, ainda, a Gramática da criança no início da vida escolar e também a mudança dos parâmetros no Português Brasileiro, aspectos relevantes para nosso trabalho, pois precisamos ter em mente a competência linguística do aluno e a gramática concreta do português, não aquela “abstrata” que se impõe nos compêndios escolares.

Ainda nesta direção, temos Foltran (in Martins: 2013), que traz muitas ideias relevantes. Comenta sobre a precariedade percebida na escrita dos alunos, nos anos 80. A culpa por esse insucesso foi, na ocasião, atribuída ao excessivo ensino de gramática. Do que a autora não discorda, pois a gramática ensinada nas escolas era normativa e se restringia a classificações e nomenclaturas.

Ainda de acordo com Foltran (op. cit.), após esse momento, formulou-se como objetivo do ensino de Língua Portuguesa a formação do leitor e escritor competente. Porém, não houve sucesso nisso, já que os alunos egressos continuaram – e continuam – com a competência leitora e escritora abaixo do nível desejável.

Assim, a autora defende o ensino da gramática, mas com outra abordagem. Em suas palavras:

Trocando em miúdos, cito alguns conceitos gramaticais que seriam funcionais no momento em que entendemos que os alunos do ensino fundamental começam a consultar dicionários. Perini (1995) já alertava para a importância de se identificar classes de palavras, tendo em vista o uso do dicionário: para buscar o significado de um determinado verbo, o aluno deverá identificar a palavra como verbo e saber que esse tipo de palavra tem uma forma específica, o infinitivo, e que é essa a forma de entrada do verbete no dicionário. (op. cit., p. 167)

Dessa forma, a autora afirma que os conceitos gramaticais devem ser ensinados para que o aluno possa agir com autonomia: saiba procurar palavras no dicionário, conheça o funcionamento de cada classe de palavra para, então, refletir sobre sua língua e utilizá-la com discernimento.

Ainda de acordo com a autora,

Na Educação básica, a reflexão gramatical deve aparecer para criar uma consciência sobre a língua, para instrumentalizar com certos conhecimentos que garantam a autonomia que caracteriza uma pessoa letrada: tanto a consulta de dicionários como a consulta de gramáticas permitem decisões de uso que podem ser mais acertadas. (op. cit. p. 182)

A autora conclui que se deve desvincular o ensino da gramática do ensino da norma, porque aquela vai muito além desta.

Já Kenedy (2010) tem uma proposta ousada e necessária: simplificar a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), com base na Teoria X-Barra, pois a atual nomenclatura é antiquada e distante dos estudos linguísticos. Isso acarretaria, em sua visão, melhoras no ensino, na Educação Básica.

Realmente, se as classificações e nomenclaturas utilizadas no ensino fossem mais simples, generalizadas e com bases científicas, o ensino poderia ser mais claro e objetivo.

Pilati (et al.: 2011) argumentam a favor do ensino de gramática, de forma científica e investigativa, ao contrário de uma corrente da linguística que propõe banir o ensino da gramática na escola. Para as autoras:

[...] a complexidade dos fatos linguísticos não deve ser um argumento para se abandonar o ensino formal de gramática, ou ainda para se criar uma forma de simplificação que deturpa ou omite a mais fascinante de todas as propriedades das línguas naturais, que é sua monumental diversidade – e o caráter sistemático dessa heterogeneidade (p. 423).

Mas claro, não voltar ao antigo ensino da gramática, descontextualizado e meramente conteudista. Elas propõem

[...] desenvolver práticas inovadoras para o trabalho com a gramática, propiciando a compreensão das propriedades das línguas em suas múltiplas manifestações, por um lado, e o desenvolvimento do uso consciente da língua, em função das demandas sociais, por outro. (p. 423).

Contudo, há diferentes pontos de vista sobre o porquê de se ensinar gramática. Alguns defendem que ela serve para que os alunos, dispondo de seus recursos, saibam ler e escrever melhor (em nosso trabalho, consideramos, também, esse pressuposto, mas não só). Mas há quem diga o contrário.

De acordo com Perini (2016), as pessoas aprendem a ler lendo e escrevendo. A gramática funcionaria apenas de forma marginal nesse processo.

Todavia, o autor defende, sim, o ensino da Gramática (não a Gramática tradicional, prescritiva, que para ele não é Gramática, pois não questiona, não reflete sobre a língua), e sim, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Assim, podemos nos perguntar: para que ensinar gramática? O autor responde:

O conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento de mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e do julgamento dos falantes (...) tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação dos fenômenos da vida real. (op. cit. p. 54).

O ensino da gramática teria então, não um propósito utilitarista, mas sim cultural. De despertar a curiosidade científica, fazendo com que o jovem participe da criação e justificação do conhecimento.

Mais adiante, ele faz uma afirmação bastante grave para quem procura uma alternativa de ensino para a Educação Pública: “Não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm o domínio da norma padrão” (p. 57).

Esse é o caso da maioria dos nossos estudantes. E aí fica a questão: o que fazer com eles, diante disso? De onde partir? Qual a meta a se almejar? Consideramos que devemos, sim, levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, a competência linguística, que, afinal de contas, todos temos, para, a partir dele, possibilitar experiências linguísticas que ampliem o conhecimento do aluno sobre o funcionamento da língua.

Enfim, neste trabalho, será tomada a direção do ensino da gramática como Ciência, objeto de investigação e reflexão, que vai ao encontro também das pesquisas de Bortoni-Ricardo, (2012, 2016), Kato (In Martins, 2013) e jamais como um conjunto de normas a serem decoradas ou com juízo de valor, sobre o “certo” e o “errado”.

2.4 – Conclusão

Esses pontos de vista sobre o ensino de gramática foram discutidos aqui para que se chegue a uma proposta concreta do ensino de Verbo e suas flexões temporais. Essa proposta tomará como base o que é proposto por Pilati (2017). A autora propõe que o conteúdo gramatical seja trabalhado de forma ativa, através da seguinte sequência didática:

- 1- Avaliação (levantamento) do conhecimento prévio dos alunos;
- 2- Experiência linguística;
- 3- Reflexões linguísticas;
- 4- Organização das ideias;
- 5- Apresentação das ideias;
- 6- Aplicação dos conhecimentos em textos.

Essa sequência será explicada e detalhada no capítulo 5 – *Proposta Didática*, em que a metodologia da aprendizagem ativa será colocada a serviço do ensino dos conteúdos: (i) conceito de verbo; (ii) tempo gramatical; (iii) aspecto, através da proposta de uma sequência de atividades e explicações sobre o tema.

Capítulo 3 - A visão tradicional dos tempos gramaticais e aspectos: suas inconsistências

3.1- Introdução

Neste capítulo, trataremos da maneira como a gramática tradicional expõe a questão dos tempos e aspectos verbais, com o objetivo de analisar como são feitas as definições relacionadas ao conceito de “verbo” e à morfologia aspecto-temporal dos verbos. Isso será feito para que possamos identificar possíveis lacunas nessas definições e assim buscar aquilo que é necessário ser melhor explicado para que o ensino dos chamados “tempos verbais” ocorra de forma clara e significativa.

Observamos que falta, nas explicações dadas pela gramática tradicional sobre morfologia aspecto-temporal dos verbos, uma análise mais aprofundada sobre a semântica de cada flexão do paradigma aspecto-temporal (os chamados “tempos simples”) e também das perífrases verbais aspecto-temporais (as chamadas locuções verbais ou “tempos compostos”).

Além disso, consideramos falha também a definição de aspecto, dada pela gramática tradicional, pois, como será visto adiante, ela se mostra incoerente em alguns momentos, não auxiliando na compreensão do funcionamento do sistema aspecto-temporal do português. Para alcançar nossos objetivos:

- i. será examinada uma obra de referência sobre o assunto (Cunha e Cintra, 2001), bastante utilizada como referência para livros didáticos em geral;
- ii. serão comentados os seguintes tópicos:
 - a. o conceito de verbo e a explicação sobre a morfologia aspecto-temporal, de acordo com a gramática tradicional;
 - b. a apresentação das formas e construções verbais, através de paradigmas de conjugação.

O foco, em nosso trabalho, restringe-se ao paradigma morfológico aspecto-temporal do modo indicativo. Os outros modos não são analisados aqui. As irregularidades e exceções também não serão tratadas, pois podem ser vistas e trabalhadas conforme forem surgindo durante as aulas. Para que o aluno perceba tais fenômenos, é necessário que ele tenha em mente, de forma muito vívida, o funcionamento das formas regulares e o significado (sentido) de cada flexão verbal.

Ao analisar a obra de Cunha e Cintra (2001), que serve de base e referência a vários livros didáticos⁵ para Ensino Médio, pudemos perceber,

- i. por um lado a ênfase na exposição da morfologia aspecto-temporal, de acordo com a norma padrão, e,
- ii. por outro lado, a pobreza na explicação do sentido e do uso de cada uma das flexões aspecto-temporais do verbo.

A maioria dos exemplos mostrados e analisados neste capítulo foi retirada de Cunha e Cintra (2001). Quando não for esse o caso, haverá uma observação.

3.2- Conceito de verbo, conforme a gramática tradicional

De acordo com os autores, “verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo⁶.” (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 378). Essa definição, tão presente em obras didáticas, mostra-se vaga e simplista, pois:

- i. não explicita a propriedade particular dos verbos de poderem ser flexionados (conjugados), e
- ii. não explica adequadamente o que, de fato, o verbo exprime. O que seria “o que se passa”? Estados? Eventos? Ações?

É realmente difícil definir um verbo pelo que ele exprime, mas é necessário que sejamos mais precisos, e façamos essa definição de acordo com cada caso. Como a definição de “verbo” pode ser feita a partir de diversos pontos de vista (sintático, morfológico, semântico etc.), e o aprofundamento nesse assunto não é o foco deste trabalho, aqui utilizaremos uma definição mais intuitiva, considerando que verbo é uma palavra variável, que pode ser flexionada em: tempo gramatical, aspecto, modo, número e pessoa e expressa estados e eventos. Porém, aprofundaremos um pouco a pesquisa sobre a função de cada uma dessas flexões, no capítulo 4.

Em Cunha e Cintra (2001), o verbo é definido pelo fato de ser uma palavra variável e pela sua propriedade de localizar os fatos no tempo cronológico, uma definição simplificada, mas que serve ao objetivo dos autores: explicitar o funcionamento da morfologia aspecto-temporal dos verbos.

⁵ Exemplos de livros didáticos que utilizam os conceitos semelhantes aos trazidos por Cunha e Cintra (2001) como base: Maia (2002), Faraco e Moura (2002), Cereja e Magalhães (1999). Amaral et al. (2003).

⁶ Tempo, aqui, entendido como tempo cronológico.

Os exemplos abaixo, apresentados pelos autores, são, na maior parte das vezes, orações retiradas de obras literárias, como (Cunha e Cintra, 2001, p. 378):

(1) Um dia, Aparício **desapareceu** para sempre. (A. Meyer, *SI*, 25)

(2) Como **estavam** velhos! (A. Bessa Luís, *S*, 189)

(3) **Anoitecera** já de todo. (C. de Oliveira, *AC*, 19)

O fato de serem sentenças retiradas de obras literárias, em si, não causa nenhum problema. É até algo positivo, pois muitas vezes as dúvidas relacionadas a tempo e aspecto verbal surgem, justamente, durante a leitura de um texto literário, muitas vezes antigo, em que as flexões utilizadas são diferentes daquelas que utilizamos hoje em dia, no uso corriqueiro da linguagem. Mas é interessante refletir: por que priorizar obras literárias, escritas em um português antigo, formal, distante da língua utilizada pelo aluno em seu dia-a-dia, em detrimento de uma modalidade linguística mais próxima do cotidiano do aluno? Pode existir espaço – e contexto – nas aulas de língua portuguesa para as duas modalidades: a literária e a não literária. E também para o estudo do português mais antigo e mais recente. Creio que devemos trabalhar, nas aulas de gramática, várias modalidades, considerando-as igualmente importantes e legítimas.

Existe, também, a questão dessas sentenças serem apresentadas isoladas de seu contexto. É preciso notar que, em alguns casos, como em (2) e (3), isso pode prejudicar a exata compreensão da referência temporal (que é a localização dos eventos em determinado espaço cronológico. São as informações que respondem á pergunta “quando?”)⁷ da sentença, que seria suprida pelo contexto, se as sentenças não estivessem isoladas.

3.3- Definição de “verbo” por sua função sintática:

De acordo com Cunha e Cintra (2001, p. 378), o verbo “Individualiza-se (...) pela função *obrigatória* de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.”

Aqui, os autores apenas mencionam o fato do verbo ter a função de predicado como obrigatória. Mas o que isso significa?

Buscamos a definição de Frege, para predicado, utilizada nos estudos em semântica. De acordo com Frege (apud Gomes e Mendes, 2018, p. 47 e ss.) os predicados são termos

⁷ Conforme Ilari e Basso, 2014, p. 35.

insaturados, que se tornam “saturados pela combinação com seus argumentos”. De acordo com esse raciocínio, as expressões “saturadas expressam pensamentos completos; as insaturadas precisam ser completadas. Somente uma expressão saturada pode se compor com uma insaturada” (GOMES e MENDES, 2018, p. 47). Assim, os verbos – expressões predicativas – são expressões insaturadas, que se unem a seus argumentos para formar expressões saturadas – as sentenças, ou orações – que expressam pensamentos completos, passíveis de obter um valor de verdade.

3.3.1- O paradigma aspecto-temporal do verbo, de acordo com a gramática tradicional.

Abaixo, reproduzimos a definição dos chamados “tempos verbais”, tal como é apresentada por Cunha e Cintra:

Tempo⁸ é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo.

Os três tempos⁹ naturais são o PRESENTE, o PRETÉRITO (ou PASSADO) e o FUTURO, que designam, respectivamente, um fato ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala.

O PRESENTE é indivisível, mas o PRETÉRITO e o FUTURO subdividem-se no MODO INDICATIVO e no SUBJUNTIVO (...) (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 381)

Como veremos no capítulo 4, essa definição da função da flexão aspecto-temporal do verbo não dá conta de descrever o real funcionamento dessa flexão na língua, pois para que essa descrição seja completa, são necessários os três parâmetros temporais explicados no capítulo 4 (momento de fala, momento de evento e momento de referência). Esses parâmetros permitem explorar a semântica de cada flexão ou perífrase aspecto-temporal.

No quadro 4, reproduzimos o esquema da morfologia aspecto-temporal, do modo indicativo, tal como apresentado por Cunha e Cintra (2001, p. 381):

⁸ A palavra “tempo”, aqui, refere-se à flexão aspecto-temporal do verbo.

⁹ Idem

Indicativo	Presente: <i>estudo</i>			
	Pretérito	Imperfeito: <i>estudava</i>		
		Perfeito	simples: <i>estudei</i>	composto: <i>tenho estudado</i>
			mais-que-perfeito	simples: <i>estudara</i>
	Futuro	Do presente	simples: <i>estudarei</i>	composto: <i>terei ou haverá estudado</i>
		Do pretérito	simples: <i>estudaria</i>	Composto: <i>Teria ou haveria estudado</i>

(Quadro 4 – Esquema da morfologia aspecto-temporal do modo indicativo)

Este esquema expõe o paradigma dos chamados “tempos verbais” do modo indicativo, tal como concebido pela gramática tradicional. Podemos notar, aqui, que são colocadas, juntas, distinções de naturezas diferentes. Explico: A diferença entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito, por exemplo, não é de natureza temporal. Ou seja: a distinção entre essas flexões não ocorre em sua referência temporal, que é a mesma (momento de referência anterior ao momento de fala) ocorre, sim, no aspecto (relação entre momento de referência e momento de evento). Porque o pretérito perfeito descreve um evento em que o momento de evento está contido no momento de referência, (aspecto perfectivo) enquanto que o pretérito imperfeito descreve um evento em que o momento de referência está contido no momento de evento (aspecto imperfectivo) como será visto no capítulo 4.

As diferenças entre as chamadas formas “simples” e formas “compostas” também podem ser analisadas sob esse ponto de vista do aspecto:

- O chamado “pretérito perfeito simples” descreve um evento terminado, isolado, cujo momento de referência é anterior ao momento de fala, e o momento de evento está contido no momento de referência. O aspecto é perfectivo. Já o chamado “pretérito perfeito composto” descreve um evento que se repete, ou um processo cujo momento de referência inclui o momento de fala.
- O chamado “futuro do presente simples” descreve um evento momento de referência posterior ao momento de fala, e o momento de evento contido no momento de referência, assim, o aspecto é perfectivo. Já o chamado “futuro do presente composto” descreve um evento cujo momento de referência é posterior ao momento de fala e posterior ao momento de evento, assim o aspecto é perfeito.

- Os chamados “futuro do pretérito simples” e “composto” são, respectivamente, uma flexão aspecto-temporal e uma perífrase aspecto-temporal cuja classificação é complicada, pois seu valor aspecto-temporal confunde-se com o valor modal. Assim, apesar de podermos classificar em termos aspecto-temporais essa flexão, (algo como “pretérito prospectivo”) mais do que tempo e aspecto, essa flexão e perífrase expressam um modo, que é o *condicional*, como em (4) (exemplo não retirado da obra de Cunha e Cintra, utilizada como base neste capítulo):

(4) Se eu fosse você, eu *almoçaria* em outro restaurante.

Esse sentido de condicional, no português brasileiro, também admite ser expresso através da flexão “pretérito imperfeito”, conforme (5):

(5) Se eu fosse você, eu *almoçava* em outro restaurante.

Essa questão, do valor modal dos chamados “futuro do pretérito” e “pretérito imperfeito” não faz parte do escopo deste trabalho.

Voltando ao assunto, da análise dos chamados “tempos simples” e “tempos compostos”, podemos perceber que a distinção entre “simples” e “composto” é inadequada, pois leva a crer que é uma distinção apenas morfológica, e não semântica e aspectual.

3.4- Aspectos

Em Cunha e Cintra (2001) questão do aspecto é examinada de forma bastante detalhada, porém, como veremos a seguir, a classificação dos aspectos não é clara. Isso, porque além de haver exemplos da mesma estrutura classificados de formas diferentes, os autores não oferecem um esquema que relacione uma classificação a outra, como uma hierarquia entre os aspectos, por exemplo. Esse fato faz com que o estudante ou pesquisador tenha a necessidade de “decorar” a nomenclatura, sem ter acesso a uma visão do sistema aspectual como um todo.

Vejamos abaixo a definição apresentada pelos autores:

(...) O ASPECTO designa “uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo”. Pode ele considera-la como concluída, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considera-la como não concluída, ou seja, observada na sua duração, na sua repetição.

É clara a distinção que se verifica em português entre as formas verbais classificadas como PERFEITAS ou MAIS-QUE-PERFEITAS, de um lado, e as IMPERFEITAS de outro. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 382).

A definição de aspecto colocada pelos autores é semelhante àquela dada por alguns estudiosos da linguística, como Castilho (1968) e Ilari e Basso (2014), que consideram aspecto como a *perspectiva* (ponto de vista) do falante em relação ao evento narrado, e partem da distinção entre aspecto perfectivo e imperfectivo.

Em seguida, Cunha e Cintra trazem exemplos do que não consideram diferenças aspectuais, mas que o são para muitos estudiosos:

Além dessa distinção básica que divide o verbo, gramaticalmente, em dois grandes grupos de formas, costumam alguns estudiosos alargar o conceito de ASPECTO, nele incluindo valores semânticos pertinentes ao verbo ou ao contexto. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 382).

Vejamos os exemplos a seguir, retirados da obra em questão:

(6) João **começou a comer**.

(7) João **continua a comer**.

(8) João **acabou de comer**.

De acordo com os autores, nesses exemplos “não há, a bem dizer, uma oposição gramatical de aspecto. É o próprio significado dos auxiliares que transmite ao contexto os sentidos INCOATIVO, PERMANSIVO e CONCLUSIVO.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 382). Ou seja: os autores consideram que o sentido aspectual das formas apresentadas em (6), (7) e (8) pertence ao auxiliar. Contudo, para nós, o aspecto pode, sim, ser expresso através de formas perifrásticas, através da operação expressa pelo auxiliar, conforme será visto no capítulo 4.

A partir daí, os autores trazem, de acordo com seu ponto de vista, as oposições aspectuais que julgam pertinentes:

1ª) ASPECTO PONTUAL / ASPECTO DURATIVO. A oposição aspectual caracteriza-se neste caso pela menor ou maior extensão de tempo ocupada pela ação verbal.

Assim:

Aspecto pontual

Acabo de ler *Os lusíadas*.

Aspecto durativo

Continuo¹⁰ a ler *Os lusíadas*.

2ª) ASPECTO CONTÍNUO / ASPECTO DESCONTÍNUO. Aqui a oposição aspectual incide sobre o processo de desenvolvimento da ação:

Aspecto contínuo

Vou lendo *Os lusíadas*.

Aspecto descontínuo

Voltei a ler *Os lusíadas*.

¹⁰ Essa construção pode ser confundida com o aspecto permansivo, pois a perífrase é idêntica. Contudo, essa dúvida poderia ser eliminada se fosse apresentado, em (5) um contexto que estabelecesse a referência temporal da sentença, pois a diferença entre o “permansivo” e o “durativo” é que o durativo indica que a ação é contínua, enquanto que o permansivo indica que o foco está no desenvolvimento da ação. Porém, essa explicação não aparece em Cunha e Cintra (2001)

3ª) ASPECTO INCOATIVO / ASPECTO CONCLUSIVO. O aspecto incoativo exprime um processo considerado em sua fase inicial; o aspecto conclusivo ou terminativo expressa um processo em sua fase final: (p. 383)

Aspecto incoativo

Comecei a ler *Os lusíadas*.

Aspecto conclusivo

Acabei de ler *Os lusíadas*

1. São também de natureza aspectual as oposições entre:

a) FORMA SIMPLES / PERÍFRASE DURATIVA

Leio / estou lendo (ou **estou a ler**)

A perífrase estar + GERÚNDIO (...) que designa o “aspecto do momento rigoroso” (Said Ali, apud Cunha e Cintra, 2001, p. 383), estende-se a todos os modos e tempos do sistema verbal e pode ser substituída por outras perífrases, formadas com os auxiliares de movimento (*andar, ir, vir, viver etc.*) ou de implicação (*continuar, ficar etc.*):

Ando lendo (ou **a ler**)

Continuo lendo (ou **a ler**)

Vai lendo

Ficou lendo (ou **a ler**)

b) Ser / estar:

(...) as perífrases verbais construídas com o PARTICÍPIO exprimem o aspecto acabado, concluído; e as construídas com o INFINITIVO ou o GERÚNDIO expressam o aspecto inacabado, não concluído. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 383).

Nessa seção, os autores procuram trazer um tratamento breve à questão do aspecto, contudo, como não deixam claro qual modelo teórico adotam, as seguintes questões ficam em aberto:

- A nomenclatura adotada pelos autores: o que seria “aspecto acabado”? Qual a diferença entre o aspecto permansivo e aspecto durativo?
- O que seria, para os autores, “uma oposição gramatical de aspecto”? Em um trecho (citado acima), os autores negam que em (6), (7) e (8) haja uma oposição gramatical de aspecto, pois, segundo eles, seria o próprio significado dos auxiliares que transmitiria ao contexto os sentidos de incoativo, permansivo e conclusivo. Assim, fica a questão: de que forma o aspecto é gramaticalizado, se não através dos auxiliares? Isso fica ainda mais evidente nos exemplos dados pelos autores quando explicam as oposições aspectuais: pontual / durativo, contínuo / descontínuo e incoativo / conclusivo, como pôde ser visto na citação acima.
- Mais uma vez aparece o problema do aspecto em relação ao uso do auxiliar, quando os autores apresentam as oposições entre o que chamam de ‘forma simples’ e ‘perífrase durativa’ e entre os auxiliares ser / estar: os autores afirmam que essas oposições são de natureza aspectual, mas não determinam quais tipos de aspecto estão em jogo nessas oposições.

Assim, consideramos que o tratamento dado ao aspecto, na obra de Cunha e Cintra (2001), não atende ao objetivo de descrever o funcionamento aspectual na língua portuguesa, e gera mais dúvidas do que esclarecimentos.

3.4.1 - Morfologia aspecto-temporal: modelo de flexão conforme a gramática tradicional

Cunha e Cintra (2001) expõem a estrutura morfológica do verbo, colocando o modo como se forma cada flexão aspecto-temporal, com ênfase na forma, e não no significado. Vejamos o quadro 5:

3.4.1.1 – Estrutura do verbo

PRESENTE	PRETÉRITO IMPERFEITO	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO
Canto	Cantava	Cantara
Cantas	Cantavas	Cantaras
Canta	Cantava	Cantara
Cantamos	Cantávamos	Cantáramos
Cantais	Cantáveis	Cantáveis
Cantam	Cantavam	Cantaram

(Quadro 5 – “Tempos do indicativo”, Cunha e Cintra, 2001, p. 388).

Notamos aqui, com estranhamento, a ausência do pretérito perfeito, uma das flexões aspecto-temporais primitivas, conforme definido mais adiante pelos autores.

Os autores colocam que a estrutura do verbo consiste em: radical + vogal temática + sufixo temporal + desinência pessoal. (Cunha e Cintra, 2001, p. 388). Em seguida afirmam que: “Todo o mecanismo de formação dos tempos¹¹ simples repousa na combinação harmônica desses três elementos flexivos com um determinado radical verbal.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 388) E que: “(...) a ausência de qualquer um desses elementos flexivos é sempre um sinal particularizante, pois caracteriza a forma lacunosa pelo seu **contraste** com as que não o são” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 389, grifo meu).

Nesse trecho, os autores enfatizam a construção da morfologia aspecto-temporal dos verbos. Interessante notar, em todo o capítulo, um detalhamento na explicação de como se formam morfológicamente essas flexões, mas a sua semântica fica relegada a segundo plano, isso quando há alguma explicação.

¹¹ Os autores referem-se, aqui, à formação da morfologia aspecto-temporal dos verbos.

Os autores, ao longo do capítulo, mostram, em tabelas, a morfologia desses tempos, conforme será reproduzido aqui, nos quadros 6 a 10, a seguir:

3.4.1.2 – Formação dos chamados ‘tempos simples’¹²

De acordo com os autores, “com exceção do infinitivo pessoal, os tempos simples dos verbos portugueses correspondem a formações existentes no latim clássico ou no latim vulgar que sofreram, com os séculos, naturais alterações fonéticas”. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 389). Nisso, podemos perceber a importância que se dá à análise diacrônica dos fenômenos, mesmo que essas alterações diacrônicas não sejam descritas e explicadas na obra com detalhes.

Os autores, ainda, consideram um artifício didático: “admitir que o verbo presente três tempos¹³ PRIMITIVOS, sendo os outros deles DERIVADOS.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 389). Para essa afirmação, os autores não dão maiores explicações. Apenas mencionam que “os tempos simples dos verbos portugueses correspondem a formações existentes no latim clássico ou no latim vulgar, que sofreram, com os séculos, alterações fonéticas” (CUNHA e CINTRA, 2001, p. 389), mas que o estudo dessa evolução extrapola o limite de sua obra, que faz uma análise sincrônica. Assim, utilizam como “artifício didático” admitir essa relação entre flexões aspecto-temporais primitivas e outras derivadas. Sigamos, então, o raciocínio dos autores:

Segundo eles, as flexões aspecto-temporais primitivas são: presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo e infinitivo impessoal. Os autores afirmam, a seguir, que “do PRESENTE DO INDICATIVO formam-se o IMPERFEITO DO INDICATIVO, O PRESENTE DO SUBJUNTIVO E O IMPERATIVO” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 389). Os autores expõem e explicam a conjugação de cada flexão aspecto-temporal. Colocarei aqui apenas as flexões do indicativo, que são o foco deste trabalho:

1º) IMPERFEITO DO INDICATIVO. É formado do radical do presente acrescido:

a) Na 1ª conjugação das terminações *-ava, -avas, ava, -ávamos, -áveis, -avam* (constituídas da vogal temática *-a-* + sufixo temporal *-va-* + desinências pessoais);

b) Na 3ª conjugação, das terminações *-ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -íam* (constituídas da vogal temática *-i-* + sufixo temporal *-a-* + desinências pessoais);

c) Na 2ª conjugação, das mesmas terminações da 3ª, por ter a vogal temática *-e-* passado a *-i-* antes de *-a-*. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 390).

¹² Os chamados “tempos simples” referem-se às flexões aspecto-temporais que não apresentam auxiliares. Formam-se por: radical + vogal temática + sufixo temporal + desinência pessoal.

¹³ Flexões aspecto-temporais.

Assim, nos verbos cantar, vender e partir, temos:

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Radical do presente	Cant-	Vend-	Part-
PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO	Cant-ava	Vend-ia	Part-ia
	Cant-avas	Vend-ias	Part-ias
	Cant-ava	Vend-ia	Part-ia
	Cant-ávamos	Vend-íamos	Part-íamos
	Cant-áveis	Vend-íeis	Part-íeis
	Cant-avam	Vend-iam	Part-iam

(Quadro 6 – Pretérito imperfeito do indicativo. Cunha e Cintra, 2001, p. 390).

Contudo, questionamos: se o que os autores chamam de “radical do presente” é idêntico ao radical do verbo em si, (vide quadro 6) qual a utilidade de fazer essa relação “primitivo / derivado” entre essas flexões aspecto-temporais? Por que não seguir com a ideia de que todas as flexões aspecto-temporais são formadas através de: radical + vogal temática + sufixo temporal + desinência pessoal, mantendo apenas uma regra de formação para todas as flexões?

A seguir, as flexões aspecto-temporais supostamente derivadas do PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO:

“Do tema do PRETÉRITO PERFEITO formam-se os seguintes tempos¹⁴ simples:

1º) o MAIS-QUE-PERFEITO DO INDICATIVO, juntando-se as terminações (=sufixo temporal *-ra* + desinências pessoais) *-ra, -ras, -ra, -ramos, -reis, -ram:*” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 391).

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
RADICAL DO PERFEITO + VOGAL TEMÁTICA	Canta-	Vende-	Parti-
PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO DO INDICATIVO	Canta-ra	Vende-ra	Parti-ra
	Canta-ras	Vende-ras	Parti-ras
	Canta-ra	Vende-ra	Parti-ra
	Cantá-ramos	Vendê-ramos	Partí-ramos
	Cantá-reis	Vendê-reis	Partí-reis
	Canta-ram	Vende-ram	Parti-ram

(Quadro 7 – Pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Cunha e Cintra, 2001, p. 391).

Aqui também cabe o questionamento feito acima: do que se trata esse “radical do perfeito”, se não do próprio radical do verbo? Para formar o pretérito mais-que-perfeito segue-se a mesma estrutura das outras flexões aspecto-temporais: radical + vogal temática +

¹⁴ Flexões aspecto-temporais.

sufixo temporal + desinência pessoal. Não seria mais simples excluir essa noção de “derivação”?

Ainda de acordo com os autores,

Do INFINITIVO IMPESSOAL formam-se os dois futuros simples do indicativo, o infinitivo pessoal, o gerúndio e o particípio.

1º) O FUTURO DO PRESENTE, com o simples acréscimo das terminações *-ei, -ás, -á, -emos, -eis, -ão* (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 393):

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Infinitivo impessoal	Cantar	Vender	Partir
FUTURO DO PRESENTE	Cantar-ei Cantar-ás Cantar-á Cantar-emos Cantar-eis Cantar-ão	Vender-ei Vender-ás Vender-á Vender-emos Vender-eis Vender-ão	Partir-ei Partir-ás Partir-á Partir-emos Partir-eis Partir-ão

(Quadro 8 – Futuro do presente, Cunha e Cintra, 2001, p. 393).

“2º) O FUTURO DO PRETÉRITO, com o acréscimo das terminações *-ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -iam*” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 393):

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Infinitivo impessoal	Cantar	Vender	Partir
FUTURO DO PRETÉRITO	Cantar-ia Cantar-ias Cantar-ia Cantar-íamos Cantar-íeis Cantar-iam	Vender-ia Vender-ias Vender-ia Vender-íamos Vender-íeis Vender-iam	Partir-ia Partir-ias Partir-ia Partir-íamos Partir-íeis Partir-iam

(Quadro 9 - Futuro do pretérito, Cunha e Cintra, 2001, p. 393).

Para as flexões: futuro do presente e futuro do pretérito, essa noção de derivação do infinitivo impessoal faz sentido. De fato, as flexões verbais dos chamados futuro do presente e futuro do pretérito são constituídas do infinitivo impessoal + os sufixos aspecto-temporais do futuro do presente e do pretérito. E eles, por sua vez, vieram do verbo “*haver*” no futuro, utilizado como auxiliar de futuro em épocas remotas.

Como observação, os autores comentam sobre as exceções á regra (verbos *dizer, fazer e trazer*) e também sobre o fato de o futuro do presente e do pretérito serem “formados pela aglutinação do INFINITIVO do verbo principal às formas reduzidas do PRESENTE e do IMPERFEITO DO INDICATIVO do auxiliar *haver*: *amar + hei, amar + hia* (por *havia*) etc.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 393).

Daí, podemos observar que as formas simples do futuro (do presente e do pretérito) surgiram a partir de antigas formas perifrásticas, deduzindo que esse processo é comum na língua, e a gramaticalização de formas verbais pode chegar a um estágio em que verbo principal e verbo auxiliar se aglutinam. Podemos perceber também, mais uma vez, que os autores têm como referência para a explicação dos fenômenos a questão histórica, diacrônica, o que pode até ser interessante para explicar a morfologia e a fonologia, mas não contempla a semântica dessas flexões e perífrases aspecto-temporais.

Os autores continuam a exposição do tema, mostrando mais uma flexão aspecto-temporal, segundo eles, derivada do infinitivo impessoal:

“3º) O INFINITIVO PESSOAL, com o acréscimo das desinências pessoais *-es*, (2ª pessoa do singular), *-mos, -des, em*.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 394).

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Infinitivo impessoal	Cantar	Vender	Partir
FUTURO PESSOAL	Cantar	Vender	Partir
	Cantar-es	Vender-es	Partir-es
	Cantar	Vender	Partir
	Cantar-mos	Vender-mos	Partir-mos
	Cantar-des	Vender-des	Partir-des
	Cantar-em	Vender-em	Partir-em

(Quadro 10 – Infinitivo pessoal. Cunha e Cintra, 2001, p. 394).

3.5- Verbos auxiliares e seu emprego, segundo a gramática tradicional

Nesta seção, os autores expõem, de acordo com os limites da gramática tradicional e normativa, as funções e os usos dos auxiliares na língua portuguesa. Assim, de acordo com Cunha e Cintra (2001):

1. Os conjuntos formados de um verbo auxiliar com um verbo principal chamam-se **LOCUÇÕES VERBAIS**. Nas **LOCUÇÕES VERBAIS** conjuga-se apenas o auxiliar, pois o verbo principal vem sempre numa das formas nominais: no **PARTICÍPIO**, no **GERÚNDIO**, ou no **INFINITIVO IMPESSOAL**.

2. Os **AUXILIARES** de uso mais frequente são *ter, haver, ser e estar*.

Ter e **haver** empregam-se em:

a) Com o **PARTICÍPIO** do verbo principal, pra formar os tempos¹⁵ compostos da voz ativa, denotadores de um fato acabado, repetido ou contínuo:

Tenho feito exercícios.

Havíamos comprado livros.

b) Com o **INFINITIVO** do verbo principal antecedido da preposição *de*, para exprimir, respectivamente, a obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o fato:

Tenho de fazer exercícios.

¹⁵ Os autores referem-se às perífrases de caráter aspecto-temporal.

Havemos de comprar livros (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 394, 395).

Podemos perceber que, de acordo com a gramática tradicional, o paradigma dos auxiliares que podem expressar tempo e aspecto parece bastante restrito, pois no português brasileiro atual podemos utilizar, além desses considerados pelos autores, uma série de verbos para essa função, como: “acabar de”, “continuar”, “andar”, “ir” etc., mas ao longo desse tópico os autores chegam a discutir o uso de outros verbos como auxiliares, conforme será visto adiante.

Mesmo assim, os verbos tradicionalmente considerados auxiliares são aqueles citados pelos autores em primeiro lugar: *ter, haver, ser e estar*.

Os autores continuam a exposição com: “**Ser** emprega-se com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar os tempos¹⁶ da voz passiva de ação”. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 395) Não reproduzo aqui os exemplos, pois neste trabalho não trataremos especificamente da voz passiva.

Seguindo a exposição dos autores:

Estar emprega-se:

a) Com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar tempos¹⁷ da voz passiva de estado:

Estou arrependido do que fiz.

Estamos impressionados com o fato.

Em nota, os autores comentam que a determinação dos limites de auxiliaridade pode variar de gramática para gramática, e sugere fontes de estudo. Isso é um fato positivo, pois mostra que não há a pretensão de esgotar o assunto, limitando-o. E, na sequência:

b) Com o GERÚNDIO (...) para indicar uma ação durativa, continuada:
Estava ouvindo música

c) Com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *para*, para exprimir a iminência de um acontecimento, ou o intuito de realizar a ação expressa pelo verbo principal:

O avião **está para chegar**.

Há dias **estou para visita-lo**.

d) Com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *por*, para indicar que uma ação que já deveria ter sido realizada ainda não o foi: (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 396).

As formas do item (d) são assim exemplificadas:

(9) O trabalho **está por terminar**.

(10) A carta **ficou por escrever**

¹⁶ Perífrases aspecto-temporais.

¹⁷ Idem

Questionamos, aqui, se o significado da construção utilizando-se o auxiliar estar, com o infinitivo do verbo principal antecedido da preposição “por”, é realmente “uma ação que já deveria ter sido realizada mas ainda não o foi”. Em (8), com a utilização do verbo “ficou”, em “ficou por escrever”, a definição está pertinente, mas em (7), em “está por terminar” o significado parece ser o de “está quase terminado”. É necessário mais cuidado e precisão para discutir-se a semântica das orações que apresentam verbos auxiliares. Deve-se observar cada caso, e levar o contexto em consideração.

A seguir, os autores afirmam:

3. Além dos quatro verbos estudados, outros há que podem funcionar como auxiliares. Estão neste caso os verbos *ir*, *vir*, *andar*, *ficar*, *acabar* e mais alguns que se ligam ao INFINITIVO do verbo principal para expressar **matizes de tempo**¹⁸ ou para marcar certos **aspectos** do desenvolvimento da ação. Assim:

Ir emprega-se :

a) Com o GERÚNDIO do verbo principal, para indicar que a ação se realiza progressivamente ou por etapas sucessivas:

O navio **ia encostando** no cais (pouco a pouco).

Os convidados **iam chegando** de automóvel (sucessivamente).

b) Com o INFINITIVO do verbo principal, para exprimir o firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que ela será realizada em um futuro próximo

Vou procurar um médico.

O navio **vai partir**. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 397).

Podemos questionar o significado atribuído à construção descrita no item (b), acima. No português brasileiro atual, o auxiliar “ir” com o verbo principal no infinitivo expressa apenas a ideia de futuro, sem a noção do “firme propósito de executar a ação”. Continuando:

Vir emprega-se:

a) Com o GERÚNDIO do verbo principal, para indicar que a ação se desenvolve gradualmente (compare-se a construção similar com *ir*):

Vinha rompendo a madrugada.

Vinha tratando desse assunto.

b) Com o INFINITIVO do verbo principal, para indicar movimento em direção a determinado fim ou intenção de realizar um ato:

Veio fazer compras.

Vieste interromper-me o trabalho.

c) Com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *a*, para expressar o resultado final da ação:

Vim a saber dessas coisas muito tarde.

Veio a dar com os burros n'água¹⁹.

¹⁸ “Tempo”, aqui, refere-se à referência temporal.

¹⁹ Expressão pouco usada atualmente.

d) Com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *de*, para indicar o término recente da ação (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 397).

Podemos verificar os seguintes exemplos:

(11) **Vinha de ajustar** contas com o imigrante. (J. Cardoso Pires. *D*, 290)

(12) Minha intenção era saudar os jangadeiros que **vêm de chegar**. (A. F. Schmitd, *GB*, 56.)

Sobre os exemplos (11) e (12): Nunca tínhamos observado esse tipo de construção, muito menos com esse significado. Os autores comentam que, apesar de essa construção ser documentada em escritores consagrados, alguns gramáticos a condenam como galicismo. Mesmo aqueles exemplos dados na citação acima: “vim a saber...”, “veio a dar...”, são perífrases pouco utilizadas atualmente. Os autores continuam a exposição dos auxiliares, com: “**Andar**, à semelhança de *estar*, emprega-se com o GERÚNDIO (...) para indicar uma ação durativa, continuada”:

(13) **Ando lendo** os clássicos.

Em (13), é interessante perceber a sutil diferença de significado entre: “ando lendo” e “estou lendo”. “Ando lendo” parece presumir uma ação mais duradoura, relacionada a um macroevento, referindo-se a um “quadro temporal mais amplo” (Ilari e Basso, 2014, p. 178) enquanto “estou lendo”, expressa uma ação mais pontual, relacionada a um microevento (“cada evento integrante do macroevento”, conforme Ilari e Basso, 2014, p. 178). Isso confirma a explanação dada pelos autores, que consideram o emprego desses auxiliares com o gerúndio do verbo principal, uma forma de “indicar uma ação durativa, continuada”. Os autores prosseguem:

Ficar, além de se juntar ao PARTICÍPIO para formar a voz passiva denotadora de mudança de estado (ficou molhado), emprega-se:

a) Com o GERÚNDIO (...) para indicar uma ação durativa costumeira ou mais longa do que a expressa por *estar*; comparem-se:

Ficava cantando

Ficou esperando

Estava cantando

Esteve esperando

b) Com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *por*, para indicar uma ação que deveria ter sido realizada não o foi:

O trabalho **ficou por terminar**.

Compare-se à construção paralela com *estar*:

O trabalho **está por terminar**.

Acabar emprega-se com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *de*, para indicar uma ação recém-concluída:

O avião **acabou de aterrissar**.

Os convidados **acabaram de chegar**. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 398).

Na sequência, os autores apresentam a conjugação dos verbos ter, haver, ser e estar em todos os tempos e modos, enfatizando, mais uma vez, o aspecto morfológico dessas flexões.

3.6- Formação das perífrases aspecto-temporais

Apresentaremos, aqui, a maneira como os autores expõem os chamados “tempos compostos”, porém apenas aqueles do modo indicativo, que são o foco deste trabalho, para ao final fazer os comentários sobre o tema:

Entre os TEMPOS COMPOSTOS²⁰ da voz ativa merecem realce particular aqueles que são constituídos de formas do verbo ter (ou, mais raramente, haver) com o PARTICÍPIO do verbo que se quer conjugar, porque **é costume incluí-los nos próprios paradigmas de conjugação**. (p. 402. Grifo meu.)

Eis os tempos²¹ em causa:

1º) PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO. Formado do PRESENTE DO INDICATIVO do verbo ter com o PARTICÍPIO do verbo principal (CUNHA E CINTRA, 2001 p. 402):

Tenho cantado	Tenho vendido	Tenho partido
Tens cantado	Tens vendido	Tens partido
Tem cantado	Tem vendido	Tem partido
Temos cantado	Temos vendido	Temos partido
Tendes cantado	Tendes vendido	Tendes partido
Têm cantado	Têm vendido	Têm partido

(Quadro 11 – Pretérito perfeito composto.)

2º) PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO COMPOSTO. Formado do IMPERFEITO DO INDICATIVO DO verbo ter (ou haver) com o PARTICÍPIO do verbo principal: (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 403).

Tinha cantado	Tinha vendido	Tinha partido
Tinhas cantado	Tinhas vendido	Tinhas partido
Tinha cantado	Tinha vendido	Tinha partido
Tínhamos cantado	Tínhamos vendido	Tínhamos partido
Tínheis cantado	Tínheis vendido	Tínheis partido
Tinham cantado	Tinham vendido	Tinham partido

(Quadro 12 – pretérito mais-que-perfeito composto)

“3º) FUTURO DO PRESENTE COMPOSTO. Formado do FUTURO DO PRESENTE SIMPLES do verbo ter (ou haver) com o PARTICÍPIO do verbo principal.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 403).

²⁰ Perífrases aspecto-temporais.

²¹ Idem.

Terei cantado	Terei vendido	Terei partido
Terás cantado	Terás vendido	Terás partido
Terá cantado	Terá vendido	Terá partido
Teremos cantado	Teremos vendido	Teremos partido
Tereis cantado	Tereis vendido	Tereis partido
Terão cantado	Terão vendido	Terão partido

(Quadro 13 – futuro do presente composto)

“4º) FUTURO DO PRETÉRITO COMPOSTO. Formado do FUTURO DO PRETÉRITO SIMPLES do verbo ter (ou haver) com o PARTICÍPIO do verbo principal.” (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 403).

Teria cantado	Teria vendido	Teria partido
Terias cantado	Terias vendido	Terias partido
Teria cantado	Teria vendido	Teria partido
Teríamos cantado	Teríamos vendido	Teríamos partido
Teríeis cantado	Teríeis vendido	Teríeis partido
Teriam cantado	Teriam vendido	Teriam partido

(Quadro 14 – futuro do pretérito composto)

Importante notar que a morfologia aspecto-temporal das perífrases está aqui (quadros 11 a 14), mas não o significado. Os autores não comentaram a nuance aspectual dos chamados “tempos compostos”. Chamo de “nuance aspectual” a tendência de as formas compostas evidenciarem, dependendo do contexto, a perspectiva do falante sobre o evento narrado, como no chamado “futuro do presente composto” e outras formas compostas vistas acima. Não consideraram, também, as formas mais usadas no cotidiano atual, como a construção do futuro através da perífrase do auxiliar “ir” no presente e o infinitivo do verbo principal, que ocorre também nesses chamados “tempos compostos”, como em (14), exemplo não retirado da obra em questão:

(14) Amanhã às 12h eu já **vou ter chegado** em São Paulo.

Na sequência, os autores apresentam os chamados “tempos compostos” do modo subjuntivo, as formas nominais, a conjugação dos verbos regulares na voz passiva e na voz reflexiva. Após, vem a explicação da irregularidade verbal e a conjugação dos verbos irregulares, com vários exemplos de verbos que não seguem – por um motivo ou por outro – o paradigma regular das conjugações. Esses motivos podem ser: discordância gráfica, alternância vocálica ou verbos defectivos. Esses assuntos não serão abordados aqui por estarem fora do foco deste trabalho.

3.7- Conclusão

Ao longo de cada item exposto foram sendo feitos comentários sobre as lacunas deixadas pela abordagem tradicional relativa às flexões aspecto-temporais dos verbos. Os principais problemas parecem ser:

- i. definição vaga de verbo;
- ii. a ênfase na forma (morfologia), em detrimento da explicação do significado de cada forma verbal,
- iii. a falta de uma definição linguística – e não metafórica – e um esquema organizado das possibilidades de tempo e aspecto.

Assim, este trabalho procura dar conta dessas lacunas, abordando as diversas perífrases presentes no uso do português brasileiro atual, utilizando exemplos de uso real da língua (legitimando a importância da variedade cotidiana, tanto quanto da literária na descrição linguística) e, principalmente, explorando de forma mais profunda a semântica das flexões aspecto-temporais dos verbos, o que será feito no capítulo 4 “Descrição linguística de tempo e aspecto verbal”, e aplicando os conceitos e esquema de funcionamento do sistema aspecto-temporal do português para o ensino no capítulo 5 “Proposta didática”.

Capítulo 4 – Descrição linguística de tempo gramatical e aspecto

4.1 – Introdução

Como visto no capítulo anterior, a gramática tradicional e, por consequência, boa parte dos livros didáticos, apresentam algumas inconsistências e lacunas ao tratar o tema “tempo e aspecto verbal”, tais como:

- Conceito vago de verbo;
- Explicação sobre a flexão aspecto-temporal dos verbos, que traz detalhes sobre a sua estrutura morfológica, porém não explicita o funcionamento semântico dessa flexão;
- Definição pouco clara da semântica e do uso dessas flexões e perífrases verbais;
- Ausência de perífrases e flexões utilizadas na fala cotidiana.

Neste capítulo, temos como objetivo oferecer uma abordagem que dê conta da descrição semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais, tendo em vista o ensino desse tópico na educação básica, para obter uma definição mais clara e coerente de cada flexão ou perífrase.

Partiremos do conceito de “verbo”, sem o qual não há respaldo para o trabalho com as flexões aspecto-temporais. Essa classe gramatical pode ter várias funções no uso da língua, a saber: (i) matriz para a construção de sentenças; (ii) determinação de *pessoa*; (iii) transmissão de informações temporais (*tempo gramatical*); (iv) atribuição de uma estrutura interna às ações que descrevem (*classes acionais*); (v) atribuição da perspectiva do falante ao estado de coisas expresso pela sentença (*aspecto*); (vi) informações de caráter modal (*modo*); (vii) opções de voz.

Todas essas funções são brevemente explicadas e exemplificadas na seção “O conceito de verbo”. Contudo, este trabalho possui, como escopo, apenas as funções: (iii) *transmissão de informações temporais (tempo gramatical)* e (v) *atribuição da perspectiva do falante ao estado de coisas expresso pelo verbo (aspecto)*.

Na seção “Sistema temporal da língua”, diferenciaremos, em primeiro lugar, as expressões utilizadas para nos referirmos às expressões presentes na análise das informações temporais da sentença, que são as seguintes: “sistema temporal”, “flexão aspecto-temporal”, “perífrase aspecto-temporal”, “tempo cronológico” e “referência temporal”. Em segundo

lugar, são explicados os parâmetros temporais utilizados para determinar as informações temporais da sentença (passado, presente e futuro), que são: *momento de referência* e *momento de fala* (e, indiretamente, *momento de evento*).

Na seção “Aspecto”, exploramos as relações entre o terceiro parâmetro temporal, momento de evento, e o momento de referência, relações estas que definem as diferentes possibilidades de aspecto que existem nas sentenças do português brasileiro.

As diferentes relações entre momento de evento e momento de referência definem a perspectiva do falante dada aos fatos (eventos, processos, ações) expressos pelo verbo. E são expressas, no português, através de dispositivos gramaticais, que são as flexões e perífrases aspecto-temporais²². Como isso ocorre, veremos adiante.

As possibilidades aspectuais do português são esquematizadas e sintetizadas ao final da subseção “Visão alternativa de *aspecto*: Perfeito, perfectivo, imperfectivo e prospectivo”. Em seguida, são explicadas e exemplificadas as opções de aspecto no português brasileiro, designadas, conforme Klein (1994), da seguinte forma: Perfeito, Perfectivo, Imperfectivo (progressivo e habitual) e Prospectivo.

Esses conceitos são aplicados em sentenças, na seção “Descrição e uso das flexões e perífrases aspecto-temporais no português brasileiro”. Para isso, partimos do quadro 4, de Ilari e Basso (2014, p. 140), adaptado aqui (quadro 17, p. 100). Utilizamos cada possibilidade de combinação desses três parâmetros para a formação de sentenças²³, demonstrando, assim, o uso dessas combinações, expressas nas flexões e perífrases aspecto-temporais.

Como síntese da exposição feita ao longo do capítulo, construímos dois quadros, que contêm: (i) o nome de cada flexão aspecto-temporal (quadro 18, p. 106) e perífrase aspecto-temporal (quadro 19, p. 107); (ii) tempo gramatical; (iii) designação do aspecto e (iv) exemplos.

Ao final, faremos uma retomada do exposto no capítulo, considerando que o sistema aspecto-temporal no português brasileiro expressa, por um lado, as relações entre: momento de fala e momento de referência – através das informações temporais: presente, passado e futuro – e, por outro lado, as relações entre momento de referência e o momento de evento – através das informações aspectuais: perfeito, perfectivo, imperfectivo e prospectivo.

²² Essas flexões e perífrases, além de aspecto, expressam o tempo gramatical, modo e pessoa.

²³ Perceberemos que nem todas as possibilidades lógicas de combinação são gramaticalizadas no português brasileiro.

4.2 – O conceito de verbo

4.2.1 - Introdução

Nesta seção, procuramos delinear um panorama das funções e do conceito de verbo na língua, para que sirva como ponto de partida para a análise do funcionamento semântico das flexões e perífrases aspecto-temporais do verbo. Consideramos que, se não tivermos claras as funções que o verbo exerce, a abordagem desse tema em sala de aula fica prejudicada.

A abordagem desse tema fica prejudicada porque: (i) as flexões do verbo na língua portuguesa não expressam apenas informações aspecto-temporais, mas também informações de pessoa e modo; (ii) para introduzir a noção do verbo, é necessário que saibamos que ele necessita de seus argumentos para ter seu sentido completo; (iii) as informações aspecto-temporais estão relacionadas, também, à questão das classes acionais – e então ao predicado inteiro da sentença.

Sendo assim, esta seção deve esclarecer esses pontos para que, em seguida, examinemos detalhadamente o funcionamento aspecto-temporal do verbo.

4.2.2 – A palavra “verbo”

A palavra “*verbo*” vem de uma tradição muito antiga. Para os romanos, como Cícero e Varrão, a classe “*verbo*” servia para designar a *palavra por excelência*, já que em latim, “*verbo*” significa “palavra”. Para Aristóteles, “verbo seria, por definição, a palavra da sentença em que se encontram concentradas as informações de tempo” (Ilari e Basso, 2014, p. 67). Disso, podemos notar a intuição, já desde tempos longínquos, da importância do elemento temporal na caracterização do verbo.

Contudo, definir *verbo* continua sendo uma tarefa complexa, pois dependendo do ponto de vista que se observa, depreende-se uma função diferente que essa classe de palavras executa na língua. Assim, é importante que tenhamos, ao falar de *verbo*, um panorama claro das suas funções, mesmo que não utilizemos, diretamente, esses conceitos com os alunos. Algumas dessas funções são descritas brevemente abaixo:

4.2.3 - Verbo como matriz para construção da sentença

A partir desse ponto de vista, considera-se que “preenchendo adequadamente certos espaços previsíveis a partir do verbo, chegamos a orações completas, as quais caracterizam conceitualmente certos ‘estados de coisas’ possivelmente reais” (ILARI e BASSO, 2014, p.

66). Isso significa que os verbos são expressões que selecionam argumentos, para construir sentenças com sentido completo. Assim:

Em (1), o verbo “ver” é uma matriz que comporta dois espaços, estabelecendo uma relação entre dois seres: um que vê (um ser animado) e outro que é visto (não necessariamente animado). Já em (2), o verbo “dormir” é uma matriz que comporta apenas um espaço, e para preenche-lo, basta apenas um ser: “Lupita dormiu” é a expressão completa de um estado de coisas:

(1) Maria viu a casa.

(2) Lupita dormiu.

4.2.4 - A determinação de *pessoa*

Nesse ponto de vista, o verbo tem a função de “identificar os participantes²⁴ referidos na sentença, com base nos papéis que eles assumem na enunciação em curso” (ILARI E BASSO, 2014, p. 67).

Podemos observar, em (3), que o verbo está na primeira pessoa. Isso ocorre quando o locutor fala de si mesmo (autorreferência). Em (4), embora o verbo esteja flexionado em terceira pessoa (por uma peculiaridade de determinada variedade do português brasileiro), a sentença refere-se ao interlocutor, à segunda pessoa. Já em (5), a sentença refere-se à terceira pessoa, ou seja, a algo ou alguém que não faz o papel nem de locutor, nem de interlocutor no ato de enunciação.

(3) Eu estive no cinema ontem.

(4) Você gostou do filme?

(5) O filme (ele) era bom.

4.2.5 - A transmissão de informações temporais

Os verbos, flexionados, “localizam os estados de coisas como simultâneos²⁵, anteriores ou posteriores ao momento de fala” (ILARI E BASSO, 2014, p. 67) ou a algum outro momento relevante no discurso.

²⁴ No caso do português, a flexão do verbo identifica somente o sujeito da oração.

²⁵ Neste trabalho, não consideramos que os verbos possam localizar os eventos como “simultâneos” ao momento de fala, mas sim, que o momento de referência – e do evento – possam *incluir* o momento de fala.

Assim, a face temporal das flexões aspecto-temporais do verbo tem caráter dêitico (o que quer dizer que a informação que elas transmitem toma por base o momento da enunciação) ou anafórico (quando toma por base informações existentes no próprio texto). Para ilustrar o tipo de informação “temporal” que a flexão aspecto-temporal transmite, vejamos (6) e (7).

Ambas as perguntas referem-se a algum momento anterior ao momento da enunciação, e é essa – apenas – a informação temporal transmitida pela flexão aspecto-temporal do verbo. Contudo, é necessário o conhecimento de mundo do interlocutor para que ele tenha a intuição de que em (6) a pergunta refere-se a qualquer momento passado ao longo da sua vida, e em (7), a pergunta refere-se a algum momento passado do dia em curso. A informação transmitida pela flexão verbal não apresenta nenhuma medida de distância em relação ao momento da enunciação.

(6) Você já *fumou* cigarro?

(7) Você já *tomou* banho?

Já em (8), temos uma oração que se refere a um período que inclui o momento de fala – por isso a flexão aspecto-temporal é chamada de “presente” – e em (9), uma oração que se refere a um período posterior ao momento de fala, por isso, a perífrase aspecto-temporal é chamada de “futuro”:

(8) Eu *almoço* naquele restaurante todos os dias.

(9) Amanhã, Vanessa *vai comprar* um sapato novo.

4.2.6 - Classes acionais

O verbo, em uma sentença, atribui uma estrutura interna às ações que descreve, as quais podem ser constituídas, ou não, de “momentos” qualitativamente diferentes. Essa propriedade é chamada de “mudança de estado”. De acordo com Klein (1994), há predicados em que não há mudança de estado, em qualquer período temporal. Esses são chamados de predicados de 0-estado. Há aqueles que possuem um limite temporal no início e no final. São os predicados de 1-estado. E, há, ainda, aqueles em que, além de haver um limite temporal no início e outro no final, há uma mudança de estado interna. Esses são os predicados de 2-estados. Neste estudo, essa propriedade recebe o nome de “**classes acionais**”. Ela pode estar restrita ao próprio verbo ou ao sintagma verbal inteiro (verbo e seu complemento). Assim, observemos as sentenças abaixo:

Em (10), temos um predicado de 0-estado: não há período temporal em que essa sentença não seja verdadeira. Em (11), há um predicado de 1-estado: com limite definido de início e término, mas sem mudança de estado interna. Já em (12), há um predicado de 2-estados, pois para “chegar”, primeiro precisa haver um estado anterior da “não chegada”, que se transforma em “chegada”, durante a ação.

(10) São Paulo *fica* na região sudeste.

(11) Andei de bicicleta até a padaria.

(12) Cheguei em casa agora.

Dessa forma, as classes acionais dizem respeito à estrutura interna do estado de coisas descrito pelo verbo e seu complemento. Embora as classes acionais possam interferir em questões de tempo gramatical e aspecto, o seu funcionamento está fora do escopo deste trabalho.

4.2.7 – Aspecto

Trata-se da atribuição da *perspectiva* do falante ao narrar o estado de coisas expresso pelo verbo. A essa função, damos o nome de “**aspecto**”. Tradicionalmente, considera-se que o aspecto permite que o estado de coisas expresso pelo verbo seja considerado como um todo (em bloco) ou em partes. Neste estudo, conforme será explicado mais adiante, consideramos que o aspecto é o elemento que expressa a relação entre o momento de referência e o momento de evento. Assim, vejamos:

Em (13), a ação de “comer uma maçã” prolonga-se antes, durante e possivelmente após a minha chegada. Assim, o evento extrapola os limites do momento de referência. E não há a informação explícita de que, de fato, ela terminou de comer a maçã. A ação aqui é narrada com o foco em seu andamento, e não em seu término. Esse é o aspecto *imperfectivo*. Já em (14), a interpretação se modifica. A ação de “comer uma maçã” ocorre logo após a minha chegada, e, de acordo com o enunciado, pode-se deduzir que ela terminou de comer a maçã. O evento inicia-se após o momento de referência, está parcialmente incluído nele. Por isso, o aspecto é *perfectivo*.

(13) Quando cheguei em casa, Clarice *estava comendo* uma maçã.

(14) Quando cheguei em casa, Clarice *comeu* uma maçã.

Em (15), o evento ocorre antes do momento de referência. Isso significa que, o evento ocorre (e acaba) antes do momento em questão (“amanhã”). Aqui, o aspecto é *perfeito*. Por fim, em (16), a perífrase aspecto-temporal ‘vou escrever’ desloca o evento para após o momento de referência, tornando o aspecto *prospectivo*.

(15) Amanhã já *terei escrito* este capítulo.

(16) Amanhã *vou escrever* este capítulo.

O funcionamento e a classificação dos aspectos verbais no português serão explicados detalhadamente na seção “Aspecto”.

4.2.8- Modo

Outro tipo de informação que pode ser depreendido através das flexões verbais, são **informações de caráter modal (*modo*)**, que são informações “que se referem ao tipo de compromisso que o falante assume quanto à veracidade das informações que transmite, no mundo em que interpretamos habitualmente os enunciados linguísticos” (ILARI E BASSO, 2014, p. 69). Assim:

Em (17), o uso do subjuntivo descreve um estado de coisas pertencente a um mundo diferente de um mundo real, é uma hipótese que certamente não se verifica na realidade. Já em (18), o uso do subjuntivo indica uma dúvida, uma possibilidade futura.

(17) Se eu *fosse* você, eu dormiria mais cedo.

(18) Talvez eu *vá* a São Paulo amanhã

O “modo”, embora possa interferir, em alguns casos, no funcionamento de algumas flexões aspecto-temporais, está fora do escopo deste trabalho.

4.2.9 – Voz

Por fim, o verbo pode, também, oferecer a opção de *voz*: ativa, passiva ou reflexiva. Tradicionalmente, a *voz* é vista como a possibilidade de colocar o sujeito na posição de quem pratica ou de quem sofre a ação. Porém, essa escolha na maioria das vezes tem a consequência de colocar em evidência, no discurso, este ou aquele participante do processo expresso pelo verbo. Vejamos:

Em (19), com a oração na voz ativa, o foco está na expressão “aquele garoto”, o sujeito que praticou a ação de roubar. Em (20), com a oração na voz passiva, coloca-se em evidência o objeto roubado. O praticante da ação pode até não aparecer na sentença, o que

sugere a hipótese de que, se for feita essa escolha, o falante não pretende colocar o foco no praticante da ação, mas sim, na ação em si ou no objeto que foi roubado:

(19) Aquele garoto *roubou* meu relógio.

(20) Meu relógio *foi roubado* (por aquele garoto).

4.2.10 - Conclusão

Essa exposição foi colocada aqui, para ajudar a ampliar a visão que se tem sobre as diferentes funções do verbo. Contudo, o escopo deste trabalho está limitado aos elementos que interferem diretamente no funcionamento aspecto-temporal do verbo: o funcionamento do sistema temporal (relações entre momento de fala e momento de referência) e aspectual (relações entre momento de referência e momento de evento).

O que podemos dizer é que definir verbo não é algo trivial. Existem séculos de estudo nesse campo, e ainda não se chegou a uma definição absoluta. O que se deve, enfim, é atentar para as características morfológicas (radical, vogal temática, flexões), que expressam as categorias expostas acima, e semânticas (o sentido dessas flexões e a expressão de eventos de diversos tipos – estados, processos, atividades, ações pontuais etc.) e dar ênfase a cada uma dessas propriedades de acordo com o que ensinamos em determinado momento.

4.3 – O sistema temporal

4.3.1 – Introdução

As flexões aspecto-temporais dos verbos no português expressam de forma conjunta o tempo gramatical e aspecto. Porém, neste estudo, procuraremos analisar separadamente a semântica temporal da aspectual.

Nesta seção, voltaremos o olhar para o funcionamento do tempo gramatical no verbo, ou seja, como funciona o sistema temporal no português. O sistema temporal diz respeito apenas às relações existentes entre o momento de fala e o momento de referência (momento para o qual a asserção é feita.)

Dessa forma, consideramos haver apenas três possibilidades de tempo gramatical: presente (quando o momento de referência inclui o momento de fala), passado (quando o momento de referência é anterior ao momento de fala) e futuro (quando o momento de referência é posterior ao momento de fala). Outras subdivisões desse esquema são de caráter aspectual, e não temporal, como veremos adiante.

Porém, antes de explicar o funcionamento do tempo gramatical no português, precisamos expor os conceitos de algumas expressões utilizadas neste estudo, para evitar ambiguidades e equívocos. São elas: ‘flexão verbal aspecto-temporal’, ‘perífrase verbal aspecto-temporal’, ‘tempo cronológico’, ‘referência temporal’ e ‘tempo gramatical’.

Além disso, faremos uma breve exposição do modelo convencional de tempo e aspecto – o modelo de três parâmetros, de Reichenbach (1947) – para contextualizar e contrapor nossa proposta, que visa separar, por um lado, as relações entre momento de fala e momento de referência (relações temporais), e por outro lado, as relações entre momento de referência e momento de evento (relações aspectuais).

4.3.2 – Os diferentes usos da palavra “tempo”

Antes de iniciar a abordagem sobre o sistema temporal no português brasileiro, é necessário que façamos algumas observações relacionadas à terminologia utilizada neste trabalho.

Na língua portuguesa, a palavra “tempo” possui diferentes acepções. Ao contrário do inglês, que possui a palavra “tense” para designar a flexão aspecto-temporal do verbo, possuindo um sentido linguístico, gramatical, e “time” para o tempo cronológico e psicológico, extralinguístico, no português, a palavra “tempo”, em seu uso corriqueiro, serve para designar tanto o tempo cronológico e psicológico (extralinguístico) quanto as flexões aspecto-temporais dos verbos (sentido linguístico, gramatical). Assim no uso cotidiano da linguagem podemos ter:

Na sentença (22), a palavra “tempo” refere-se ao tempo cronológico. Ao período que se passou entre um evento e outro, período esse experienciado pelas pessoas envolvidas. A resposta aqui seria em termos de horas ou minutos. Na sentença (23) a palavra “tempo” é usada para designar um elemento gramatical: a flexão aspecto-temporal do verbo. A resposta aqui seria o nome dessa flexão, no caso, de acordo com a gramática tradicional, “pretérito imperfeito”. Em (24) não há a palavra “tempo”, na sentença, mas sabemos que a resposta a essa pergunta seria a localização de um momento na linha do tempo, na sucessão de eventos relevantes para o discurso. Esse momento, podemos chamar de *referência temporal*, conforme será explicado mais adiante.

(22) Quanto tempo se passou entre o início e o fim da festa?

(23) Em que tempo está o verbo “falava”?

(24) Quando foi que você ligou para mim?

Assim, para que não haja equívocos na interpretação, neste estudo, existe a necessidade de que sejam utilizadas diferentes palavras e expressões para designar os sentidos distintos da palavra “tempo”:

- **Flexão aspecto-temporal / conjunto de flexões aspecto-temporais:** sabemos que, em português, os chamados “tempos verbais” não se referem somente a um sentido temporal da flexão verbal. Em cada flexão “temporal” existe embutida também a ideia de aspecto, que será explicada em detalhes na seção 4.5. Ou seja, nenhum dos chamados “tempos verbais” traz puramente a ideia de passado, presente ou futuro. Há, em cada uma delas, a ideia de aspecto, que diz respeito ao modo como a eventualidade é vista pelo falante: se em seu todo ou em partes, se como algo acabado ou em andamento etc. Por isso, neste estudo, sempre que nos referirmos aos chamados “tempos verbais”, utilizaremos a expressão: *conjunto de flexões aspecto-temporais*. Quando nos referirmos a um “tempo verbal” ou uma “flexão temporal” específica, utilizaremos a expressão: *flexão aspecto-temporal*.

- **Perífrase verbal aspecto-temporal:** essa expressão designará as chamadas “locuções verbais”: com o uso de um auxiliar flexionado (em tempo e aspecto) e um verbo principal, em uma de suas formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio. Sempre que possível; essas perífrases serão nomeadas de acordo com o sentido aspecto-temporal que apresentarem. Importante lembrar que algumas dessas perífrases não são apresentadas no paradigma aspecto-temporal do português, de acordo com a gramática tradicional. Porém, neste estudo, procuraremos tratar essas perífrases – ao menos as mais comumente utilizadas – em pé de igualdade com as flexões aspecto-temporais do paradigma tradicional.

- **Tempo cronológico:** Essa expressão será utilizada para designar o tempo extralinguístico, ou seja, aquele experienciado pelo falante e por seu interlocutor.

- **Referência temporal:** Essa expressão será utilizada para nos referir, assim como Ilari e Basso (2014, p. 135), “à localização dos eventos num certo espaço cronológico, (...) a tudo aquilo que podemos descobrir respondendo á pergunta ‘quando?’”.

Todo o cálculo feito a partir das flexões aspecto-temporais, mais os auxiliares e advérbios presentes nas sentenças tem como objetivo determinar justamente a **referência temporal** da sentença. Ou do texto.

- **Tempo gramatical:** ao contrário do tempo cronológico (que é extralinguístico) o tempo gramatical refere-se às diferentes maneiras da língua expressar as relações entre momento de referência e momento de fala.

Para aplicar as expressões expostas acima, vejamos algumas sentenças: Em (25), a referência temporal é passada (ontem). O verbo aparece na flexão aspecto-temporal *pretérito perfeito*. Em (26) a referência temporal é futura (semana que vem). O verbo aparece na flexão aspecto-temporal *futuro do presente*. Em (27), a referência temporal abrange o passado (ano passado) e inclui o momento em que se produz o enunciado. O verbo, aqui, aparece na flexão aspecto-temporal *presente*. Note-se que, no caso do conjunto de flexões aspecto-temporais denominado como “presente”, pela gramática tradicional, a referência temporal não se limita ao momento em que se produz o enunciado. Isso costuma suscitar dúvidas nos alunos, pois quando pedimos exemplos de sentenças ou verbos no “presente” muitas vezes a resposta é algo semelhante ao que vemos na sentença (28).

(25) Ontem, estive naquela loja.

(26) Semana que vem, iremos para São Paulo.

(27) Eu trabalho naquela escola desde o ano passado.

(28) Estou escrevendo este capítulo agora.

Porém, de acordo com a gramática tradicional, essa perífrase verbal, com o auxiliar “estar” no presente e o verbo principal no gerúndio, não é chamada de “presente”. É analisada, sim, como uma locução que indica uma “ação durativa, continuada” (Cunha e Cintra, 2001, p. 396). O que não está inadequado, pois de fato, em qualquer flexão aspecto-temporal que esteja o verbo auxiliar nesse tipo de perífrase (*estar + gerúndio*), essa perífrase irá indicar uma ação durativa e continuada. Assim, em (28), podemos chamar a perífrase verbal aspecto-temporal de *presente (progressivo)* e a referência temporal inclui o momento em que o enunciado foi feito: o momento da fala.

4.3.3- Parâmetros temporais: momento de fala, momento de referência e momento de evento.

Nesta seção, procuramos explicitar o conceito de cada um dos parâmetros temporais – momento de fala, momento de referência e momento de evento – utilizados para analisar o sistema aspecto-temporal das línguas. Veremos que a conceituação convencional desses três parâmetros, desenvolvida por Reichenbach (1947) não dá conta de explicar, com precisão, o funcionamento e a relação entre esses três parâmetros. Por isso, neste estudo, propomos uma maneira diferente da convencional para defini-los.

De acordo com a gramática tradicional, como visto no capítulo 3, a flexão aspecto-temporal indica: se o evento descrito ocorre antes do momento em que se fala, concomitantemente ao momento em que se fala ou depois do momento em que se fala. Tem-se assim, um dispositivo dêitico bastante simples, que apenas relaciona o momento em que se fala com o momento (ou período) na linha do tempo, em que o evento ocorre.

Essa ideia básica, tradicionalmente utilizada em relação às flexões aspecto-temporais, pode ser resumida nos seguintes pontos:

1. Existem dois parâmetros temporais (momento de fala e momento de evento);
2. Em geral, o momento de fala é determinado de forma dêitica²⁶;

De acordo com a visão tradicional, as flexões aspecto-temporais expressam relações temporais entre o momento de fala e o momento de evento (ao menos três: anterior, posterior e simultânea. Mas pode haver mais).

Convencionalmente, define-se momento de fala como o momento em que a enunciação ocorre (por isso é definido de forma dêitica, ou seja, dependente das circunstâncias em que o discurso ocorre). A definição convencional de momento de evento é: o momento, na linha do tempo, em que o evento se localiza.

Nesse modelo convencional, o cálculo da referência temporal pode ser feito da seguinte forma:

- Momento de evento anterior ao momento de fala (passado)
- Momento de evento simultâneo ao momento de fala (presente)
- Momento de evento posterior ao momento de fala (futuro)

²⁶ Dêitico diz respeito ao elemento linguístico que não tem sentido por si só. Sua função é fazer referência à situação, ao momento de enunciação e às circunstâncias da enunciação.

Não se considera que esse modelo seja suficiente para descrever o funcionamento e o significado de todas as flexões aspecto-temporais de uma língua, até porque, há, nas línguas em geral, mais que três flexões aspecto-temporais. Isso porque nem todas as flexões aspecto-temporais relacionam-se diretamente ao momento de fala. Assim, para dar conta dessas flexões, que se relacionam a outros “momentos”, Reichenbach (1947) trouxe o conceito de “momento de referência”. Para mostrar seu funcionamento, utilizamos as sentenças (29) e (30), em que esse terceiro parâmetro, diferente do momento de fala e do momento de evento, faz-se necessário:

(29) Quando Maria *chegou*, a reunião já *tinha acabado*.

(30) Amanhã, neste horário, já *terei terminado* o relatório.

Em (29), tanto o verbo ‘chegou’ quanto a locução verbal ‘tinha acabado’ estão no passado, pois de acordo com a visão convencional, baseada nos três parâmetros temporais de Reichenbach (1947), o momento de ambos os eventos ocorre antes do momento de fala. Assim, como se poderia diferenciar “chegou” de “tinha acabado”?

E, em (30), a perífrase verbal ‘terei terminado’ expressa o chamado “futuro perfeito”. Na sentença, o momento do evento situa-se após o momento de fala. Então, qual a diferença entre o futuro simples “terminarei” e o futuro perfeito “terei terminado”?

É aí que entra o ‘*momento de referência*’, que, de acordo com a visão convencional, de Reichenbach (1947) pode ser um ponto ou um intervalo temporal mais longo. A necessidade desse terceiro parâmetro temporal fica bastante clara em flexões como os chamados: *pretérito mais que perfeito* e *futuro do pretérito*, como podemos ver a seguir:

Em (31), a perífrase aspecto-temporal está no chamado *pretérito mais-que-perfeito*. O momento de evento ‘eu escrever o capítulo’ ocorre antes do momento de referência ‘ontem, às três da tarde’. E ambos ocorrem anteriormente ao momento de fala:

(31) Ontem às três da tarde, eu já *tinha escrito* o capítulo.

Em (32), o verbo está na flexão chamada *futuro do pretérito*. Nela, o momento de referência ‘hoje de manhã’ ocorre antes do momento de evento ‘ele fazer o almoço’. O momento de referência ocorre, também, antes do momento de fala:

(32) Hoje de manhã ele disse que *faria* o almoço.

Nesse exemplo (32), nada garante que a preparação do almoço por ele tenha que ser feita entre o momento de referência e o momento em que a sentença é pronunciada. O que a sentença diz é que a preparação do almoço deve se dar após o período da manhã, que, por sua vez é um intervalo de tempo passado.

De acordo com Ilari e Basso (2014, p. 139)

A cada um dos tempos verbais²⁷ que se usam em sentenças independentes [...] pode ser atribuída uma “fórmula de Reichenbach”. [...] Essas fórmulas estabelecem um elo cronológico entre MF e MR, de um lado, e entre MR e ME, de outro, e são óbvias para os tempos em que os três momentos são intuitivamente idênticos, ou intuitivamente diferentes, ou seja, no modo indicativo, para o presente, o mais-que-perfeito e o futuro do pretérito.
presente do indicativo: ME, MR, MF
futuro do pretérito: MR – ME; MR – MF
mais-que-perfeito: ME – MR; MR – MF

Em primeiro lugar, vejamos a representação das fórmulas. Nelas, a vírgula indica simultaneidade, e o traço indica anterioridade. Assim, lemos as fórmulas da seguinte maneira:

- *Presente do indicativo*: momento de evento simultâneo a momento de referência, que é simultâneo a momento de fala.
- *Futuro do pretérito*: momento de referência anterior a momento de evento; momento de referência anterior a momento de fala.
- *Pretérito mais-que-perfeito*: momento de evento anterior a momento de referência; momento de referência anterior a momento de fala.

Mesmo sendo bastante utilizado, esse modelo de três parâmetros temporais de Reichenbach apresenta alguns problemas, que prejudicam a análise do funcionamento do sistema aspecto-temporal.

Para abordar esses problemas, observemos, cuidadosamente, o que dizem Ilari e Basso (2014) na citação acima. Em primeiro lugar, afirma-se que, para cada “tempo verbal” pode ser atribuída uma fórmula, que estabelece um “elo cronológico” entre momento de fala e momento de referência, de um lado, e momento de referência e momento de evento, de outro. Aqui, os autores fundem, em uma só ideia, as noções temporais e aspectuais. Ou seja, as fórmulas de Reichenbach apresentam a semântica aspecto-temporal das flexões, e não só temporal, como a expressão “elo cronológico” sugere.

²⁷ A expressão “tempos verbais”, aqui, refere-se às flexões e perífrases aspecto-temporais.

Outra questão importante é perceber que a flexão aspecto-temporal “presente” não diz respeito, em português, a um evento que ocorra simultaneamente ao momento de fala, e simultaneamente ao momento de referência. Mas sim, a um intervalo temporal – mais extenso ou mais curto – que *inclua* o momento de fala. Em (33) e (34), podemos observar que o evento tem uma duração indeterminada – abrangendo passado e futuro indeterminadamente – e inclui o momento em que a sentença é proferida:

(33) Clarice *estuda* nesta escola.

(34) Nós *almoçamos* neste restaurante toda semana.

Além disso, existem duas questões para as quais esse modelo convencional não oferece uma solução:

1- Se utilizarmos a palavra *momento* de forma literal, isso nos leva a entender que tratam-se de períodos curtos, instantes²⁸. A propriedade da *duração* do intervalo temporal fica desconsiderada na definição convencional de *momento*. Contudo, os parâmetros temporais referem-se a intervalos temporais que podem se expandir ou contrair, dependendo do contexto. Podem se tratar de intervalos temporais infinitos ou de um ínfimo instante. O importante é sabermos que esses intervalos temporais têm a propriedade de sucederem-se ou incluírem-se entre si²⁹.

2- Na definição convencional, momento de fala é o momento em que a enunciação é feita. momento de evento é “o momento da linha do tempo em que o evento se localiza³⁰” e o momento de referência acaba tendo um papel apenas marginal, relevante somente em algumas flexões aspecto-temporais. Porém, consideramos aqui, que se analisarmos de forma precisa, a definição de momento de evento não pode ser essa.

Analisemos, por exemplo, a sentença (35), em que o intervalo temporal em que se passa o evento não pode ser identificado, e a informação temporal que a flexão aspecto-temporal transmite diz respeito, sim, ao momento ao qual a sentença se refere:

(35) Quando cheguei aqui, a luz *estava* acesa.

²⁸ De acordo com a definição do dicionário Aurélio: “1. Espaço pequeníssimo, mas indeterminado de tempo; instante.”

²⁹ Para um estudo mais minucioso das propriedades básicas dos intervalos temporais, vide Klein: “Basic time concept” (1994, p. 61 e ss.)

³⁰ Ilari e Basso, 2014, p. 136.

Analisemos a flexão aspecto-temporal do verbo “estava”, da oração encaixada. O fato é que a luz ainda pode estar acesa no momento em que se profere a sentença. Contudo, o verbo está flexionado no passado. Isso comprova que a informação temporal diz respeito ao momento de referência (“quando cheguei aqui”, no caso), e não ao momento em que o evento se realiza (o intervalo temporal que o evento perdura).

Esse raciocínio aplica-se, também, a outras situações, em que o verbo esteja em outras flexões aspecto-temporais. Por exemplo, em (36), o período ao qual a sentença se refere (momento de referência) é ‘hoje’. Esse período inclui (mas não se limita) ao momento de fala. Por isso o verbo está flexionado no chamado *presente*. Porém, a duração do evento ‘eu estar cansada’ não está determinada. Pode abranger também outros momentos de referência, no passado e no futuro.

Em (37), o período ao qual a sentença se refere (momento de referência), não está explícito, mas sabemos que ele inclui o momento de fala. Por isso, o verbo também está flexionado no chamado *presente*. Aqui, também a duração do evento não está definida. ‘Mariana gostar de chocolate’ pode abranger momentos de referência no passado e no futuro, enquanto durar a vida de Mariana.

Em (38), o momento de referência também inclui o momento de fala. Assim, o auxiliar ‘está’ está flexionado no chamado *presente*. A diferença entre o que chamamos aqui de *presente simples*, como o que aparece em (36) e (37) e o que chamamos aqui de *presente contínuo*, como o que aparece em (38) é de natureza aspectual, e será explicada na próxima seção. E a duração do evento ‘Stella fazer balé’ também é indeterminada.

Em (39), o momento de referência é ‘amanhã’. Ele é posterior ao momento da fala, por isso, a perífrase aspecto-verbal transmite a ideia de futuro. Porém, a sentença não diz se o evento ‘nós andarmos de bicicleta’ está restrito ao momento de referência ‘amanhã’.

(36) Hoje estou cansada.

(37) Mariana gosta de chocolate.

(38) Stella está fazendo balé.

(39) Amanhã nós vamos andar de bicicleta.

Assim, definimos, aqui, os parâmetros temporais da seguinte forma:

- **Momento de referência (MRef):** intervalo temporal ao qual a sentença se refere.
- **Momento de evento (MEv):** intervalo temporal durante o qual o evento se realiza.
- **Momento de fala (MFal):** intervalo temporal durante o qual a enunciação é feita.

4.3.4 – Tempo Gramatical: Relações entre Momento de Fala e Momento de Referência

Para explicar o funcionamento do *sistema temporal* do português, adaptamos, para uma forma mais geral e mais acessível, o modelo elaborado por Klein (1994). Esse autor utiliza as expressões “*Topic Time*” (tempo de tópico), “*Time of Utterance*” (tempo da enunciação) e “*Time of Situation*” (tempo de situação). Neste estudo, optamos por substituir esses termos por aqueles já consagrados na literatura: momento de fala, momento de evento e momento de referência, pela dificuldade em se traduzir a palavra “tempo” para o português de forma que não haja ambiguidade.

O conceito de *tempo de tópico* é designado, aqui, como *momento de referência*, conforme explicitado acima. O conceito de *tempo de situação*, designado como *momento de evento* e o *tempo da enunciação*, designado como *momento de fala*, conforme conceituado acima. Assim aplicaremos esses conceitos ao sistema temporal do português.

Nesta seção, trataremos das possíveis relações entre momento de referência e momento de fala. Estas relações definem o tempo gramatical, que expressa linguisticamente o tempo cronológico da sentença.

De acordo com Klein (1994, p. 36) o tempo cronológico possui as seguintes propriedades: duração, sequência (um intervalo temporal pode ser anterior ou posterior a outro), e estar total ou parcialmente contido em outro, entre outras. E a língua possui meios de ligar um conteúdo lexical a esses intervalos temporais.

Não é qualquer conteúdo lexical que pode ser ligado a um intervalo temporal. Klein (1994, p.37) diz:

Lexical contents can be simple or compound, and not all lexical contents are suitable for embedding in time. We shall assume for present purposes, that ‘timeable’ contents are those of elementary clauses consisting of predicate and its arguments (subject, direct object, etc).

Dessa forma, consideramos aqui que apenas enunciados com sentido completo – predicados com seus argumentos – são ligados (ou “embutidos”) em um intervalo temporal durante a enunciação. Assim, não se consegue dar um sentido temporal a (40) e (41), pois são apenas conteúdos lexicais, sem sentido completo. Já (42) e (43), ao serem enunciados, são embutidos em um intervalo temporal. De acordo com Klein (1994, p. 36), é isso que uma enunciação faz:

(40) <a queda de uma maçã>

(41) <deitar na cama>

(42) Uma maçã caiu.

(43) A menina vai deitar na cama.

E, como já foi dito, não é por meio do momento de evento que o enunciado se liga (relaciona-se) ao momento de fala, e sim, através do momento de referência. O momento de referência nem sempre está explícito na sentença, mas é sempre subentendido no contexto da enunciação, por ser o momento relevante no discurso, o intervalo temporal para o qual a enunciação é feita. Analisemos, então, as possíveis relações entre o momento de referência e o momento de fala, que definem a temporalidade da sentença.

Em primeiro lugar, é importante sabermos que o momento de fala é dado no contexto, e dele depende. E o momento de referência pode ser ancorado, na enunciação, em relação ao momento de fala. Essa é a maneira mais comum de ancoragem, mas o momento de referência pode estar ancorado, no discurso, de forma anafórica, através de intervalos de tempo dados no discurso (ou no texto).

Assim, em (44), (45) e (46), podemos dizer que o momento de referência da sentença está diretamente ligado ao momento de fala. O mesmo não podemos dizer de (47) e (48), em que temos um outro momento com o qual o momento de referência se relaciona:

(44) Ontem Carlos *estava* doente.

(45) Amanhã ele *vai trabalhar*.

(46) Atualmente, eu *estudo* na USP.

(47) No dia anterior, Carlos *estava* doente.

(48) No dia seguinte, ele *foi trabalhar*.

Aqui, podemos considerar que em (44) e (45) o momento de fala é identificado de forma dêitica. Iremos chamar esse momento de fala de **MFal**. Em (46) e (47), temos um outro momento considerado como sendo o ponto de vista do locutor. Esse outro momento é dado no contexto do discurso, anaforicamente. Iremos chama-lo de **MFal'**. O momento de referência será chamado, aqui de MRef. Assim, podemos esboçar as seguintes fórmulas para representar essas possibilidades:

(44') **MRef** ANTERIOR a **MFal**.

(45') **MRef** POSTERIOR a **MFal**.

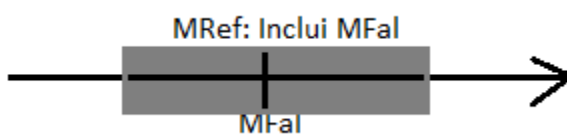
(46') **MRef** INCLUI **MFal**.

(47') **MRef** ANTERIOR a **MFal'** e ANTERIOR a **MFal**.

(48') **MRef** POSTERIOR a **MFal'** e ANTERIOR a **MFal**.

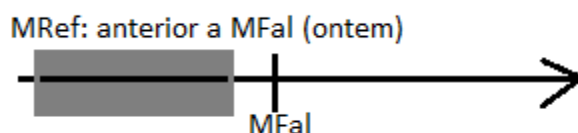
Neste estudo, vamos nos concentrar apenas nas relações dêiticas (e não anafóricas) entre o momento de referência e o momento de fala. Faremos, abaixo, uma representação visual das possibilidades dessa relação. Em (49), representamos a relação em que o momento de referência inclui o momento da fala. Essa relação é expressa pela flexão aspecto-temporal “presente”:

(49) A Clarice *gosta* da boneca sereia.



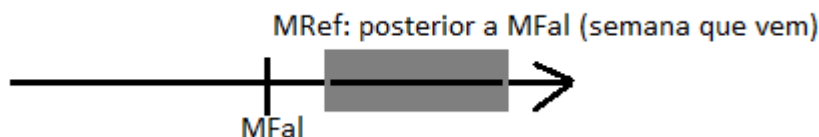
Em (50), representamos a relação em que o momento de referência situa-se anteriormente ao momento de fala. (Essa relação é expressa pelas flexões aspecto-temporais do “passado”, que serão melhor explicadas na seção 4.5: “*Descrição e uso das flexões e perífrases aspecto-temporais no português brasileiro*”):

(50) Ontem, o Fernando *vendeu* vários produtos.



Por fim, em (51), representamos a relação em que o momento de referência situa-se após o momento de fala. Relação esta, expressa pelas flexões aspecto-temporais do “futuro”:

(51) Semana que vem, nós *vamos passear* em São Bernardo.



Dessa forma, pretendemos abordar a questão cronológica de forma bastante simples: ou o momento de referência inclui o momento de fala, ou situa-se anterior ou posteriormente a ele.

Sabemos, como já foi dito, que as línguas (não só o português, mas a maior parte delas) não possuem apenas três flexões aspecto-temporais. Contudo, defendemos aqui que as outras relações não são de caráter cronológico em relação ao momento de fala, mas sim, são relações de caráter aspectual, em que diferentes relações entre o momento de evento e o momento de referência estão em jogo. Essas relações são analisadas e explicadas na próxima seção.

4.4 - Aspecto: relações entre Momento de Evento e Momento de Referência

4.4.1- Introdução

Nesta seção, procuramos trazer uma visão alternativa de *aspecto*, uma abordagem que saia das tradicionais definições metafóricas e traga conceitos de caráter intralinguístico: as relações entre o momento de evento e o momento de referência.

Como já foi definido anteriormente, momento de evento intervalo é o temporal durante o qual o evento se realiza. Esse intervalo temporal tem uma relação cronológica indefinida, ou seja, diz respeito, apenas, à *duração* do evento, e não a uma relação de anterioridade, inclusão ou posterioridade em relação ao momento de fala.

Já o momento de referência, como já explanado, diz respeito ao intervalo temporal ao qual a enunciação se refere. Esse, sim, apresenta uma relação cronológica direta com o momento de fala.

Em primeiro lugar, será feita uma síntese da abordagem convencional de aspecto, para que possamos confrontar, aqui, essa abordagem com aquela que propomos. Em seguida,

explicaremos nossa proposta de relações aspectuais e a aplicaremos ao português. Ao final, será exposto, como síntese, um esquema dessas possibilidades de relações aspectuais.

4.4.2 – A visão convencional de aspecto

Começamos com um breve histórico do termo “aspecto”. De acordo com Klein (1994), esse termo apareceu pela primeira vez em estudos da gramática russa, de N. I. Grech, em 1827. Em russo e em todas as línguas eslavas, a maioria dos verbos aparece em duas formas morfológicas diferentes, que representam dois modos diferentes de se “ver” a situação: como perfectiva ou imperfectiva.

Vários autores, posteriormente, ampliaram esse conceito para línguas não eslavas, e refinaram esses conceitos. Comrie (1976), por exemplo, divide o ‘imperfectivo’ entre ‘habitual’ e ‘contínuo’, e o último entre ‘não progressivo’ e ‘progressivo’.

Castilho (1968) foi um dos primeiros a analisar a questão do aspecto no português brasileiro. Sua definição para aspecto é a seguinte: “é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a *representação espacial* do processo”. (Grifo meu). Percebe-se nesta definição já um componente metafórico, muito presente nas definições tradicionais de aspecto.

Ilari e Basso (2014) fazem uma descrição minuciosa do aspecto em português brasileiro. Segundo os autores, tradicionalmente, o aspecto tem sido visto como processo em sua dimensão espacial, ou seja, que “espaço”, que intervalo temporal a ação ocupa. Se é vista em seu todo ou em partes. Terminada ou em andamento. “De dentro” ou “de fora”. Ao contrário da dimensão estritamente temporal, que se refere a “passado”, “presente” ou “futuro”, em relação a determinado intervalo temporal, normalmente o momento de fala.

No estudo do aspecto, as dimensões temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade em relação ao momento de fala não interessam. Sendo assim, o aspecto não é dêitico, e sim conceitual, e as opções aspectuais “se exprimem pela aplicação a uma mesma palavra de recursos gramaticais específicos” (ILARI E BASSO, 2014, p. 171) como flexões e perífrases.

Os autores afirmam que os fatos ora são vistos “de fora para dentro” (no perfectivo) ora “de dentro para fora” (no imperfectivo). A escolha da flexão aspecto-temporal, neste caso,

implica numa perspectiva diferente. A essas perspectivas diferentes dá-se o nome de *aspecto*. Tendo isso em vista, convencionalmente são consideradas as seguintes oposições aspectuais:

i) **Perfectivo X Imperfectivo** (ou: global X parcial; concluso X inconcluso), que contrapõe o todo (tomado em bloco) às fases do processo. É, de acordo com a maioria dos estudiosos, a oposição aspectual mais importante que pode ser encontrada nas línguas do mundo. Considera-se o processo ou como um todo, com ênfase no seu final, ou dando realce á subdivisão em fases.

Em (52), temos a perspectiva imperfectiva, ou seja, sem a consideração do ponto final do evento, por isso é compatível com “mas resolveu não ir”. Já em (53), o evento é apresentado sob a perspectiva perfectiva, considerando-se a sua conclusão. Por isso, é incompatível com “mas resolveu não ir”.

(52) Ela **ia** para o interior, mas resolveu não ir.

(53) ?Ela **foi** para o interior, mas resolveu não ir.

Existe um problema nessa definição: se considerarmos, por exemplo, a oposição “concluso X inconcluso”, fica subentendido que as relações aspectuais ficam restritas a momentos de referência que ocorrem no passado. Outra questão são os exemplos, utilizados por Ilari e Basso (2014). Em (52) e (53), se trocarmos o verbo, por “correr”, por exemplo, o exemplo dos autores não irá funcionar porque a inferência de (52’) é de natureza aspecto-temporal, enquanto a inferência de (52) é de natureza modal.

Ou seja, a flexão aspecto-temporal *pretérito imperfeito* em (52) não dá a ideia de um evento que ocorria no passado, cujos limites temporais são indefinidos, mas de um evento que iria ocorrer mas não ocorreu. Já em (52’), com o verbo de atividade³¹, a ideia transmitida por essa flexão é somente aspecto-temporal: um evento ocorrido no passado, cujos limites temporais são indefinidos na sentença:

(52’) ?Ela corria, mas resolveu não correr.

(53’) ?Ela correu, mas resolveu não correr.

³¹ A questão das classes acionais não será tratada neste trabalho. Para maiores esclarecimentos, vide Ilari e Basso (2014)

Atualmente, no português brasileiro, existe uma tendência de o verbo flexionado no pretérito imperfeito expressar uma ideia modal, de possibilidade, hipótese, como em (54) e (55). Porém, neste estudo, trataremos apenas das questões aspecto-temporais dessa flexão.

(54) Eu *queria* um café com leite.

(55) Se eu fosse você, eu *ficava* em casa.

ii) **Perfectivo acabado / perfectivo indeterminado:** esta é, conforme Ilari e Basso (2014), a principal subdivisão do perfectivo. De acordo com os autores, o primeiro mobiliza, além do momento do evento, um momento de referência. O segundo dispensa o momento de referência, conforme as sentenças abaixo:

Em (56), de acordo com Ilari e Basso (2014), a sentença expressa um evento concluído, mas sem um momento de referência determinado³². Por isso, trata-se do aspecto “perfectivo indeterminado”. Já (57), de acordo com os autores, expressa um evento concluído, anteriormente a um momento de referência determinado. Por isso, trata-se do aspecto perfectivo acabado.

(56) Eu já *morei* aqui.

(57) Eu já *tinha morado* aqui quando te conheci.

Para essa oposição, propomos, neste estudo, os termos “perfectivo” – para perfectivo indeterminado – e “perfeito” – para perfectivo acabado, como será visto adiante.

iii) **Progressivo / não progressivo:** o progressivo possibilita um efeito de “close” em alguma fase da ação, ou seja, coloca-se em foco “um segmento que de outro modo não receberia atenção especial” (p. 176). Exemplo:

Em (58), “foi uma beleza” indica a ação acabada (perfectivo indeterminado), enquanto que “está modificando” está no progressivo, e indica que os efeitos inovadores da reforma continuam (e devem continuar).

(58) “A reforma do ensino *foi uma beleza*, ela *está modificando* radicalmente estrutura do ensino no Brasil” (...)

³² Note-se que as expressões “momento de referência” e “momento de evento” são utilizadas, tradicionalmente, de maneira diversa daquela que propomos neste estudo.

iv) **Iterativo e habitual:** O termo “Iterativo” é utilizado para designar um processo inerentemente repetitivo, como: tossir, saltitar, bebericar. Existem, também, eventos que são contextualmente iterativos, como em (59). Já o termo “habitual” expressa “a ocorrência repetida de um evento durante um certo período de tempo, quando essa ocorrência repetida é tomada como uma característica inerente desse período de tempo” (ILARI e BASSO, 2014: p. 177). Um recurso para expressar o habitual é o uso do advérbio “sempre”, como em (60):

(59) A janela *bateu* a manhã inteira.

(60) A janela *bate sempre* que venta.

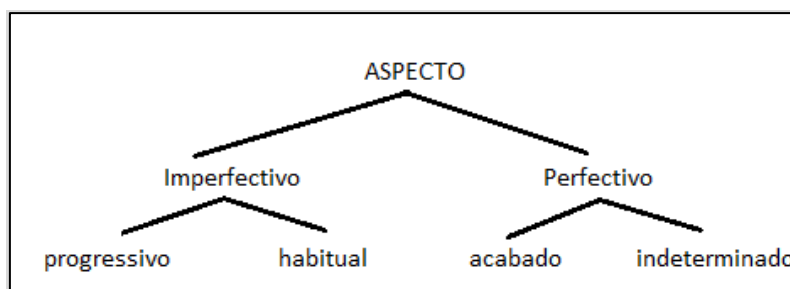
Importante destacar que a habitualidade é incompatível com a contagem numérica, como mostra o exemplo (61):

(61) ?João nos *visitava* três vezes durante o verão passado.

De acordo com Ilari e Basso (2014), o aspecto “habitual” está intimamente relacionado à noção de “macroevento” e “microevento”. Para os autores, “o aspecto habitual funciona simultaneamente em dois níveis: i) um é o do macroevento, ou seja, o do quadro temporal mais amplo (...) ii) é o do microevento, ou seja, de cada evento integrante do macroevento”. Vejamos o exemplo (62), retirado de Ilari e Basso (2014), em que podemos considerar o macroevento como “fazer a ronda da casa da moeda (por 30 anos)”, e o microevento, cada ronda feita ao longo desse período de tempo:

(62) O guarda Belo faz até hoje a ronda na Casa da Moeda. Durante 30 anos fez essa ronda em 17 minutos, mas ontem, depois de ter sonhado com o Chupa-cabra ele a fez em 15 minutos.

Ilari e Basso (2014) esquematizam as opções aspectuais no português brasileiro da seguinte maneira:



(Quadro 15 – “Esquema das opções aspectuais no PB” ILARI E BASSO, 2014, p. 180).

Abaixo, colocaremos exemplos de cada uma dessas categorias aspectuais, e a explicação, conforme dada pelos autores. Em (63), na sentença encaixada ‘Stella estava ouvindo música’, temos o aspecto *imperfectivo progressivo*. Ele faz um ‘efeito de close’, na ação de Stella, que é vista em andamento.

(63) Quando eu cheguei, a Stella *estava ouvindo* música.

Em (64), temos o aspecto *imperfectivo habitual*. Aqui, o evento de ‘Amanda tomar café’ ocorre repetidamente, ao longo de um período de tempo.

(64) A Amanda *toma* café todas as tardes.

Em (65), temos o aspecto *perfectivo acabado*, em que o evento de ‘o filme começar’ ocorre antes de um momento de referência determinado, no caso, ‘quando Silvia acordou’.

(65) Quando a Silvia acordou, o filme já *tinha começado*.

Por fim, em (66), temos o aspecto *perfectivo indeterminado*. O evento de ‘o ônibus chegar cedo’ é expresso de forma concluída, porém, o momento de referência (segundo os autores) não está expresso na sentença:

(66) Ontem, o ônibus *chegou* cedo.

Interessante propor, para esse modelo, a seguinte questão: o pretérito mais-que-perfeito estaria na categoria temporal, como o chamado “passado do passado”, em que MEv é anterior a MRef, e ambos anteriores a MFal, ou na categoria aspectual, como *perfectivo acabado*? Como veremos adiante, a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito mais-que-perfeito é de natureza aspectual, e não temporal. Ou seja, a diferença está na relação entre momento de evento e momento de referência, e não entre momento de referência e momento de fala. Isso será explicado na próxima seção.

Aqui, assumimos os termos “flexão aspecto-temporal” e “perífrase aspecto-temporal”, justamente porque, no português, as informações sobre essas duas categorias – tempo gramatical e aspecto – estão profundamente ligadas e relacionadas. Porém, pretendemos neste estudo delimitar o funcionamento de uma e outra categoria, e assim, utilizar esses conceitos para melhor compreender e explicar o conceito e o uso de cada flexão aspecto-temporal, como será feito mais adiante.

4.4.2.1 – A oposição entre pretérito perfeito e imperfeito na visão convencional de aspecto

Na gramática tradicional, a oposição entre os chamados *pretérito perfeito* e *pretérito imperfeito* é vista – e ensinada – como dois “tempos verbais” distintos. Porém, essa distinção oferece problemas, já que a referência temporal de ambos é a mesma: momento de evento anterior ao momento de fala. Assim, a distinção entre essas duas flexões aspecto-temporais não está no âmbito temporal, mas sim, no aspectual.

De acordo com Ilari e Basso (2014), os adjuntos e contextos linguísticos compatíveis com os chamados *pretérito perfeito* e o *pretérito imperfeito* são diferentes, como se pode observar nas sentenças abaixo:

Em (67), a flexão aspecto-temporal está no chamado *pretérito imperfeito*. O aspecto é imperfeito. Nesse caso, o adjunto temporal “por dois dias” é incompatível, pois o aspecto imperfeito não permite o uso desse tipo de determinação temporal. Ao contrário do que acontece em (68), com o uso da flexão aspecto-temporal chamada de *pretérito perfeito* (cujo aspecto é perfeito), que enfatiza o término da ação, a ação vista como um bloco inteiro e acabado, por isso permite a determinação do tempo em que a ação foi (e acabou de ser) realizada.

(67) ?Eu *estava* no científico estudando química por dois dias em 1987 e nunca mais voltei.

(68) Eu *estive* no científico estudando química por dois dias em 1987 e nunca mais voltei.

As inferências também são diferentes. De acordo com Ilari e Basso (2014, p. 183), de (69) infere-se que João passou algum tempo no Mackenzie durante aquele ano, e de (70) infere-se, não somente que João passou algum tempo no Mackenzie durante aquele ano, mas também que ele entrou no Mackenzie naquele ano.

Não concordamos com essas inferências. Consideramos que, de (69) podemos inferir que o limite temporal para ‘João estar no Mackenzie’ é indefinido e pode extrapolar o ano de 1987. De (70), ao contrário, podemos inferir que o evento ‘João estar no Mackenzie’ limita-se ao ano de 1987. O porquê de considerarmos dessa forma será explicado na seção 4.4.3.

(69) João *estava* no Mackenzie em 1987

(70) João *estive* no Mackenzie em 1987

Além disso, a flexão aspecto-temporal chamada *pretérito perfeito* expressa o evento, ocorrido no passado, como acabado e isolado, enquanto a flexão aspecto-temporal pretérito imperfeito, pode expressar um hábito, ou um evento que se repetiu no passado:

Em (71), a ação de estudar matemática é apenas uma, isolada. Já em (72), podemos inferir que o sujeito estudou matemática mais de uma vez. Que era um hábito, ocorreu várias vezes, em um período anterior ao Momento de Fala.

(71) Ontem eu *estudei* matemática.

(72) Antigamente eu *estudava* matemática.

Podemos notar que esses exemplos não são simétricos, já que os advérbios usados são distintos. Porém, se utilizássemos ‘ontem’ com ‘estudava’, a inferência seria diferente. Não expressaria um hábito, e sim, uma ação que foi interrompida. A sentença, então, pediria uma continuação, como em (71’). Já em (72), se utilizássemos ‘antigamente’, com ‘estudei’ a sentença, embora fizesse sentido, ficaria um pouco inadequada, pois o advérbio ‘antigamente’, por abranger um momento de referência muito extenso, pede a expressão de um hábito, e não de uma ação isolada, como podemos ver em (72’):

(71’) Ontem eu *estudava* matemática (quando o telefone tocou).

(72’) ?Antigamente eu *estudei* matemática.

4.4.2.2 – Formas contínuas e progressivas na visão convencional de aspecto

No Português do Brasil, a forma progressiva mais comum é a construção “estar + gerúndio”. Existem outras, como “ficar + gerúndio” e “acabar + gerúndio”, mas neste trabalho o foco será dado à primeira. Seu uso é muito frequente, segundo Ilari e Basso (2014), por causa de duas características:

(i) Estar + gerúndio pode ser “conjugada” em qualquer flexão de “estar” (aspecto-temporal e pessoa) como podemos ver em (73) e (74):

(73) Eu *estou* / *estava* / *estive* / *tenho estado* / *estarei* / *vou estar*... *observando* você.

(74) Vocês *estão* / *estavam* / *estiveram* / *têm estado* / *estarão* / *vão estar*... *escrevendo* um livro.

(ii) Ainda de acordo com os autores, são raros os tipos de classe acional³³ a que essa perífrase não possa ser aplicada: apenas para verbos que indicam localização em sentido geográfico ou estativos permanentes, como em (75) e (76):

(75) *Jundiaí *está ficando* entre Campinas e São Paulo.

(76) *João *está sendo* alto.

O progressivo não é compatível, também com adjuntos do tipo: “em x tempo” conforme (77), mas é compatível com adjuntos do tipo “por x tempo”, como em (78):

(77) *A casa *estava caindo* aos pedaços em 10 anos.

(78) A casa *estava caindo* aos pedaços por 10 anos.

Para Ilari e Basso (2014), o progressivo é o “aspecto que corresponde à descrição dos fatos dos quais se acompanha o desenvolvimento em tempo real, a partir do ponto de referência adotado.” (p. 188), e, também, que sua aplicação pode se dar sobre um macroevento (outro ponto de observação).

Podemos ver em (79) que o progressivo é utilizado para expressar a ideia de que, no momento em que se fala, (de acordo com a visão convencional de aspecto) o evento de ‘a situação melhorar’ está em desenvolvimento, a partir do ponto de vista do enunciador, que “observa” o evento, metaforicamente, de seu interior, enfatizando suas fases:

(79) [o assunto é a situação do povo brasileiro]... há uma situação progressista, entende, pelo menos uma, uma com uma consciência geral de que *está se melhorando*, *está se procurando melhorar* e se nota já alguma coisa, algum progresso até certo ponto na situação do operário...

O que se conclui disso é que, apesar de praticamente ignoradas pelos gramáticos tradicionais, as formas progressivas apresentam um uso crescente e já estão gramaticalizadas na língua como expressão de uma opção aspectual específica, uma subdivisão do aspecto imperfectivo.

³³ A questão das classes acionais pode ser estudada em Ilari e Basso (2014), que descrevem as classes acionais no português brasileiro de acordo com a visão tradicional. Para uma abordagem alternativa, que enfatiza a propriedade da mudança ou não de estado, nos predicados, vide Klein (1994)

4.4.2.3 – As diferenças aspectuais entre pretérito perfeito e pretérito perfeito composto de acordo com a visão convencional de aspecto.

A perífrase chamada *pretérito perfeito composto* (auxiliar “ter” no presente do indicativo + particípio passado do verbo principal, como: “*tenho visto*”, “*tem formado*”), de acordo com Ilari e Basso (2014) é utilizada tipicamente para o aspecto habitual. Essa construção é marcada para algo que se repetiu ou perdurou ao longo do tempo (e ainda ocorre no momento da fala), ao contrário do chamado *pretérito perfeito*, que embora seja capaz de expressar habitualidade, não é marcado para isso. Precisa, para tanto, de adjuntos que deixem clara a ideia da habitualidade.

Assim, o chamado *pretérito perfeito composto* expressa a ideia de repetição, mas também, em alguns casos, transmite a ideia de continuidade. A dupla interpretação – repetição ou continuidade – resolve-se em função da classe acional³⁴ do verbo. Quando o verbo é durativo, a interpretação é de continuidade. Quando o verbo é não-durativo, a interpretação é de repetição. Vejamos:

Em (80), a leitura transmite a ideia de continuidade, já que o verbo expressa um estado. Já em (81), a leitura é de repetição, pois o predicado é télico³⁵.

(80) Ele *tem estado* muito cansado.

(81) Maria *tem visitado* a avó frequentemente.

No caso do chamado *pretérito perfeito*, pode ser obtido também o efeito de iteração (repetição do evento), quando um adjunto que indica duração é aplicado sobre um predicado pontual, como em (82). Em (83) a leitura é de continuidade:

(82) A Stella *tossiu* das duas às oito.

(83) A Stella *dormiu* das duas às oito.

Pode-se concluir que embora a marcação do aspecto, na morfologia da língua portuguesa, de acordo com a gramática tradicional, esteja presente somente na oposição *pretérito perfeito* X *pretérito imperfeito*, existem inúmeros recursos gramaticais (auxiliares,

³⁴ Vide Ilari e Basso (2014) e Klein (1994)

³⁵ Télico é aquele predicado cujo conteúdo lexical prevê uma meta, um objetivo, um final. Vide Ilari e Basso (2014).

perífrases) disponíveis para que o falante expresse a perspectiva (aspecto) que deseja dar ao seu enunciado.

Esta abordagem convencional, que trata de ‘aspecto’, como a *perspectiva*, ou “ponto de vista” do falante em relação ao evento narrado, apresenta algumas inconsistências, como por exemplo, não deixa claro se a oposição “pretérito perfeito” X “pretérito mais-que-perfeito” é de natureza aspectual ou temporal. Além disso, as definições principais de aspecto (“representação espacial do processo³⁶”) e dos tipos de aspecto são “concluso / inconcluso”, “global / parcial”, “de fora para dentro / de dentro para fora”, “efeito de close” são essencialmente metafóricas, por isso, sua interpretação torna-se subjetiva.

Assim, propomos, a seguir, uma visão alternativa do sistema aspectual, cuja definição será feita a partir dos parâmetros temporais já explicados anteriormente, a saber: momento de fala, momento de evento e momento de referência.

4.4.3 – Visão alternativa de *aspecto*: Perfeito, perfectivo, imperfectivo e prospectivo

Klein (1994) define aspecto como as maneiras de relacionar o ‘tempo da situação’ com o ‘tempo de tópico’. Aqui, adaptaremos esse modelo, referindo-nos ao ‘tempo da situação’ como *momento de evento*, e ao ‘tempo de tópico’, como *momento de referência*. Nesta seção, analisaremos de que maneiras isso pode ocorrer, de acordo com o autor, e aplicaremos essa concepção a sentenças do português. De acordo com Klein (1994, p. 99):

Aspects are ways to relate the time of situation to the topic time: TT can precede TSit, it can follow it, it can contain it, or be partly or fully contained in it. (...) In practice, however, languages only choose a very selected subset of these relations for the systems of aspect marking.

Como já foi dito, uma enunciação consiste em “embutir” um conteúdo lexical a um momento de referência. Esse ‘conteúdo lexical embutido no tempo’ ocupa determinado intervalo temporal, que chamamos de momento de evento. O que se entende por momento de evento, em cada caso, depende de três fatores:

- (i) A posição do momento de referência ao qual o evento em questão está ligado;

³⁶ Castilho (1968)

(ii) As características temporais dessa situação, como descrita pelo conteúdo lexical (0-estado, 1-estado ou 2-estados)³⁷;

(iii) A maneira particular em que o evento está ligado ao momento de referência. Essas diferentes maneiras particulares em que o evento esteja ligado ao momento de referência são o que determina o aspecto de cada predicado. E é esse item que será analisado nesta seção.

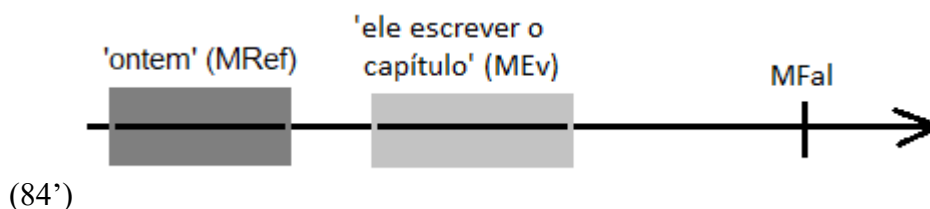
A partir disso, Klein, (1994, p. 99), afirma que o momento de evento e o momento de referência podem se relacionar das seguintes formas:

- (i) **MRef** ANTERIOR a **MEv**;
- (ii) **MRef** POSTERIOR a **MEv**
- (iii) **MRef** TOTALMENTE CONTIDO em **MEv**
- (iv) **MRef** PARCIALMENTE CONTIDO em **MEv** (OU: **MEv** TOTALMENTE CONTIDO em **MRef**)

Cada língua seleciona diferentes formas de expressar essas possibilidades. Aqui, verificaremos como essas relações ocorrem e são expressas no português brasileiro. Apenas para ilustrar essas possibilidades, vejamos os seguintes exemplos. Ao longo da seção as relações serão explicadas mais detalhadamente, assim como a classificação dos tipos de aspecto.

Em (84), para o evento ‘escrever o capítulo’, o momento de referência é anterior ao momento de evento. Isso, porque o momento de evento ‘escrever o capítulo’ ocorre após o momento de referência ‘ontem’:

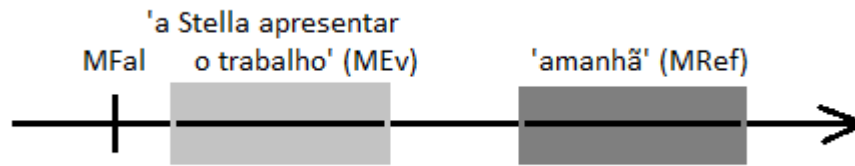
(84) Ontem, ele disse que *escreveria* o capítulo.



Em (85), o momento de referência é posterior ao momento de evento, já que o evento de ‘apresentar o trabalho’ ocorre antes do momento de referência ‘amanhã’:

³⁷ Vide Klein (1994)

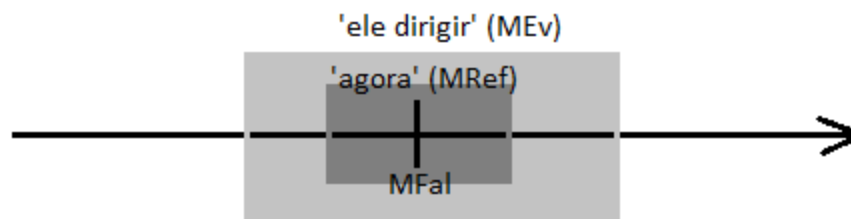
(85) Amanhã a Stella *vai ter apresentado* o trabalho.



(85')

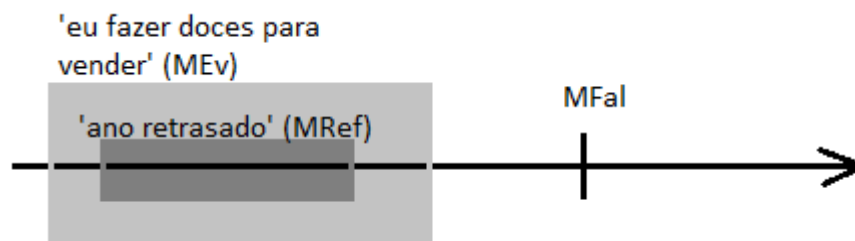
Em (86) e (87), o momento de referência é totalmente incluído no momento de evento, ou seja, o evento extrapola os limites do momento de referência. Em (86), o evento de 'ele dirigir' extrapola os limites do momento de referência 'agora', pois o evento se iniciou antes e provavelmente terminará após esse momento de referência. Em (87), embora o período temporal que o Momento de Referência 'ano passado' abrange, possivelmente o evento 'fazer doces para vender' extrapola os limites desse momento de referência:

(86) Agora ele *está dirigindo*.



(86')

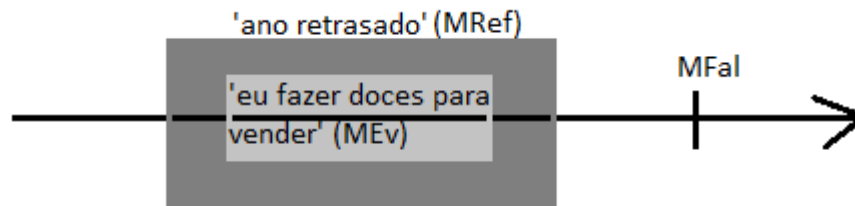
(87) Ano retrasado, eu *fazia* doces para vender.



(87')

Já em (88), o momento de evento é totalmente contido no momento de referência. Assim, podemos considerar que o evento 'fazer doces para vender' limita-se ao momento de referência 'ano retrasado'. Por isso, há o efeito de sentido de o evento, de fato, estar terminado e não extrapolar os limites do momento de referência.

(88) Ano retrasado, eu *fiz* doces para vender.



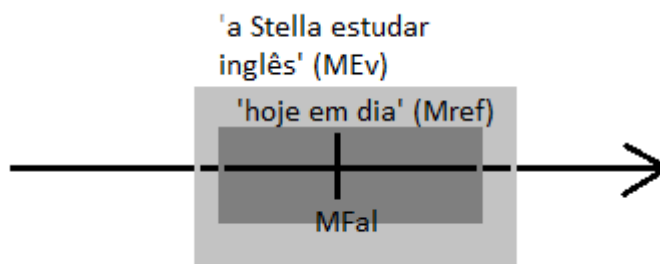
(88')

Até agora, apenas demonstramos possibilidades de combinação que, de acordo com Klein (1994) ocorrem nas línguas em geral. Agora, utilizaremos essas possibilidades como critério para classificar os tipos de *aspecto* no português brasileiro, utilizando a terminologia de aspecto proposta por esse autor:

1- Momento de referência totalmente contido no momento de evento: **aspecto imperfeito**. Ele pode ser definido como: o momento ao qual a asserção se refere, estando contido no período em que o evento ocorre³⁸. No português, esse aspecto apresenta duas possibilidades: *habitual* ou *progressivo*.

Em (89), temos o aspecto *imperfeito habitual*, cujo momento de referência é mais extenso, e contém vários eventos que se repetem, extrapolando o momento de referência. Em (90), temos também o aspecto *imperfeito habitual*, mas ele expressa ou um só evento que perdura, e extrapola os limites do momento de referência:

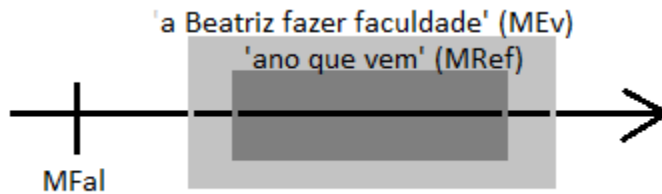
(89) Hoje em dia, a Stella *estuda* inglês.



(89')

(90) Ano que vem, a Beatriz *vai fazer* faculdade.

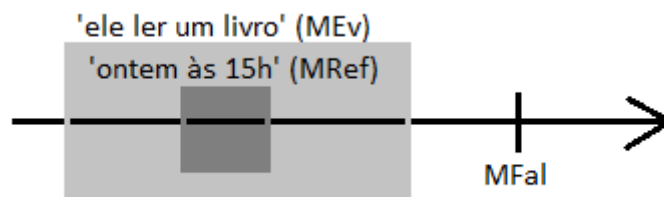
³⁸Não conseguimos representar, de forma diferente (de acordo com o modelo de Klein (1994)) o aspecto imperfeito progressivo e o aspecto imperfeito habitual.



(90')

Em (91), temos um exemplo de imperfeito progressivo, em que, assim como o imperfeito habitual, o momento de evento contém o momento de referência. Contudo, esse momento de referência, no progressivo, em geral possui uma extensão menor:

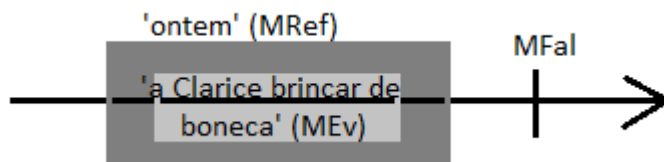
(91) Ontem, às 13h, ele *estava lendo* um livro.



(91')

2- Momento de evento incluído no momento de referência: **aspecto perfectivo**. Ele pode ser definido como o momento ao qual uma asserção se refere, incluindo o período em que o evento ocorre. Em (91), o evento 'a Clarice brincar de boneca' tem seu término dentro do momento de referência 'ontem'³⁹.

(92) Ontem Clarice *brincou* de boneca.

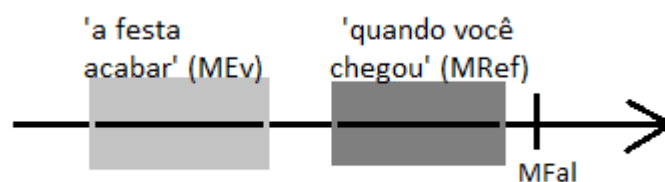


(92')

3- Momento de Referência após Momento de Evento: **aspecto perfeito**. Ele pode ser definido como o momento ao qual uma asserção se refere estando totalmente após o período em que o evento ocorre. Em (93) e (94), o evento 'a festa acabar' ocorre antes do Momento de Referência: 'quando você chegou', em (93) e 'quando você chegar', em (94):

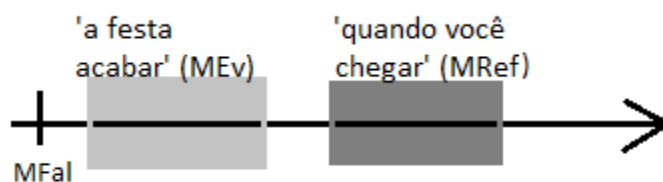
(93) Quando você chegou, a festa já *tinha acabado*.

³⁹ Sabemos que o evento 'a Clarice brincar de boneca' iniciou-se, também, dentro do momento de referência. Contudo, Klein (1994) não prevê essa relação, que seria: momento de evento totalmente contido em momento de referência.



(93')

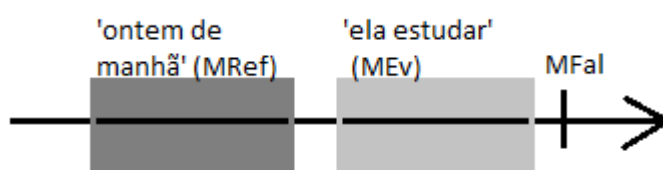
(94) Quando você chegar, a festa já *vai ter acabado*.



(94')

4- Momento de Referência antes de Momento de Evento: **aspecto prospectivo**. Ele pode ser definido como o momento ao qual a asserção e refere estando totalmente anterior ao período em que o evento ocorre. Podemos ver sua ocorrência em (95), na sentença encaixada 'ela iria estudar': nela, o Momento de Referência, expresso na sentença principal: 'ontem de manhã' ocorre antes do evento 'ela estudar':

(95) Ontem de manhã ela disse que ela *iria estudar*.



(95')

Aqui, adaptamos o quadro teórico de Klein sobre aspecto, que oferece definições não metafóricas a cada tipo de aspecto, a partir das relações entre os parâmetros temporais. Elaboramos, também, as representações visuais para cada tipo de aspecto, para que as relações entre os parâmetros temporais possa ser visualizada, e assim, tratada de forma mais concreta.

A partir dessas representações visuais, podem ser elaboradas atividades que auxiliem os alunos no aprendizado desses conceitos e relações. As sugestões dessas atividades serão feitas no capítulo "proposta didática".

Para sintetizar, faremos um quadro das possibilidades de aspecto, segundo Klein (1994):

Aspecto	Relação entre os parâmetros temporais
Imperfectivo	MRef TOTALMENTE CONTIDO em MEv
Perfectivo	MRef CONTÉM MEv
Perfeito	MRef APÓS MEv
Prospectivo	MRef ANTERIOR a MEv

(Quadro 16 – Possibilidades de aspecto)

4.5 – Descrição e uso das flexões e perífrases aspecto-temporais no português brasileiro

4.5.1 – Introdução

Como o nome já sugere, as flexões aspecto-temporais transmitem informações de tempo e aspecto (além de outras: modo, número e pessoa, que não são tratadas neste estudo).

Assim, consideramos que cada flexão aspecto-temporal expresse uma combinação de informação temporal (passado, presente, futuro) com aspecto (imperfectivo, perfectivo, perfeito e prospectivo). Tendo isso em mente, nesta seção iremos utilizar, como referência, o quadro de Ilari e Basso (2014, p. 140) que mostra as possíveis relações entre os três parâmetros temporais, e será colocado aqui, de forma adaptada (quadro 17), levando em consideração os conceitos de momento de fala, momento de evento e momento de referência conforme foram definidos acima. Ao contrário do quadro de Ilari e Basso, o quadro 17 explicita quais relações são temporais e quais são aspectuais. Isso possibilita, no trabalho em sala de aula, que trabalhemos, separadamente, as relações entre momento de fala e momento de referência (relações temporais) e as relações entre momento de referência e momento de evento (relações aspectuais).

Chamaremos o quadro 17 de “*Quadro de possibilidades de combinação entre tempo gramatical e aspecto*”. Ele mostra, de um lado, as relações entre momento de referência e momento de fala, que são as relações temporais, e de outro lado, as relações entre momento de referência e momento de evento, que são as relações aspectuais.

Em seguida, cada possibilidade de combinação (que seja gramaticalizada no português) será exemplificada através das flexões e perífrases aspecto-temporais, em diferentes sentenças. Para cada combinação será feita uma representação visual, onde são demonstradas essas relações.

4.5.2 – Possibilidades de combinação entre tempo gramatical e aspecto e exemplos de sentenças.

		RELAÇÕES TEMPORAIS Em relação a MRef, MFal é:		
		<i>MFal</i> ANTERIOR a <i>MRef</i> (Futuro) (1)	<i>MFal</i> INCLUÍDO em <i>MRef</i> (Presente) (2)	<i>MFal</i> POSTERIOR a <i>MRef</i> (Passado) (3)
RELAÇÕES ASPECTUAIS	<i>MRef</i> ANTERIOR a <i>MEv</i> (Prospectivo) (a)	(1a) MFal ANTERIOR a MRef. MRef ANTERIOR a MEv.	(2a) MFal INCLUÍDO em MRef. MRef ANTERIOR a MEv.	(3a) MFal POSTERIOR a MRef. MRef ANTERIOR a MEv.
Em relação				
a MEv,	<i>MRef</i> INCLUÍDO em <i>MEv</i> (Imperfectivo) (b)	(1b) MFal ANTERIOR a MRef. MRef INCLUÍDO em MEv	(2b) MFal INCLUÍDO em MRef. MRef INCLUÍDO em MEv.	(3b) MFal POSTERIOR a MRef. MRef INCLUÍDO em MEv.
MRef é				
	<i>MRef</i> INCLUI em <i>MEv</i> (Perfectivo) (c)	(1c) MFal ANTERIOR a MRef. MEv INCLUÍDO em MRef	(2c) MFal INCLUÍDO em MRef. MEv INCLUÍDO em MRef.	(3c) MFal POSTERIOR a MRef. MEv INCLUÍDO em MRef.
	<i>MRef</i> APÓS <i>MEv</i> (Perfeito) (d)	(1d) MFal ANTERIOR a MRef. MRef APÓS MEv.	(2d) MFal INCLUÍDO em MRef. MRef APÓS MEv.	(3d) MFal POSTERIOR a MRef. MRef APÓS MEv.

(Quadro 17 – Quadro de possibilidades de combinação entre tempo gramatical e aspecto)

Abaixo, colocaremos exemplos de sentenças com a utilização de cada combinação do quadro, que esteja gramaticalizada no português brasileiro.

1- (1a) MFal ANTERIOR a MRef. MRef ANTERIOR a MEv.

No português, a diferença semântica entre o chamado ‘futuro simples’ e o ‘futuro perifrástico’ é bastante sutil. Essa forma ainda pode ser que guarde⁴⁰ um caráter aspectual, prospectivo⁴¹, por causa do verbo de movimento utilizado da perífrase.

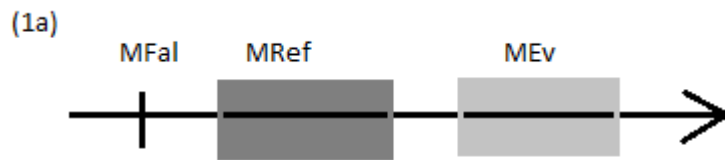
Em (96), o evento ‘eu enviar o texto’ deva ocorrer durante o momento de referência ‘amanhã’, a forma prospectiva faz com que esse evento situe-se após o momento de referência.

(96) Eu *vou enviar* o texto depois que Maria chegar.

Em (97) temos a representação visual desta combinação.

⁴⁰ Ainda não temos clara a diferença semântica entre o futuro sintético (“farei”) e o futuro perifrástico (“vou fazer”). Também não conseguimos dar uma palavra final sobre a diferença semântica entre o aspecto prospectivo – quando aparece combinado ao ‘futuro’ – e ao tempo gramatical ‘futuro’.

⁴¹ Segundo Klein (1994), as línguas em geral passam por um processo de evolução das formas de expressar ‘futuro’, que atravessa as seguintes fases: futuro lexical → aspecto prospectivo → futuro como tempo gramatical. Para saber mais, vide Klein (1994, p. 115)



(97)

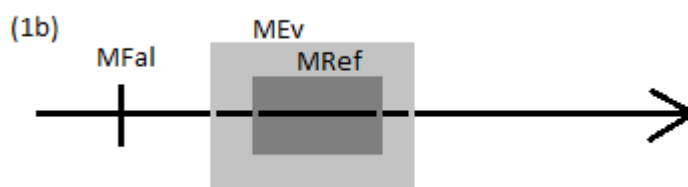
2- (1b) MFal ANTERIOR a MRef. MRef INCLUÍDO em MEv.

Essa combinação, que revela um ‘futuro imperfectivo (progressivo)’, não faz parte da norma-padrão do português brasileiro. Inclusive é bastante estigmatizada. Porém independentemente disso, ela é utilizada em determinados contextos. Essa combinação pode ser expressa pelo auxiliar no futuro + o verbo principal no gerúndio. Ou pela perífrase: ‘ir’ no presente + ‘estar’ no infinitivo + o verbo principal no gerúndio.

Em (98), o Momento de Referência é ‘amanhã’. O evento é ‘nós enviarmos a resposta’. Em teoria, o evento de ‘nós enviarmos a resposta’ estaria (parcialmente) incluído no momento de referência. Contudo, ao utilizar essa perífrase, o locutor “amplia” o Momento de Evento, fazendo com que ele extrapole o Momento de Referência.

(98) Amanhã às 10h *estaremos enviando / vamos estar enviando* a resposta.

A representação visual dessa combinação é (98):



(99)

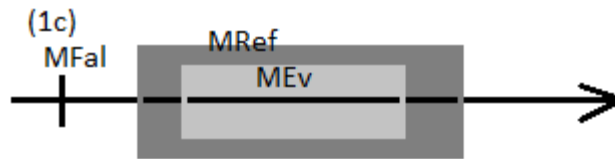
3- (1c) MFal ANTERIOR a MRef. MEv INCLUÍDO em MRef

Esta combinação revela a semântica do chamado ‘futuro do presente’. Nela, temos o Momento de Fala anterior ao Momento de Referência que, por sua vez, está parcialmente incluído no Momento de Evento. O aspecto, aqui, é perfectivo.

Em (100), o Momento de Referência é ‘na semana que vem’, e o evento é ‘Mariana chegar’. O Momento de Evento tem o seu final dentro do Momento de Referência.

(101) Mariana *chegará / vai chegar* na semana que vem.

Essa combinação será representada em (100):



(102)

4- (1d) MFal ANTERIOR a MRef. MRef APÓS MEv.

Esta combinação revela a semântica do chamado ‘*futuro perfeito*’, em que o momento de fala é anterior ao momento de referência, e este situa-se totalmente após o Momento de Evento. Assim, o evento realiza-se – e termina – antes do momento de referência. Em (103), no momento de referência ‘hoje à noite’ o evento ‘a Stella fazer a tarefa’ já terá sido realizado.

(103) Hoje à noite, a Stella já *terá feito* a tarefa.

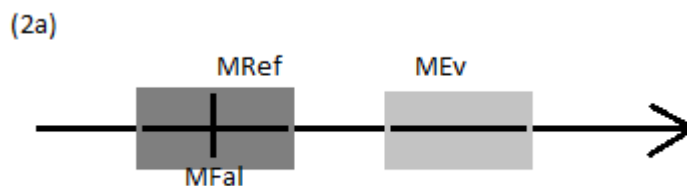
Essa combinação pode ser representada visualmente conforme (102):



(104)

5- (2a) MFal INCLUÍDO em MRef. MRef ANTERIOR a MEv.

Essa combinação, não gramaticalizada no português brasileiro, em que o momento de fala está incluído no momento de referência, e o momento de referência é totalmente anterior ao momento de evento, poderia ser chamada de “presente prospectivo”. Ela pode ser representada visualmente da seguinte forma:



(105)

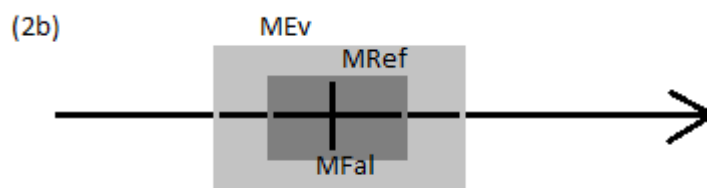
6- (2b) MFal INCLUÍDO em MRef. MRef INCLUÍDO em MEv.

Essa combinação revela a semântica do chamado ‘presente’, em que o momento de fala é incluído no momento de referência, e este, por sua vez, incluído no momento de evento. O ‘presente’ é imperfectivo, e, como tal, pode ser habitual ou progressivo. Nesses dois casos a representação é a mesma. Em (106), temos o ‘presente’ em sua forma progressiva, em que o evento ‘a Silvia assistir televisão’ é visto como contínuo, e em (107) temos o ‘presente’ em sua forma habitual, em que o evento ‘Eduardo estudar no objetivo’ inclui e extrapola o momento de referência, que por sua vez inclui o momento de fala.

(106) Silvia *está assistindo* televisão.

(107) Eduardo *estuda* no Objetivo.

Em (108), a representação visual dessa combinação:



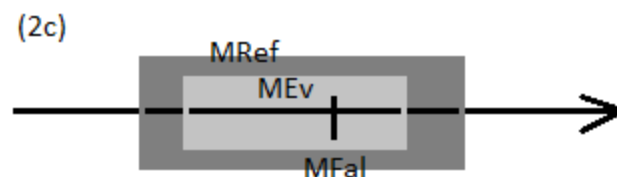
(108)

7- (2c) MFal INCLUÍDO em MRef. MEV INCLUÍDO em MRef.

Essa combinação revela a semântica do pretérito perfeito composto, que o no português atual, expressa uma ação ou evento que, tendo ocorrido no passado prolonga-se, e abrange o Momento de Fala. Isso, como em (109), em que o evento ‘Maria estar doente’ iniciou-se no passado, e prolonga-se no presente:

(109) Maria *tem estado* doente.

A representação visual dessa combinação é feita em (108):

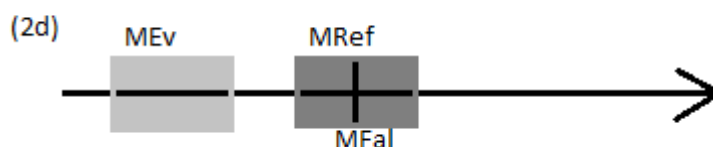


(110)

8- (2d) MFal INCLUÍDO em MRef. MRef APÓS MEV.

Essa combinação, em que o momento de fala está incluído no momento de referência, e este está totalmente após o momento de evento, seria a revelação da semântica do chamado ‘pretérito perfeito composto’ se, no português atual, essa perífrase tivesse o sentido de uma ação que se limitasse ao passado, expressando um “passado recente”. Porém, como observado acima, e em (109), não é esse o caso. No português, essa perífrase apresenta um comportamento distinto daquele que ocorre em outras línguas românicas, e também no inglês⁴².

A representação visual dessa combinação pode ser observada em (111):



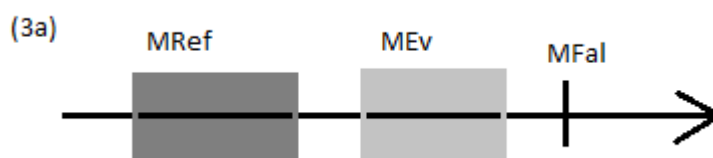
(111)

9- (3a) MFal POSTERIOR a MRef. MRef ANTERIOR a MEv.

Essa combinação é a revelação semântica do chamado ‘*futuro do pretérito*’. Nele, o momento de fala situa-se posteriormente ao momento de referência, e este está totalmente anterior ao momento de evento. Assim, o evento situa-se entre o momento de referência e o momento de fala, sem uma localização temporal definida. Em (112), o evento ‘ele ir trabalhar’ ocorre (se de fato ocorrer) após o momento de referência ‘hoje de manhã’ e antes do momento de fala:

(112) Hoje de manhã ele disse que *iria trabalhar*.

Em (113) temos a representação visual dessa combinação:



(113)

10- (3b) MFal POSTERIOR a MRef. MRef INCLUÍDO em MEv.

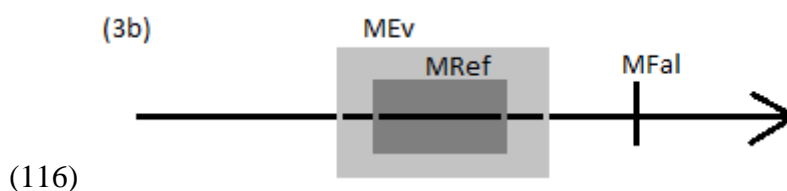
⁴² Para mais detalhes sobre a origem e o significado dessa perífrase, no português e em outras línguas, vide Ilari et al. (2016).

Essa combinação traz a revelação semântica do chamado ‘pretérito imperfeito’ que, por ser imperfeito, pode vir em sua versão habitual ou progressiva. Nele, o momento de fala é posterior ao momento de referência e este é incluído no momento de evento. Em (114), temos a versão habitual do ‘pretérito imperfeito’, na qual o evento ‘eu comer muita pipoca’ extrapola os limites do momento de referência, configurando-se, assim, um hábito. Em (115), temos a versão progressiva do pretérito imperfeito, em que o evento ‘estar escrevendo’ extrapola os limites do momento de referência ‘quando ela chegou’:

(114) Quando eu era criança, eu *comia* muita pipoca.

(115) Quando ela chegou, eu *estava escrevendo*.

Essa combinação pode ser representada visualmente conforme (116):

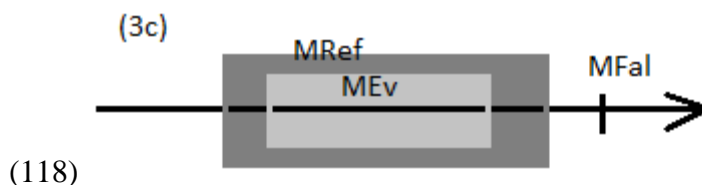


11- (3c) MFal POSTERIOR a MRef. MEv incluído em MRef

Essa combinação revela a semântica do chamado ‘pretérito perfeito’. Nele, o momento de fala é posterior ao momento de referência e o momento de referência está parcialmente incluído no momento de evento, ocorrendo, assim, o aspecto perfectivo. Em (117), o evento ‘a Stella dançar balé’ é incluído e limitado ao momento de referência ‘semana passada’:

(117) Semana passada, a Stella *dançou* balé.

Em (118), temos a representação visual dessa combinação:



12- (3d) MFal POSTERIOR a MRef. MRef APÓS MEv.

Essa combinação revela a semântica do chamado ‘pretérito mais que perfeito’, em que o momento de fala é posterior ao momento de referência, e o momento de referência, por sua

vez, situa-se totalmente após o momento de evento. Em (119), o evento ‘a festa começa’ situa-se (e termina) anteriormente ao momento de referência ‘quando ele chegou’. E em (120), o evento ‘eu estudar aquele texto’ ocorre (e termina) antes do momento de referência ‘ontem à tarde’.

Consideramos que a diferença entre a forma sintética ‘começara’ e a perifrástica ‘tinha estudado’ é apenas de registro, sendo que a segunda hoje em dia é a mais utilizada.

(119) Quando ele chegou, a festa já *começara*.

(120) Ontem à tarde eu já *tinha estudado* aquele texto.

Em (121), temos a representação visual dessa combinação:



(121)

Nesta seção, procuramos mostrar e exemplificar o sentido das diversas flexões e perífrases aspecto-temporais do português brasileiro, a partir das doze possibilidades de combinação entre tempo gramatical (passado, presente e futuro) e os aspectos gramaticais, conforme definidos por Klein (1994). Adaptamos aqui o modelo de Klein, de forma que possa ser utilizado no ensino da semântica dessas construções.

Nas próximas seções, faremos um esquema das flexões e perífrases aspecto-temporais mais comumente no português brasileiro, tanto no dia-a-dia, quanto na leitura e na escrita dos mais diversos tipos de textos, para sintetizar a exposição feita neste capítulo.

4.5.3 – Síntese: Flexões aspecto-temporais no português brasileiro

Flexão	Tempo gramatical	Aspecto	Exemplos
Presente simples	Presente	Imperfectivo (habitual)	- Eu <i>trabalho</i> naquela escola. - Ele <i>almoça</i> ali todos os dias.
Pretérito imperfeito	Passado	Imperfectivo (habitual)	- Maria <i>brincava</i> de boneca quando era criança. - Eles <i>estavam</i> cansados.
Pretérito perfeito	Passado	Perfectivo	- O Fernando <i>alugou</i> a loja. - Eu <i>fiz</i> um bolo ontem.
Futuro simples	Futuro	Perfectivo	- Esse assunto <i>cairá</i> na prova. - Elas <i>irão</i> ao cinema amanhã.
Pretérito mais-que-perfeito	Passado	Perfeito	- Antes de dormir, o garoto <i>escrevera</i> um verso.

Futuro do pretérito	Passado	Prospectivo	- Ontem ele disse que <i>terminaria</i> o resumo até amanhã
----------------------------	---------	-------------	---

(Quadro 18 – Flexões aspecto-temporais)

4.5.4 – Síntese: Perífrases aspecto-temporais no português brasileiro

Perífrase	Tempo gramatical	Aspecto	Exemplos
Presente perifrástico	Presente	Imperfectivo (Progressivo)	- Eu <i>estou escrevendo</i> este capítulo agora. - As meninas <i>estão dormindo</i> .
Pretérito perfeito composto	Presente	Perfectivo	- <i>Tenho visitado</i> minha avó várias vezes. - Ele <i>tem andado</i> distraído.
Pretérito imperfeito perifrástico	Passado	Imperfectivo (Progressivo)	- Eu <i>estava lendo</i> o livro quando você chegou.
Futuro perifrástico	Futuro	Prospectivo	- Amanhã eu <i>vou viajar</i> . - Amanhã eu <i>irei viajar</i> .
Pretérito mais-que-perfeito perifrástico	Passado	Perfeito	- Ontem, às 17h, a reunião já <i>tinha começado</i> .

(Quadro 19 – Perífrases aspecto-temporais)

4.6 – Conclusão

Neste capítulo, partimos da definição convencional de tempo gramatical e aspecto, que remete a Reichenbach (1947). O modelo elaborado por Reichenbach (1947) pressupõe três parâmetros temporais: momento de fala, momento de evento e momento de referência.

Esse modelo foi aplicado ao português por Ilari e Basso (2014), e, embora sirva como ponto de partida para reflexão, já que traz a ideia da existência desses três parâmetros e das várias possibilidades de relação entre eles – relações essas que definiriam a semântica das diversas flexões aspecto-temporais – possui duas limitações que consideramos importantes:

(i) o fato de utilizar a ideia de “momento” para os três parâmetros, sem explicar de que forma esses “momentos” se comportam – se como períodos ou como momentos estanques – e como se relacionam – se um pode estar incluído em outro, por exemplo.

(ii) não deixar claro quais relações entre os parâmetros temporais são de caráter temporal e quais são de caráter aspectual.

Assim, procuramos outro modelo que desse conta de resolver esses problemas, mas que desse uma explicação do fenômeno possível de servir como base para o trabalho em sala de aula. O modelo de Klein (1994) foi escolhido, e adaptado então, pelo fato de poder explicar

coerentemente as relações entre tempo gramatical e aspecto, através das relações entre os parâmetros temporais.

Os parâmetros temporais – nomeados por Reichenbach (1947) – foram aqui redefinidos, de acordo com o modelo de Klein (1994). Assim, chamamos o intervalo temporal ao qual a sentença se refere (tempo de tópico, para Klein) de momento de referência. O intervalo temporal durante o qual o evento se realiza (tempo de evento, para Klein), de momento de evento. E o intervalo temporal durante o qual a enunciação se realiza (tempo de enunciação, para Klein), de momento de fala. Deixando claro, que a palavra “momento” é usada, aqui, para designar ‘intervalo temporal’, não importa sua extensão.

A partir daí, as relações entre momento de fala e momento de referência definem o tempo gramatical da sentença, e as relações entre momento de referência e momento de evento definem o aspecto.

Isso trouxe uma possibilidade de abordagem bastante interessante, pois concluímos que a semântica das flexões aspecto-temporais é fruto da combinação entre os tempos gramaticais (presente, passado e futuro) e os aspectos (imperfectivo, perfectivo, perfeito e prospectivo), definidos conforme Klein (1994).

Ainda ficaram algumas questões, como: como diferenciar a representação semântica do aspecto imperfectivo progressivo e do aspecto imperfectivo habitual? E como classificar as flexões de futuro: seriam de aspecto prospectivo (momento de evento posterior ao momento de referência) ou de tempo gramatical futuro (momento de referência posterior ao momento de fala)? Há uma discussão bastante interessante em Klein (1994, p.115), sobre o processo de gramaticalização das formas do futuro, mas não conseguimos, aqui, chegar a uma palavra final sobre o fenômeno nas flexões aspecto-temporais de futuro, no português.

Porém, apesar desses detalhes que não ficaram plenamente esclarecidos, ao final chegamos a um esquema bastante simples da semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais a partir das relações entre os parâmetros temporais – as combinações entre tempo gramatical e aspecto – que pode auxiliar no ensino e no esclarecimento em relação à semântica dessas construções da língua.

Por fim, queremos salientar que o caráter deste capítulo é essencialmente descritivo: sua finalidade é descrever a semântica das flexões aspecto-temporais, e isso o afasta do prescritivismo da gramática tradicional. O objetivo é oferecer uma visão mais ampla do

funcionamento aspecto-temporal do verbo (e das sentenças) para, dessa maneira, auxiliar no ensino e aprendizagem desse conteúdo, e na aquisição das habilidades a ele relacionadas.

Capítulo 5 – Proposta Didática

5.1 – Introdução

Este capítulo tem como objetivo aplicar os conhecimentos linguísticos trabalhados no capítulo 4 ao ensino do tempo gramatical e do aspecto verbal na educação básica, mais especificamente no início do Ensino Médio.

Assim, tendo em vista que naquele capítulo chegamos a um esquema de combinação entre os tempos gramaticais⁴³ – passado, presente e futuro – e os tipos de aspecto⁴⁴ – imperfectivo (progressivo e habitual), perfectivo, perfeito e prospectivo – podemos nos questionar: como utilizar isso no ensino?

Neste capítulo procuraremos oferecer um caminho para que o professor consiga abordar esse conteúdo, a partir dos conhecimentos estudados neste trabalho. Para isso, temos como base os pressupostos da chamada *metodologia da aprendizagem ativa*, que busca trazer os conteúdos de forma que os alunos participem ativamente de seu aprendizado, através de experiências linguísticas, esquematização do conhecimento, aplicação do conhecimento em textos e *metacognição*.

A *metacognição* é a possibilidade que o aluno tem de acompanhar o seu próprio aprendizado: acompanhar, de forma ativa – e não passiva – o progresso do aprendizado, através de exercícios, atividades em grupo, discussões, desafios, elaboração de materiais, jogos, sínteses, compartilhamento das conclusões alcançadas e aplicação do conhecimento na leitura, interpretação e produção de textos.

Para tanto, este capítulo será estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar, explicaremos os pressupostos teóricos da *metodologia da aprendizagem ativa*. Em seguida, colocaremos os objetivos da proposta didática: o que queremos ensinar e onde queremos chegar, em termos de conteúdos e habilidades, relacionando, em primeiro lugar, ao conceito de verbo, e em segundo lugar, a tempo gramatical e aspecto verbal,

A partir disso, serão feitas sugestões de roteiros de atividades, jogos e exercícios, seguindo a sequência pedagógica proposta por Pilati (2017), para aplicação da metodologia da

⁴³ Os tempos gramaticais são construídos através das relações possíveis entre momento de fala e momento de referência.

⁴⁴ Os tipos de aspecto são construídos através das relações possíveis entre momento de evento e momento de referência.

aprendizagem ativa. Ao final, faremos uma síntese do capítulo, retomando as ideias essenciais.

5.2 – Pressupostos teóricos

Nesta proposta, partimos da obra de Pilati (2017), que utiliza a chamada *metodologia da aprendizagem ativa*, com o intuito, em sua obra, de ensinar os princípios da sintaxe de forma significativa ao aluno. A autora traz, ao mesmo tempo, os pressupostos da metodologia da aprendizagem ativa e da sintaxe gerativa, sendo que ambos vão na mesma direção em muitos pontos.

O primeiro ponto, a ser transposto para esta proposta, é o pressuposto de que o aluno já chega à escola com uma gramática adquirida, como foi discutido no capítulo 2 deste trabalho. Sobre esse assunto, Lobato questiona (apud Pilati, 2017, p. 87):

A escola não vai, portanto, ensinar gramática ao aluno, pois o aluno já chega com uma gramática adquirida. O que, exatamente, vai ser ensinado ao aluno? O que pode o aluno ainda adquirir? Enfim, em sentido mais amplo, como pode essa nova percepção do que seja gramática levar à renovação do ensino de língua?

A resposta a essa pergunta não é trivial. Pois, se devemos partir do pressuposto de que o aluno já possui, em sua mente, uma gramática internalizada de sua língua materna, em qual ponto temos de nos basear para desenvolver e ampliar essa gramática? Só podemos ter essa resposta após a aplicação de atividades diagnósticas, que trarão um parâmetro do conhecimento que determinada turma possui acerca do conteúdo a ser ensinado.

Outra questão essencial, apontada pela autora, é: não se deve abordar o conteúdo de forma superficial, “jogada”. O ideal é aprofundá-lo o máximo possível, de acordo com a faixa etária e com os objetivos do nível de ensino em questão. Além disso, os alunos devem estar envolvidos no processo educativo, acompanhando a própria aprendizagem e tendo consciência das dúvidas e lacunas que possam ter ao longo do processo.

Dessa forma, os três princípios que norteiam esta proposta são: (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e (iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (conforme Pilati, 2017, p. 101).

Sendo assim, as atividades e oficinas propostas neste trabalho, em geral, procuram apresentar a seguinte estrutura, proposta por Pilati (2017, p. 118, 119) e reproduzida no quadro 20, abaixo:

Atividade	Objetivos da atividade
1- Avaliação do conhecimento prévio dos alunos	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado.</p> <p>Essa investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conhecimentos prévios dos alunos; • Verificar se há compreensões prévias inadequadas; • Observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que se possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula. <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio da aplicação de algum teste diagnóstico.</p>
2- Experiência linguística	<p>O momento da “experiência linguística” está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>
3- Reflexões linguísticas	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os fenômenos linguísticos e a expor suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso, o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levar seus alunos a entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação; • Apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual; • Substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.
4- Organização das	<p>Nesta etapa, devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O</p>

ideias	professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estudos de estruturas linguísticas mais complexas, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.
5- Apresentação das ideias	Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzir textos e a expressar suas ideias nas formas oral e escrita, e também por meio de uso de materiais concretos.
6- Aplicação dos conhecimentos em textos	Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos. A revisão textual pode ser usada como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O professor pode apresentar textos que contenham erros específicos, de acordo com a temática da aula, a fim de que os alunos percebam a aplicação dos temas estudados.

(Quadro 20 – Estrutura das sequências didáticas)

Neste trabalho, adaptaremos a *metodologia da aprendizagem ativa* para nossos temas de ensino, a saber: (i) conceito de verbo (ii) tempo e aspecto verbal. Em primeiro lugar, é necessário definir o foco de aprendizagem, ou seja: o que desejamos ensinar aos alunos, a partir de tudo o que foi estudado até aqui e das habilidades pretendidas, já descritas no capítulo 1.

5.3 – Objetivo geral da proposta

Nosso objetivo geral, com esta proposta é desenvolver, no aluno, a capacidade de reflexão linguística em relação ao conceito e às funções do verbo, na sentença, e ao funcionamento do sistema aspecto-temporal do português. Isso, partindo da competência linguística do aluno e, a seguir, oferecendo um esquema de combinação de tempo gramatical e aspecto, cujos conceitos e relações os alunos possam utilizar como base para classificar as flexões e perífrases aspecto-temporais no português, bem como compreender a semântica e o efeito de sentido de cada uma delas.

5.4 – O ensino do conceito de verbo

Em relação ao conceito de verbo, nosso objetivo é ensinar que verbo é a palavra que pode ser flexionada em tempo/aspecto, modo, número e pessoa. É a palavra que estrutura a sentença, relacionando-se com seus argumentos de forma diferente (concordância com sujeito e não com objeto, por exemplo).

Isso, porque, para que alunos a adquiram as habilidades abaixo, é necessário que eles consigam identificar o verbo nas sentenças, e perceber que as informações de tempo, modo número e pessoa estão contidas nas flexões verbais. As habilidades observadas, com este conteúdo, são as seguintes:

- (EF06LP04) Analisar a **função** e as flexões de (...) **verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo** (BNCC, 2017).
- (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, **verbos e perífrases verbais, advérbios** etc.) (BNCC, 2017).
- (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e **tempos verbais**, pontuação etc. (BNCC, 2017)

5.4.1 – Apresentação das atividades

Ao longo desta seção, serão apresentadas as atividades propostas. Na primeira parte, é feito o trabalho com o conceito de verbo – ênfase nas flexões e perífrases verbais – e na segunda parte, atividades relacionadas ao ensino do tempo gramatical e do aspecto.

As duas partes seguem a sequência de atividades tal como propostas por Pilati (2017), a saber: (i) *levantamento de conhecimentos prévios*, (ii) *experiência linguística*, (iii) *reflexões linguísticas*, (iv) *organização e apresentação das ideias* e (v) *aplicação dos conhecimentos em textos*.

Na última etapa da sequência didática, (aplicação dos conhecimentos em textos) são propostas atividades que unem o conhecimento sobre tempo gramatical e aspecto, para que os alunos examinem o funcionamento das flexões e perífrases aspecto-temporais nos textos (letra de música e conto).

As observações e explicações, ao professor, sobre as atividades, estão no mesmo tipo de letra do restante do trabalho (“Times New Roman”), já as atividades e seus itens de análise estão em destaque, com letra diferente (“Arial”). As respostas esperadas para cada atividade virão em itálico.

5.4.1.1 – Levantamento de conhecimentos prévios

Atividade em grupo:

1- Dar aos alunos um conjunto palavras soltas, que formem uma sentença, mas sem o verbo. Eles não irão conseguir formar a sentença. Como exemplo, podem-se usar as seguintes sentenças:

- a) As meninas *foram* ao cinema.
- b) Todos os dias eu *levanto* cedo.
- c) Amanhã, Clara *vai fazer* o trabalho.
- d) Agora, eu *estou escrevendo* um texto.
- e) Antigamente, João *vendia* artesanato.
- f) Ontem, ela *estudou* matemática.
- g) Bruna *gosta* de André.
- h) A água *ferve* a cem graus.
- i) Ontem à tarde, *choveu* um pouco.
- j) Semana passada, nós *fomos* para São Paulo.

2- Ter, na mesa do professor, os verbos que faltam em cada sentença, escritos em uma cor diferente daquela usada no restante da sentença. Pedir que cada grupo venha escolher a palavra que falta (sem dizer o nome “verbo”).

Cada grupo deve vir à lousa escrever a sua sentença, grifando a palavra que escolheram depois. O professor passa, então, as seguintes questões, para que sejam discutidas e respondidas pelos grupos:

- a) O que as palavras grifadas na lousa têm em comum?

Neste momento, os alunos podem perceber que as palavras expressam o tempo gramatical, que concordam com o sujeito e que podem ser flexionadas.

Eventualmente, algum aluno pode dizer que as palavras grifadas são verbos, mas não é esse o objetivo desta etapa.

b) Quais critérios vocês utilizaram para escolher a palavra para sua sentença?

Aqui, espera-se que os alunos percebam que, além do sentido lexical do verbo – “escolhemos a palavra que fazia sentido” – eles observaram também o tempo gramatical (afinal, a maioria das sentenças oferecidas possui um advérbio de tempo, justamente para oferecer essa pista). Além disso, eles podem perceber que procuraram aquela palavra que concordasse, em número e pessoa, com o sujeito.

c) Quais palavras da sua sentença expressam tempo?

É esperado que os alunos percebam que os advérbios e os verbos expressam o tempo gramatical. Mas o professor deve mostrar como o tempo gramatical é expresso no verbo – através da flexão ou do verbo auxiliar.

d) Modifique o tempo da sua sentença. Quais palavras precisaram mudar?

Aqui, os alunos devem perceber que, além do advérbio, a flexão ou o auxiliar do verbo também precisa mudar, para que a referência temporal da sentença se modifique.

e) Substitua a palavra grifada por outra, de forma que a sentença ainda faça sentido.

O objetivo dessa questão é que os alunos escolham uma outra palavra da mesma categoria – verbo. Isso deve ocorrer de forma natural, já que é pouco provável que uma palavra que não seja verbo se encaixe na sentença. Fazendo isso, eles irão perceber que há coisas em comum entre os verbos em jogo: as flexões.

f) Para vocês, quais as funções da palavra grifada na sentença?

Os alunos devem notar que, sem a “palavra grifada” não é possível construir a sentença. Que essa palavra relaciona as outras, e que ela pode expressar uma ação, evento ou estado.

g) Na sua sentença, há uma ou duas palavras grifadas? Se forem duas, para você, qual a função de cada uma delas?

Aqui, os alunos irão se deparar com a questão dos auxiliares. Nas sentenças em que há auxiliares, os alunos devem notar que os auxiliares é que estão flexionados, expressando tempo, modo, pessoa etc., e não o verbo principal. Neste momento, o objetivo é apenas chamar atenção para o fato, sem, ainda, sistematizar esse conhecimento.

h) Vocês sabem o nome da classe de palavra que está grifada?

É muito provável que algum aluno responda: “verbo”. Dessa forma, conclui-se esta primeira atividade, observando que o verbo é quem estrutura a sentença, e a sua flexão expressa tempo gramatical, aspecto, modo, número e pessoa.

Observações: A metalinguagem, neste momento, ainda não deve ser explorada. Os objetivos são, em primeiro lugar, que o professor perceba quais conhecimentos os alunos já possuem sobre o assunto e, em segundo lugar, que os alunos apenas percebam como se dá o funcionamento do verbo na sentença. Cada conceito – flexões verbais, perífrases verbais, tempo gramatical, aspecto – será trabalhado passo a passo.

5.4.1.2 – Experiência linguística

Nesta etapa, serão propostas duas atividades: a primeira, os alunos devem fazer individualmente, para registrar e sistematizar o conhecimento. O objetivo principal dessa atividade é que, utilizando as ideias discutidas na atividade anterior, os alunos reconheçam os verbos e se apropriem de seu funcionamento. A metalinguagem, aqui, ainda não é explorada.

A atividade seguinte é um jogo: o “quebra-cabeça dos verbos”. Nela, o professor deve confeccionar peças, com: raízes de verbos, flexões de verbos, verbos auxiliares e verbos principais nas formas nominais. Em grupos, os alunos devem juntar essas peças, formando verbos flexionados ou perífrases verbais. Vejamos as atividades:

1- Pedir que os alunos identifiquem o(s) verbo(s) em cada sentença (em algumas sentenças, podem haver perífrases verbais, com o auxiliar conjugado, e o verbo principal em uma das formas nominais):

- a) Ontem eu *escrevi* um poema.
- b) Quando eu *cheguei*, a festa já *tinha terminado*.
- c) Amanhã, nós *vamos comprar* o presente.
- d) Quando Clarice *era* bebê, ela *gostava* de sopa.

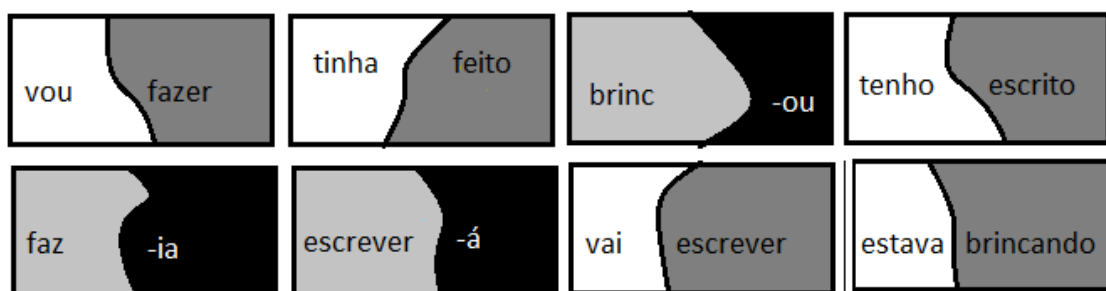
e) Mariana *estuda* inglês duas vezes por semana.

f) O homem *estava atravessando* a rua.

2- Jogo: “quebra-cabeça dos verbos”

Os alunos devem ser separados em grupos. Cada grupo receberá um conjunto de “peças de quebra-cabeça”. A seguir, os alunos juntos devem unir as peças, formando verbos flexionados e perífrases verbais.

Devem ser dados, a cada grupo, pedaços de cartolina, como peças de quebra-cabeça, contendo: raízes dos verbos, flexões, verbos auxiliares e verbos em sua forma nominal. Exemplo:



Observações: Neste “quebra cabeça”, encaixam-se: a flexão com a raiz do verbo, e o auxiliar com o verbo principal. Aqui, o que se quer mostrar é que a estrutura do verbo envolve raiz e flexão (deixaremos de lado a questão da vogal temática, por não ser o foco deste trabalho) e que as perífrases são feitas com auxiliar e verbo principal em forma nominal. Por isso, cada um desses elementos aparece em cor diferente: os auxiliares em branco, os verbos, na forma nominal em cinza escuro, as raízes dos verbos em cinza claro e as flexões em preto.

5.4.1.3 – Reflexões linguísticas

Nesta etapa, o professor pode expor, aos alunos, de forma sistematizada, as características dos verbos: que eles são constituídos de raiz e flexão. Deve mostrar exemplos de verbos flexionados, diferenciando a raiz da flexão.

Exemplos:

a) Ontem em *deixei* a chave em cima da mesa.

b) Os garotos *almoçaram* em casa.

c) Todos os dias ela *acorda* cedo.

d) Eu *gostaria* de um copo de café.

e) Nós *explicamos* aquele capítulo.

f) As alunas *apresentarão* o trabalho amanhã.

Em seguida, o professor deve propor um exercício em que os alunos devem separar a raiz do verbo de sua flexão, para sistematizar esse conhecimento:

1- Nas sentenças abaixo, encontre o verbo e separe a raiz do verbo da flexão.

a) A criança *adorava* de mingau. (*ador –ava*)

b) Ontem os alunos *saíram* mais cedo da escola. (*saír –am*)

c) Luísa e Julia se *encontrarão* com Elisa. (*encontrar –ão*)

d) Agora há pouco eu lembrei a resposta. (*lembra –ei*)

e) Ela gostaria de um doce. (*gostar –ia*)

Observações: É importante enfatizar, nesta etapa, que as flexões indicam tempo gramatical e aspecto (e pessoa). Muitos alunos confundem a flexão da 3ª pessoa do plural do passado, com aquela do futuro. É essencial que se desfaça essa confusão neste momento.

Outro elemento trabalhado nesta seção são as perífrases verbais (ou locuções verbais, conforme a gramática tradicional). Assim, pode-se explicar que as formas nominais – participípio, infinitivo e gerúndio – não expressam tempo gramatical, aspecto, nem pessoa (exceto o infinitivo pessoal). Essas informações – tempo gramatical, aspecto e pessoa – são expressas através do auxiliar.

Nesta proposta, serão trabalhadas as perífrases: *ir + infinitivo*, *estar + gerúndio*, *ter + participípio*, que são aquelas perífrases estudadas no capítulo 4, e expressam as diferentes combinações entre tempo gramatical e aspecto.

Neste momento, ainda não são trabalhados os tempos gramaticais e aspectos expressos pelas perífrases, o objetivo é que os alunos reconheçam que as perífrases são dois verbos juntos que expressam uma unidade expressiva.

Propomos, então, o seguinte exercício:

Nas sentenças seguintes, encontre a perífrase, identifique o auxiliar e o verbo principal e diga em que forma nominal está o verbo principal: gerúndio, infinitivo ou participípio:

a) Ultimamente ela tem estado cansada.

Perífrase: tem estado. Auxiliar: tem. Verbo principal: estado (particípio)

b) Eles estão fazendo o exercício agora.

Perífrase: estão fazendo. Auxiliar: estão. Verbo principal: fazendo (gerúndio)

c) A Juliana vai chegar amanhã.

Perífrase: vai chegar. Auxiliar: vai. Verbo principal: chegar (infinitivo).

d) Ontem eu já tinha costurado aquele vestido .

Perífrase: tinha costurado. Auxiliar: tinha. Verbo principal: costurado (particípio)

e) Nós vamos viajar na semana que vem.

Perífrase: vamos viajar. Auxiliar: vamos. Verbo principal: viajar (infinitivo)

f) Ontem de manhã ela estava estudando geografia.

Perífrase: estava estudando. Auxiliar: estava. Verbo principal: estudando (gerúndio)

g) Eu ia jogar bola hoje.

Perífrase: ia jogar. Auxiliar: ia. Verbo principal: jogar (infinitivo)

h) Eles estarão resolvendo o exercício daqui a pouco⁴⁵.

Perífrase: vão estar resolvendo. Auxiliares: estarão. Verbo principal: resolvendo (gerúndio)

Observações: Esses exercícios, de certa forma mecânicos, servem para que os alunos sistematizem o conhecimento sobre a estrutura do verbo e as maneiras de se construir as locuções verbais para que, na segunda parte dessa proposta possam analisar a semântica aspecto-temporal de cada uma das flexões e perífrases estudadas.

5.4.1.4 – Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa, os alunos devem, em pequenos grupos, elaborar um cartaz que sintetize: quais as funções do verbo, suas características e de que forma o verbo expressa,

⁴⁵ Esta construção é considerada fora da norma padrão, pela gramática tradicional. Contudo, já que existe como possibilidade, achamos interessante abordá-la nos exercícios.

principalmente: tempo gramatical e pessoa (informações que foram abordadas até este momento) – através de flexões e perífrases.

No cartaz deve haver, também, exemplos de verbos flexionados (raiz + flexão) e perífrases verbais (verbo auxiliar + verbo principal em uma das formas nominais).

5.4.1.5 – Aplicação dos conhecimentos em textos

Para os alunos fixarem o conteúdo, e terem mais oportunidade de exercitá-lo, é interessante oferecer um texto – ou um trecho de texto – para que eles identifiquem os verbos. Como sugestão, pode-se utilizar um trecho da música “Pais e Filhos” (Legião Urbana):

1) Identifique os verbos no trecho da letra de música abaixo:

Estátuas e cofres e paredes pintadas
Ninguém *sabe* o que *aconteceu*
Ela se *jogou* da janela do quinto andar
Nada é fácil de *entender*

Dorme agora
É só o vento lá fora

Quero colo! *Vou fugir* de casa
Posso dormir aqui com vocês?
Estou com medo, *tive* um pesadelo
Só vou voltar depois das três

Meu filho *vai ter* nome de santo
Quero o nome mais bonito
(...)

Observações: É interessante, neste momento, mostrar o funcionamento das perífrases aspecto-temporais existentes na letra da música: “vou fugir”, “vou voltar”, “vai ter”. Pode-se introduzir o assunto dos tempos gramaticais, mostrando que, nessas perífrases, o verbo “ir” está no presente, o verbo principal está no infinitivo e que essa perífrase expressa o chamado ‘futuro’. Importante, também, refletir se os dois verbos ‘posso’ e ‘dormir’, que aparecem juntos no oitavo verso, constituem uma perífrase, expressando uma unidade de sentido, ou expressam eventos e ações distintos?

Devemos esclarecer que esse caso não se trata de uma perífrase verbal, pois a função do verbo flexionado ‘posso’ não é a de trazer informações gramaticais (tempo gramatical, aspecto, pessoa etc.) ao verbo, no infinitivo ‘dormir’. Tratam-se de informações distintas, e não de uma unidade de sentido.

Neste momento, entramos no assunto da segunda parte dessa proposta: o trabalho com os ‘tempos gramaticais’, que podem ser expressos através de flexões e perífrases aspecto-temporais. Essa segunda parte será explorada na próxima seção.

5.4.2 – Conclusão – Conceito de verbo

O objetivo dessa primeira parte da proposta é mostrar brevemente aos alunos as características e funções do verbo, para que essas características, no que diz respeito ao tempo gramatical e aspecto verbal, possam ser exploradas e aprofundadas na segunda parte da proposta.

Nessa primeira parte, enfatizamos, também, o fato de que as informações (de tempo gramatical, pessoa etc.) podem ser expressas, tanto através do verbo flexionado, quanto através de perífrases. Nesse momento, ainda não abordamos a questão de tempo gramatical e aspecto de forma específica. Isso será feito na segunda parte da proposta.

5.5 – Ensino de tempo gramatical e aspecto verbal

Nesta seção, trataremos especificamente do foco principal desse trabalho: o ensino da semântica e da expressão, através do verbo⁴⁶, do tempo gramatical e do aspecto. Nosso objetivo, aqui, é abordar, através de atividades – ora lúdicas, em grupos, ora individuais, por escrito – as seguintes questões:

- Que as flexões e perífrases aspecto-temporais expressam, por um lado, informações temporais – passado, presente e futuro – e aspectuais – imperfectivo (progressivo, habitual), perfectivo, perfeito e prospectivo.
- Que as informações aspecto-temporais do verbo podem ser expressas através de flexões e perífrases;
- O significado (sentido e uso) de cada flexão e perífrase;

Levamos em conta, nesta seção, as habilidades requeridas pela BNCC, mas sempre tendo em vista que este trabalho não pretende desenvolver as habilidades de forma integral, mas sim, oferecer subsídios para que as habilidades, relacionadas ao tema, sejam desenvolvidas ao longo do ano.

Assim, as habilidades da BNCC consideradas nesta seção são as seguintes:

⁴⁶ Não trabalhamos, nesta proposta, com a questão dos advérbios temporais.

- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos cronológico e psicológico.
- (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (P. 159)
- (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de verbos no modo Indicativo.
- (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, os conhecimentos linguísticos e gramaticais de tempos verbais.

5.5.1 – Tempo gramatical: atividades

Nesta etapa, o objetivo é que os alunos percebam que o tempo gramatical é construído pelas possíveis relações entre ‘momento de referência’ e ‘momento de fala’. Para isso, é necessário que ensinemos esses conceitos, através de aulas expositivas e atividades. Ao final da sequência de explicações e atividades, espera-se que os alunos consigam reconhecer quais flexões e perífrases aspecto-temporais indicam passado (momento de referência anterior ao momento de fala), presente (momento de referência incluindo momento de fala) e futuro (momento de referência após o momento de fala).

5.5.1.1 – Levantamento de conhecimentos prévios

As atividades, nesta etapa, são para que se constatem quais as dificuldades e os conhecimentos já adquiridos sobre o tema. Assim, propomos dois testes simples, ainda sem o uso da metalinguagem proposta pela gramática tradicional para designar as flexões aspecto-temporais:

1- Encontre o verbo de cada sentença abaixo, e diga em que tempo o verbo está:

a) Hoje cedo eu tomei um café com leite.

Tomei: passado

b) Amanhã eles comprarão os ingressos.

Comprarão: futuro

c) Atualmente, ele trabalha no banco.

Trabalha: presente

d) Ontem, a criança continuava triste.

Continuava: passado

e) Ontem eles chegaram cedo na escola.

Chegaram: passado

f) Semana que vem, nós iremos ao teatro.

Iremos: futuro

g) Ano passado, eu trabalhei naquela escola.

Trabalhei: passado

h) Hoje em dia, Mariana gosta de suco.

Gosta: presente

Observações: O objetivo desta atividade é que os alunos mostrem se conseguem identificar o verbo – o que foi trabalhado na primeira parte desta proposta – e expressem a sua intuição em relação às informações essencialmente temporais indicadas pela flexão verbal. Alguns alunos podem se sentir confusos, por tentar utilizar, aqui, a nomenclatura da gramática tradicional – pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente etc. – mas o professor deve deixar claro que esta atividade é para ser feita de forma intuitiva, sem se preocupar com a nomenclatura tradicional.

Isso porque o que se busca aqui é tão somente investigar até que ponto os alunos relacionam as formas verbais com o tempo gramatical. A única dificuldade prevista nesta atividade, é a possibilidade de se confundir a flexão, na terceira pessoa do plural, do passado (-am) com a do futuro (-ão), fenômeno bastante comum entre os alunos.

2- Complete as sentenças a seguir, com o verbo no tempo pedido:

a) Amanhã nós _____ o trabalho em grupo. (fazer – futuro)

Faremos / vamos fazer

b) Ano passado, os alunos _____ da aula daquele professor.
(gostar – passado)

Gostaram / estavam gostando / gostavam

c) Hoje à tarde, as funcionárias _____ o portão na hora marcada. (abrir – futuro)

Abrirão / vão abrir

d) Todo mês eles _____ o asilo. (visitar – presente)

Visitam / têm visitado

e) Ontem elas _____ cedo. (acordar – passado)

Acordaram / tinham acordado

f) Os meninos _____ o trabalho amanhã. (apresentar – futuro)

Apresentarão / vão apresentar

g) A gente _____ de bicicleta ontem. (andar – passado)

Andou / tinha andado

h) A Stella _____ inglês amanhã. (estudar – futuro)

Estudará / vai estudar

Observações: Nesta atividade, é interessante que o professor considere também como correto o uso de perífrases aspecto-temporais e discuta de que forma elas expressam tempo. As perífrases serão trabalhadas aos poucos, nas próximas etapas.

5.5.1.2 – Experiência linguística

A atividade a seguir é um jogo, uma competição entre grupos. A sala deverá ser dividida em grupos de 4 a 6 pessoas. Na vez de cada grupo, o professor sorteia uma sentença. Se a sentença estiver no passado, o professor sorteia se o grupo passará para o presente ou para o futuro. Se a sentença estiver no presente, o professor sorteia se o grupo a passará para o passado ou para o futuro. E se ela estiver no futuro, o professor sorteia, se o grupo a passará para o passado ou para o presente.

Sorteada a sentença e o tempo gramatical para o qual a sentença deve ser passada, um aluno do grupo virá à lousa reescrever a sentença no tempo pedido. O grupo que modificar mais sentenças de forma correta vence o jogo.

A seguir, sugestões de sentenças e as respostas esperadas:

1) Sentenças no passado:

a) Ontem nós assistimos a um filme.

Presente: Agora, nós estamos assistindo a um filme.

Futuro: Amanhã nós assistiremos / vamos assistir a um filme.

b) Agora há pouco eu estava escrevendo uma história.

Presente: Agora eu estou escrevendo uma história.

Futuro: Daqui a pouco eu escreverei / vou escrever / vou estar escrevendo uma história.

c) Ana e João ajudaram os colegas agora há pouco.

Presente: Ana e João ajudam / estão ajudando os colegas agora.

Futuro: Ana e João vão ajudar / ajudarão os colegas daqui a pouco.

d) Ontem vocês foram embora mais cedo.

Presente: Agora, vocês estão indo embora mais cedo.

Futuro: Amanhã vocês vão / irão embora mais cedo.

e) A Clarice dormiu tarde ontem.

Presente: A Clarice dorme tarde (todo dia) / A Clarice está dormindo tarde hoje.

Futuro: A Clarice vai dormir / dormirá tarde hoje

2) Sentenças no presente:

a) Atualmente, Júlia gosta de brigadeiro.

Passado: Antigamente Júlia gostava de brigadeiro⁴⁷

Futuro: Futuramente, Júlia vai gostar / gostará de brigadeiro.

b) Eles estão fazendo o exercício agora.

Passado: eles estavam fazendo / fizeram o exercício (ontem).

Futuro: Eles vão fazer / farão o exercício (amanhã).

c) Todos os dias eu levanto cedo.

Passado: Todos os dias eu levantava cedo.

⁴⁷ Interessante notar que, se colocarmos (ou o aluno colocar) 'gostou', é muito comum que se coloque 'do brigadeiro', ou seja, de um brigadeiro específico – em um momento específico. Isso será retomado na seção sobre aspecto.

Futuro: Todos os dias eu vou levantar / levantarei cedo.

d) Agora ele está cansado.

Passado: Ontem ele estava cansado.

Futuro: Amanhã ele estará / vai estar cansado.

e) Neste momento, nós estamos esperando o sinal bater.

Passado: Naquele momento, nós estávamos esperando / esperamos o sinal bater.

Futuro: Daqui a pouco, nós vamos esperar / esperamos o sinal bater.

3) Sentenças no futuro

a) Amanhã eles irão viajar.

Passado: Ontem eles foram viajar / viajaram.

Presente: Agora eles estão indo viajar / viajando.

b) Daqui a pouco, a aula terminará.

Passado: Agora há pouco a aula terminou.

Presente: Agora a aula está terminando.

c) Semana que vem, eu vou entregar a resenha.

Passado: Semana passada eu entreguei a resenha.

Presente: Agora eu entrego / estou entregando a resenha.

d) No final de semana, nós venderemos bolo.

Passado: No final de semana, nós vendemos bolo.

Presente: Hoje nós estamos vendendo bolo.

e) Mês que vem eu vou viajar.

Passado: Mês passado, eu viajei.

Presente: Esse mês eu estou viajando.

Com este jogo, os alunos terão oportunidade de entrar em contato com várias formas de expressar passado, presente e futuro, e precisarão refletir sobre a maneira que irão escolher para fazer a transformação das sentenças. É provável que comecem a questionar algumas

diferenças de aspecto, como em: *estavam fazendo / fizeram* ou *estou entregando / entrego*. Sugerimos que, neste momento, estas questões permaneçam em aberto, pois serão tratadas nas etapas seguintes.

A questão da metalinguagem – a classificação tradicional de cada flexão aspecto-temporal – será abordada próxima etapa desta proposta.

5.5.1.3 – Reflexões linguísticas

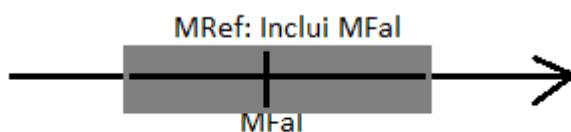
Nesta etapa, partindo das reflexões feitas na atividade anterior, introduziremos os novos conceitos: *momento de fala* e *momento de referência*. Conforme definido no capítulo 4, podemos explicar aos alunos que **momento de referência** é o intervalo temporal ao qual a sentença se refere, e **momento de fala** é o intervalo temporal durante o qual a enunciação é feita.

A partir disso, podemos propor atividades em que esses parâmetros temporais são representados visualmente. Primeiro mostrando, na lousa, e em seguida, pedindo que eles mesmos façam essas representações.

Exemplos:

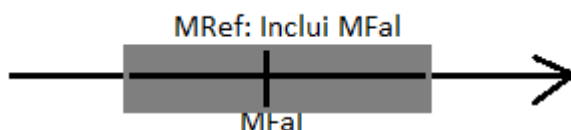
a) Stella *está fazendo* tarefa.

Presente: o momento de referência inclui o momento de fala:



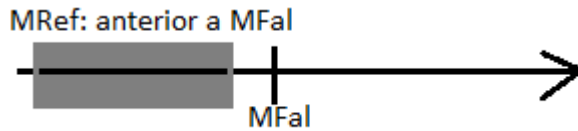
b) Stella *faz* doces em casa.

Presente: o momento de referência inclui o momento de fala:



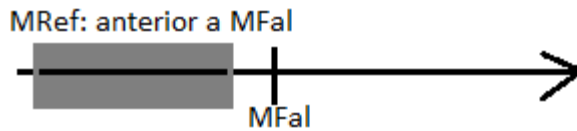
c) Ontem *eu escrevi* um capítulo.

Passado: momento de referência anterior ao momento de fala.



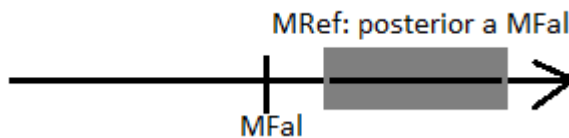
d) Eu *escrevia* contos na época da escola.

Passado: momento de referência anterior ao momento de fala.



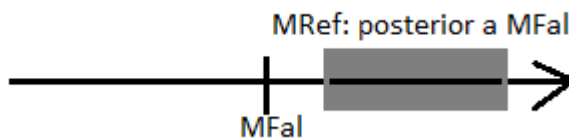
e) Amanhã ele vai cantar aquela música.

Futuro: momento de referência posterior ao momento de fala.



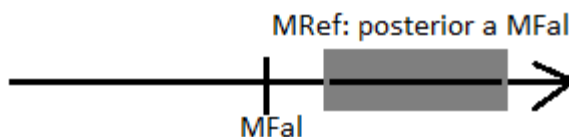
f) Amanhã ele cantar*á* aquela música.

Futuro: momento de referência posterior ao momento de fala.



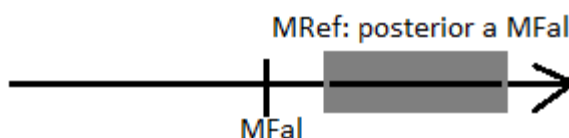
g) Amanhã ele estar*á* cantando aquela música.

Futuro: momento de referência posterior ao momento de fala.



h) Amanhã ele ter*á* cantado aquela música.

Futuro: momento de referência posterior ao momento de fala.



Ao realizar essa reflexão, os alunos perceberão que existe mais de uma forma de se expressar cada tempo gramatical (passado, presente e futuro). É interessante que eles comecem a se perguntar qual a diferença de sentido em se utilizar cada uma delas, porém isso será tratado apenas na próxima parte da proposta.

Além disso, ao representar visualmente os tempos gramaticais, os alunos têm a oportunidade de manipular de forma mais concreta esse conceito, que é relativamente abstrato. E isso será ainda mais importante na próxima parte da proposta, quando for introduzida a noção de aspecto, pois haverá mais um parâmetro temporal – *momento de evento* – em jogo, a se relacionar com os outros, e quanto mais concreta for a manipulação desses parâmetros, mais facilidade os alunos terão de compreendê-los e trabalhar com eles.

5.4.1.4 – Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa os alunos podem, individualmente, elaborar um folheto, com sentenças criadas por eles e representações visuais das relações entre o momento de referência e o momento de fala dessas sentenças. Esses folhetos podem ficar expostos na sala, durante o tempo em que esta proposta estiver sendo aplicada.

5.5.2 – Aspecto: atividades

Nesta parte da proposta, uniremos os conhecimentos e reflexões sobre tempo gramatical, trabalhados na parte anterior, com o conceito de aspecto. Em primeiro lugar, é necessário explicar o conceito de *momento de evento*, que é o intervalo temporal durante o qual o evento se realiza.

Em seguida, o professor precisa explicar que aspecto é a perspectiva que o falante tem sobre o evento narrado, e essa perspectiva pode ser compreendida como as diferentes possibilidades de relação entre o momento de referência e o momento de evento.

É sempre importante salientar que essas relações, em si, não têm ligação com o momento de fala. Essa ligação só será efetuada ao ser combinado o aspecto com o tempo gramatical, e é isso que será feito nas atividades abaixo.

5.5.2.1 – Levantamento de conhecimentos prévios

Para levantar os conhecimentos prévios, o professor deve, inicialmente, colocar na lousa os seguintes conjuntos de sentenças, sendo que o conjunto de sentenças em (1) está no

passado, o conjunto de sentenças em (2) está no presente, e o conjunto de sentenças em (3) está no futuro:

- (1) a. Eu *cantei* aquela música ontem.
b. Naquele tempo, eu *cantava* aquela música.
c. Quando a luz acabou, eu *estava cantando* aquela música
d. Antes de dormir, eu *tinha cantado* aquela música.
- (2) a. Ela *anda* de bicicleta todas as tardes.
b. Ela *está andando* de bicicleta.
c. Ela *tem andado* de bicicleta desde o mês passado.
- (3) a. Amanhã ele *vai apresentar* o trabalho.
b. Amanhã ele *vai ter apresentado* o trabalho.
c. Amanhã ele *estará apresentando* o trabalho.

Ao colocar essas sentenças na lousa, deve haver a discussão: se todas as sentenças em (1) estão no passado, qual a diferença entre elas? Em (2), se as três sentenças estão no presente, qual a diferença entre elas? E, por fim, em (3), se todas as sentenças estão no futuro, qual a diferença entre elas?

Os alunos devem discutir essas questões em pequenos grupos, e levantar hipóteses. Algumas hipóteses⁴⁸ possíveis são: em (1a), os alunos podem dizer que a ação de cantar a música, foi feita “uma vez e pronto”, não era rotineiro, foi algo passageiro. Em (1b), eles podem dizer que a ação de cantar era rotineira, ou que “eu cantava enquanto fazia outra ação”, e em (1c), que “numa determinada hora, você estava cantando a música”, ou “você estava cantando a música e algo interrompeu”. E em (1d), “remete a uma situação, falta uma informação: antes do que eu tinha cantado?”.

Em (2a), pode surgir a hipótese de que “ela tem o costume de andar de bicicleta”, “é uma rotina dela”, “não quer dizer que ela esteja andando de bicicleta agora, mas que é um hábito”. Em (2b), que ela “está andando de bicicleta neste exato momento”. Em (2c), que ela “está criando o hábito de andar de bicicleta”, ou que “andar de bicicleta é algo esporádico”.

⁴⁸ Essa atividade ainda não foi aplicada em sala de aula. As hipóteses, aqui, foram obtidas através de uma entrevista com uma criança de 12 anos e um adulto de 50 anos.

Por fim, em (3a), pode surgir a hipótese de que “amanhã vai acontecer, amanhã ele vai apresentar. Não foi ontem nem hoje, é amanhã que ele vai apresentar”. Em (3b), uma das hipóteses é que “nós estamos *prevendo* uma coisa que acontecerá no futuro” ou “falta um complemento. Digamos que o trabalho seja apresentado às 7h. Amanhã, às 9h30, ele terá apresentado”, e em (3c), uma hipótese possível é que “estou *vendo* que ele vai apresentar o trabalho. Estou indo um pouco mais além, estou supondo que ele estará apresentando o trabalho”.

A partir das hipóteses levantadas pelos alunos, é importante salientar que as diferenças de sentido dentro de cada conjunto de sentenças não são de caráter temporal, mas sim de ponto de vista do falante em relação ao evento narrado. Por isso podem surgir – assim como nas hipóteses levantadas pela jovem entrevistada – palavras que remetam a um sentido “visual”, como ‘prever’ e ‘ver’.

As hipóteses levantadas pelos alunos serão testadas e esclarecidas nas etapas seguintes.

5.5.2.2 – Experiência linguística

1- Os alunos devem ser divididos em grupos de três ou quatro pessoas. Cada sentença utilizada na atividade diagnóstica deve ser entregue a um grupo. O grupo deve escolher uma maneira de representar a sua sentença: em forma de desenho, em forma de esquema visual (com uma linha do tempo, por exemplo), ou mesmo em forma de representação cênica: o grupo representa de forma teatral a situação descrita na sentença.

Após a representação em grupo, cada aluno deve resolver a seguinte atividade, por escrito:

2- Escolha entre os verbos flexionados ou as perífrases verbais do quadro abaixo, aquele que seja mais adequado para completar cada sentença:

brinca	Escreveria	andavam	vendeu	Encontrará
está dormindo	estava estudando	vou assistir	tinha feito	tenho comprado

a) Quando eles moravam em Taubaté, todos os dias eles _____ de ônibus.

b) Agora, a Stella _____.

- c) Amanhã eu _____ ao filme.
- d) Ontem, ele avisou que _____ o conto até amanhã.
- e) Eu _____ poucas coisas ultimamente.
- f) Amanhã ela _____ os amigos.
- g) Ontem o Fernando _____ vários produtos.
- h) Antes de entregar, ele _____ outras versões do texto.
- i) Quando eu cheguei, ela _____.
- j) A Clarice ainda _____ de boneca.

Para chamar a atenção dos alunos para o uso de cada flexão ou perífrase verbal, o professor pode propor a seguinte questão:

3- Entre as formas verbais utilizadas, quais expressam:

- a) Um hábito (no presente ou no passado)?
- b) Uma ação que ocorria no mesmo momento que outra?
- c) Uma ação ou um evento no futuro?
- d) Uma ação (ou evento) que ocorreu antes de outra ação (ou evento)?
- e) Uma ação ou evento cujo período inclui o momento de fala?
- f) Uma ação que se limita ao passado?
- g) Uma ação ou evento que se iniciou no passado e que perdura – ou se repete – no presente.

Importante destacar que as descrições de uso aqui colocadas não esgotam as possibilidades de uso de cada flexão e perífrase. O objetivo final dessa parte da proposta é que os alunos, ao adquirirem conhecimento das definições semânticas dos tipos de aspecto através das relações entre momento de evento e momento de referência (o que será trabalhado nas próximas etapas da proposta), consigam, de forma relativamente autônoma, elaborar suas próprias descrições do uso das flexões e perífrases aspecto-temporais.

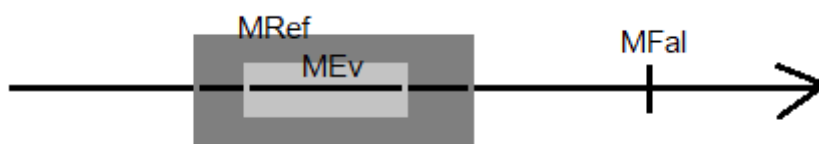
5.5.2.3 – Reflexões linguísticas

Nesta etapa, é necessário que o professor explique os conceitos de momento de evento e momento de referência, como também, o conceito de *aspecto*. Deve-se demonstrar que o aspecto é a expressão das relações entre momento de evento e momento de referência.

Esta etapa, então, é o momento de o professor mostrar as combinações entre as possibilidades de relação entre momento de fala e momento de referência – **tempo gramatical** – e entre momento de evento e momento de referência – **aspecto**.

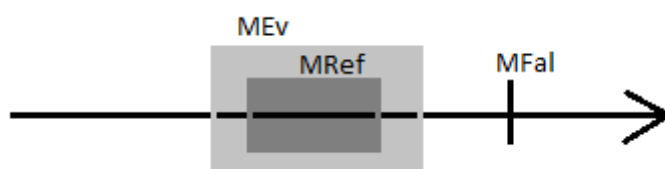
Utilizando, novamente, as sentenças da seção ‘Levantamento de conhecimentos prévios’, o professor pode, inicialmente, mostrar a representação visual do aspecto – e do tempo gramatical, já que o momento de fala também aparece nessas representações visuais. Nesse momento, é interessante também que os nomes dos tipos de aspecto sejam mencionados, bem como a classificação tradicional da flexão ou da perífrase aspecto-temporal, quando houver. Assim, vejamos os exemplos:

- (1) a. Eu *cantei* aquela música ontem.



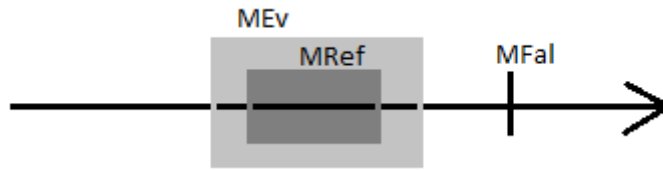
Aqui, o momento de fala é posterior ao momento de referência (ontem), e o momento de referência inclui o momento de evento ‘eu cantar aquela música’. Assim, o evento ‘eu cantar aquela música’ encerra-se dentro do momento de referência. Dessa forma, o tempo gramatical é *passado* e o aspecto, *perfectivo*. O nome dessa flexão aspecto-temporal, na gramática tradicional é *pretérito perfeito*.

- b. Naquele tempo, eu *cantava* aquela música.



Aqui, o momento de fala é posterior ao momento de referência (naquele tempo), assim o tempo gramatical é *passado*. O momento de referência ‘naquele tempo’ está incluído no momento de evento ‘cantar aquela música’, ou seja, o evento de ‘cantar aquela música’ extrapola os limites de ‘naquele tempo’. O aspecto, portanto é *imperfectivo (habitual)*. O nome desta flexão, na gramática tradicional, é *pretérito imperfeito*.

c. Quando a luz acabou, eu *estava cantando* aquela música



Neste exemplo, o momento de fala é posterior ao momento de referência (quando a luz acabou), assim o tempo gramatical é *passado*. O momento de referência ‘quando a luz acabou’ está incluído no momento de evento ‘eu cantar aquela música’. Isso significa que o evento ‘eu cantar aquela música’ extrapola os limites temporais de ‘quando a luz acabou’. O aspecto, portanto é *imperfectivo (progressivo)*.

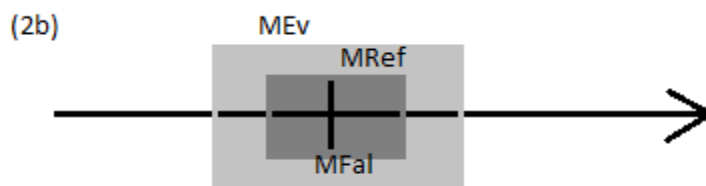
d. Antes de dormir, eu *tinha cantado* aquela música.



Neste exemplo, o momento de fala é posterior ao momento de referência (o momento em que eu dormi), assim o tempo gramatical é *passado*. O momento de referência ‘o momento em que eu dormi’ é posterior ao momento de evento. Assim, o aspecto é *perfeito*. O nome dessa flexão aspecto-temporal, na gramática tradicional é *pretérito mais-que-perfeito*.

Importante ressaltar, neste momento, que o pretérito mais-que-perfeito também pode ser expresso através de uma flexão: “cantara”.

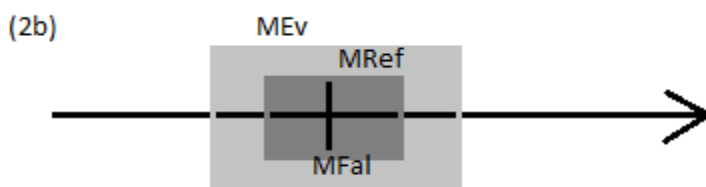
(2) a. Ela anda de bicicleta todas as tardes.



Aqui, o momento de fala está incluído no momento de referência (todas as tardes), por isso o tempo gramatical é *presente*. O momento de referência ‘todas as tardes’ está incluído no momento de evento ‘ela andar de bicicleta’. Isso significa que o evento ‘ela andar de

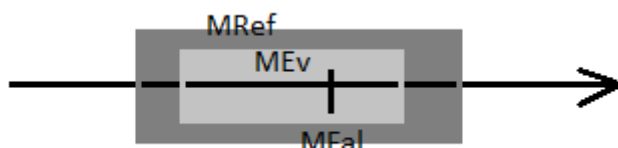
bicicleta’ extrapola o momento de referência, se considerarmos ‘cada tarde’. Por isso o aspecto é *imperfectivo (habitual)*. O nome dessa flexão, na gramática tradicional é *presente*.

b. Ela está andando de bicicleta.



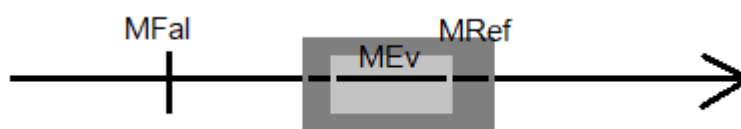
Aqui, o momento de fala está incluído no momento de referência, não especificado, porém compreendido pelo contexto, como um intervalo temporal que inclui o momento de fala. Por isso o tempo gramatical é *presente*. O momento de referência está incluído no momento de evento ‘ela andar de bicicleta’, evento que extrapola os limites temporais do momento de referência, por isso o aspecto é *imperfectivo (progressivo)*.

c. Ela tem andado de bicicleta desde o mês passado.



Aqui, o momento de referência (‘desde o mês passado’, que parte de algum momento do mês passado e abrange o intervalo temporal posterior), inclui o momento de fala, por isso o tempo gramatical é *presente*. O momento de referência contém o momento de evento, por isso o aspecto é *perfectivo*. Trata-se de uma ação que, tendo começado no passado, prolonga-se e inclui momento da fala. O nome dessa perífrase, na gramática tradicional é *pretérito perfeito composto*.

(3) a. Amanhã ele vai apresentar o trabalho.



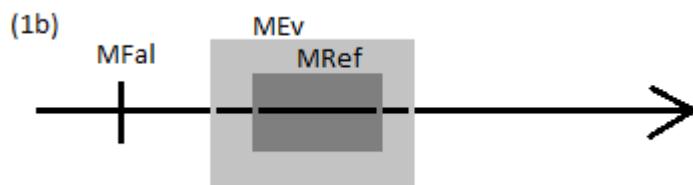
Aqui, o momento de fala é anterior ao momento de referência (amanhã), por isso o tempo gramatical é *futuro*. O momento de referência ‘amanhã’ contém o momento de evento ‘ele ir apresentar o trabalho’, por isso o aspecto é *perfectivo*.

b. Amanhã ele vai ter apresentado o trabalho.



Aqui, o momento de fala é anterior ao momento de referência (amanhã), por isso, o tempo gramatical é *futuro*. O momento de referência ‘amanhã’ é posterior ao momento de evento ‘ele apresentar o trabalho’, isso significa que ‘amanhã’ o evento já terá terminado. Por isso o aspecto é *perfeito*.

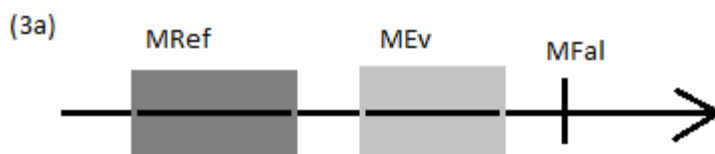
c. Amanhã ele estará apresentando o trabalho.



Aqui, o momento de fala é anterior ao momento de referência (amanhã), por isso, o tempo gramatical é *futuro*. O momento de referência ‘amanhã’ está incluído no momento de evento ‘ele apresentar o trabalho’. Isso significa que o evento ‘ele apresentar o trabalho’ pode extrapolar os limites do momento de referência, por isso o aspecto é *imperfectivo*.

A sentença a seguir deve ser acrescentada e explicada neste momento, pois não foi tratada na etapa de ‘levantamento de conhecimentos prévios’:

(80) Ontem ele avisou que *faltaria* ao trabalho hoje.

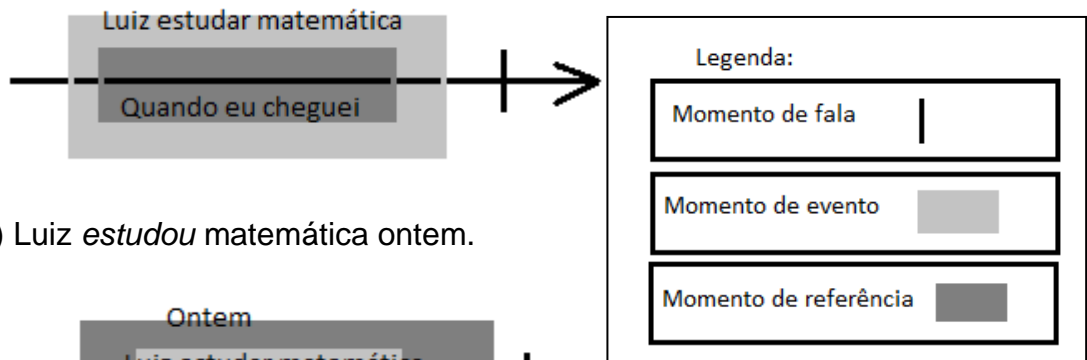


Aqui, o momento de referência (ontem) é anterior ao momento da fala, por isso, o tempo gramatical é passado. O momento de referência ‘ontem’ é anterior ao momento de evento ‘ele faltar ao trabalho’, por isso o aspecto é *prospectivo*. Assim, o evento ‘ele faltar ao trabalho’ realiza-se em algum intervalo de tempo entre o momento de referência e o momento de fala.

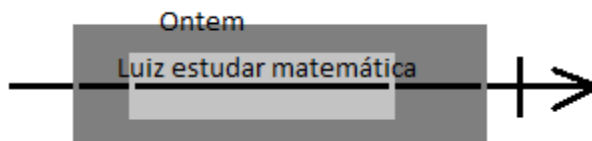
2- Após essa exposição, deve-se dividir os alunos em grupos e oferecer, para cada grupo um conjunto de sentenças. Cada grupo deve ter, também, tiras de cartolina de duas cores diferentes – que representem o momento de referência e o momento de evento – e uma outra tira, mais fina (preta), que represente o momento de fala.

Cada grupo deve fazer a representação visual de tempo e aspecto de cada sentença, conforme os exemplos abaixo:

a) Luiz *estava estudando* matemática quando eu cheguei.



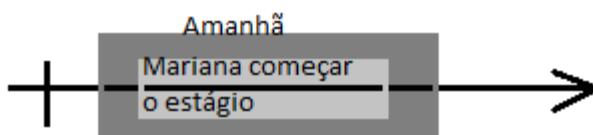
b) Luiz *estudou* matemática ontem.



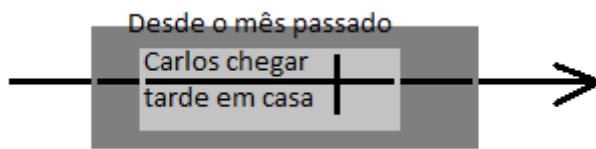
c) Semana que vem, o salário *terá caído* na conta.



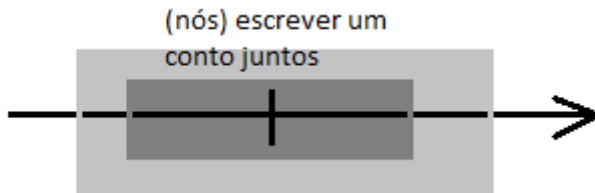
d) Amanhã Mariana *começará* o estágio.



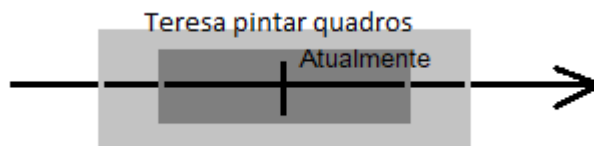
e) Carlos *tem chegado* tarde em casa desde o mês passado.



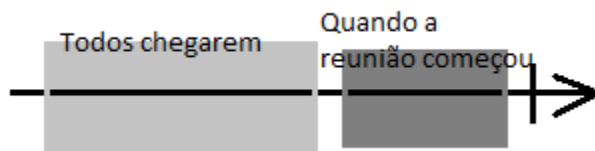
f) *Estamos escrevendo um conto juntos.*



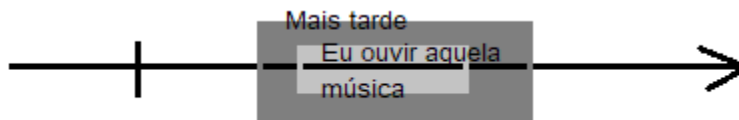
g) *Atualmente, Teresa pinta quadros.*



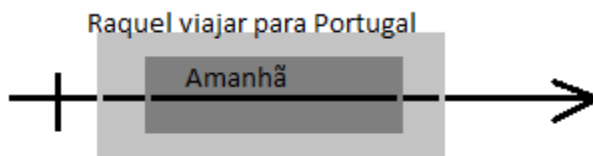
h) *Quando a reunião começou, todos já tinham chegado.*



i) *Mais tarde, eu vou ouvir essa música.*



j) *Amanhã Raquel estará viajando para Portugal.*



5.5.2.4 – Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa, pode-se propor que os alunos, em grupos, preparem um material explicativo sobre o conteúdo aprendido e que esse material seja exposto em um evento, semelhante a uma feira de ciências.

Cada grupo deve buscar, em textos, sentenças a serem analisadas e representadas visualmente, e durante a “feira”, devem explicar a colegas de outras turmas o que compreenderam do conteúdo estudado, apresentando o material explicativo criado por eles.

5.5.3 – Tempo gramatical e aspecto: aplicação dos conhecimentos em textos

Nesta etapa, propomos duas sequências de atividades, utilizando dois gêneros textuais diferentes: uma letra de música (“Pais e filhos”, da Legião Urbana, aquela já utilizada no início da proposta. As perífrases aspecto-temporais serão analisadas, agora, de forma mais detalhada) e um texto narrativo (o conto “Amor”, de Clarice Lispector). Na primeira sequência de atividades, os alunos terão contato, novamente, com a letra de música. Essa letra apresenta uma linguagem menos formal, mais corriqueira, que utiliza bastante as perífrases verbais, nos três tempos gramaticais: passado, presente e futuro.

Na segunda atividade, os alunos terão contato com o conto, que apresenta uma linguagem mais elaborada. Nessa atividade, os alunos se aprofundarão na questão da diferença aspectual que existe entre as diferentes flexões e perífrases aspecto-temporais do passado.

A primeira sequência de atividades tem um caráter mais introdutório, para que os alunos identifiquem o uso das flexões e perífrases aspecto-temporais dentro de um contexto, e percebam os efeitos de sentido de algumas delas, com o auxílio do modelo teórico proposto neste trabalho. Esse modelo leva em conta a combinação dos tempos gramaticais (passado, presente e futuro) com os aspectos (imperfectivo – progressivo e habitual – perfectivo, perfeito e prospectivo). A sequência de atividades é a seguinte:

1- Ouvir a música e acompanhar a letra:

**Pais e filhos
(Legião Urbana)**

Estátuas e cofres
E paredes pintadas

Ninguém *sabe* o que *aconteceu*
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender

Dorme agora
É só o vento lá fora

Quero colo, *vou fugir* de casa
Posso dormir aqui com vocês?
Estou com medo *tive* um pesadelo
Só vou voltar depois das três
Meu filho vai ter nome de santo
Quero o nome mais bonito

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Por que se você parar pra pensar
Na verdade não há

Me diz por que que o céu é azul
Explica a grande fúria do mundo
São meus filhos que *tomam* conta de mim

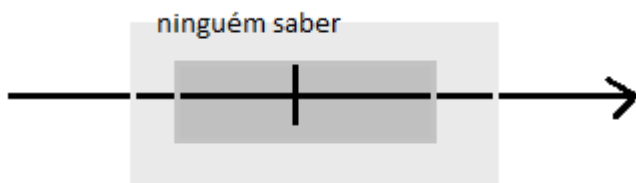
Eu *moro* com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar
Já *morei* em tanta casa que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais

2- Em grupos de três ou quatro pessoas, os alunos devem, para cada verbo ou perífrase verbal destacada:

- a) Fazer a representação visual de tempo gramatical e aspecto;
- b) Definir qual o tempo gramatical e aspecto;
- c) Explicar o sentido do tempo gramatical e o aspecto no contexto da letra da música.

Respostas esperadas:

(1) Ninguém **sabe**

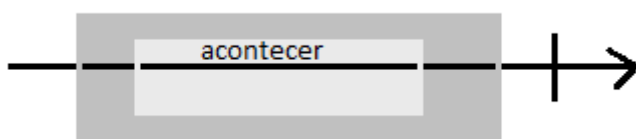


a)

b) *Tempo gramatical: presente. Aspecto: imperfeito (habitual).*

c) *O evento 'ninguém saber' ocorre no presente e extrapola os limites do momento de referência.*

(2) O que **aconteceu**

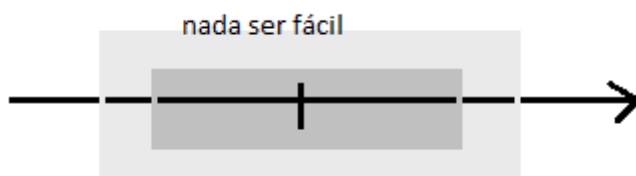


a)

b) *Tempo gramatical: passado. Aspecto: perfeito.*

c) *O evento 'acontecer' ocorre no passado, e limita-se ao momento de referência.*

(3) Nada é fácil de entender

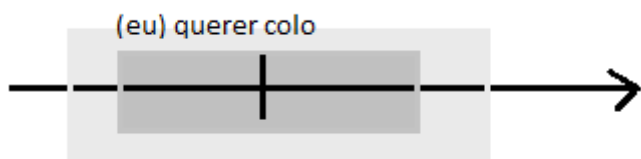


a)

b) *Tempo gramatical: presente. Aspecto: imperfeito (habitual)*

c) *O evento 'nada ser fácil de entender' ocorre no presente, e seus limites extrapolam os limites do momento de referência.*

4) **Quero** colo

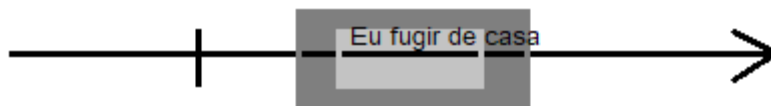


a)

b) *Tempo gramatical: presente. Aspecto: imperfeito (habitual)*

c) O evento 'eu querer colo' ocorre no presente, e seus limites extrapolam os limites do momento de referência.

5) **Vou fugir** de casa

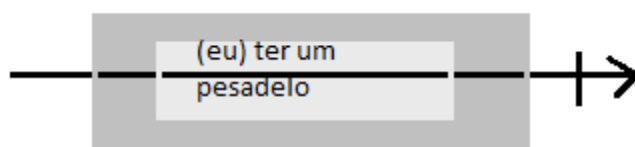


a)

b) Tempo gramatical: futuro. Aspecto: prospectivo.

c) O evento 'eu fugir de casa' ocorre num futuro além dos limites do momento de referência.

6) **Tive** um pesadelo

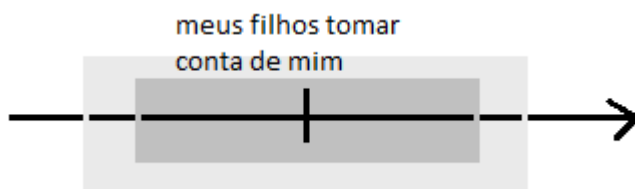


a)

b) Tempo gramatical: passado. Aspecto: perfectivo.

c) O evento '(eu) ter um pesadelo' ocorre no passado, dentro dos limites do momento de referência.

7) São meus filhos que **tomam** conta de mim

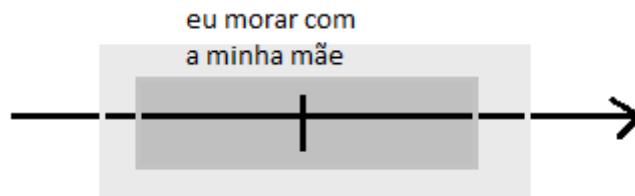


a)

b) Tempo gramatical: presente. Aspecto: imperfectivo (habitual)

c) O evento 'meus filhos tomar conta de mim' ocorre no presente, e seus limites extrapolam o momento de referência.

8) Eu **moro** com a minha mãe

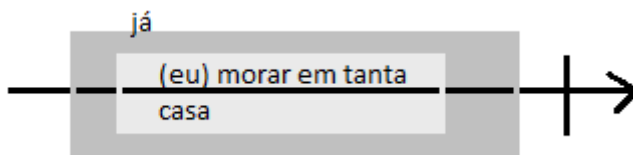


a)

b) *Tempo gramatical: presente. Aspecto: imperfectivo (habitual)*

c) *O evento 'eu morar com a minha mãe' ocorre no presente, e seus limites extrapolam o momento de referência.*

9) Já **morei** em tanta casa



a)

b) *tempo gramatical: passado. Aspecto: perfectivo*

c) *O evento '(eu) morar em tanta casa' ocorre no passado, e está contido nos limites do momento de referência.*

3- Fazer uma síntese do funcionamento aspecto-temporal dessa música, e chegar a uma conclusão: quais informações aspecto-temporais predominam? O que o autor expressa nessa letra de música?

Resposta esperada:

Embora a letra da música se inicie expressando eventos no passado, no aspecto perfectivo, ou seja, narrando ações passadas e que se restringem a um determinado momento, ao longo da música o autor expressa ações presentes, que denotam hábitos do eu-lírico, para trazer uma reflexão sobre o mundo e as relações entre pais e filhos.

Sequência de atividades 2

Aqui, propomos uma sequência de atividades utilizando os dois primeiros parágrafos do conto "Amor", de Clarice Lispector. Nessa sequência de atividades, o foco principal são as diferenças aspectuais entre flexões aspecto-temporais do passado.

Escolhemos esse texto – e, mais especificamente esse trecho do texto – porque, no primeiro parágrafo, os verbos estão flexionados no pretérito perfeito. Esse parágrafo descreve

uma sucessão de ações, em que vários momentos de referência se sucedem uns aos outros, com os momentos de cada evento incluídos nesses momentos de referência.

No segundo parágrafo, o quadro se altera. A maioria dos verbos aparece no pretérito imperfeito. Exceto dois verbos, que aparecem no pretérito mais-que-perfeito, e expressam ações anteriores ao momento de referência que está contido nos momentos de evento dos eventos descritos no parágrafo. Esse parágrafo expressa uma descrição da vida da personagem: seus hábitos, seus estados, sentimentos, os eventos que aconteciam com seus filhos. O momento de referência, nesse primeiro parágrafo, é único, e os eventos são descritos de forma a extrapolar esse momento de referência, sem definir seus limites temporais (aspecto imperfectivo).

Nessa sequência de atividades, os alunos terão a oportunidade de fazer experiências epilinguísticas – trocando uma flexão aspecto-temporal por outra, e percebendo o efeito de sentido que isso causa no texto. A sequência de atividades é a seguinte:

1- Leitura do conto “Amor”, de Clarice Lispector

2- Nos dois primeiros parágrafos do conto, os alunos irão:

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana **subiu** no bonde. **Depositou** o volume no colo e o bonde **começou** a andar. **Recostou-se** então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação.

Os filhos de Ana **eram** bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. **Cresciam**, **tomavam** banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha **era** enfim espaçosa, o fogão enguiçado **dava** estouros. O calor **era** forte no apartamento que **estavam** aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara **lembrava-lhe** que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que **tinha** na mão, não outras, mas essas apenas. E **cresciam** árvores. **Crescia** sua rápida conversa com o cobrador de luz, **crescia** a água enchendo o tanque, **cresciam** seus filhos, **crescia** a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana **dava** a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

- a) Encontrar os verbos que estejam no passado;
- b) Separar as sentenças cujo momento de referência esteja incluído no momento de evento (imperfectivas) e as sentenças cujo momento de evento esteja incluído no momento de referência (perfectivas);
- c) Reescrever os dois primeiros parágrafos do texto, colocando os verbos que estejam no pretérito perfeito (sentenças perfectivas), no pretérito imperfeito (tornando-as imperfectivas) e vice-versa;
- d) Discutir, em grupo, quais as consequências dessa troca, no sentido das sentenças e do trecho todo.

Abaixo, temos as respostas esperadas para esta atividade:

a) Encontrar os verbos no passado:

1- <i>Subiu</i>	13- <i>cortara</i>
2- <i>depositou</i>	14- <i>lembrava-lhe</i>
3- <i>começou</i>	15- <i>podia</i>
4- <i>recostou-se</i>	16- <i>plantara</i>
5- <i>eram</i>	17- <i>tinha</i>
6- <i>creciam</i>	18- <i>creciam</i>
7- <i>tomavam</i>	19- <i>crecia</i>
8- <i>Exigiam</i>	20- <i>crecia</i>
9- <i>era</i>	21- <i>creciam</i>
10- <i>dava</i>	22- <i>crecia</i>
11- <i>era</i>	23- <i>dava.</i>
12- <i>estavam</i>	

b) Separar as sentenças:

- *Momento de referência contido no momento de evento (imperfectivas):*

- 1- *Os filhos de Ana eram bons.*
- 2- *[Os filhos] cresciam.*
- 3- *[Os filhos] tomavam banho.*
- 4- *[Os filhos] exigiam, para si, instantes cada vez mais completos.*
- 5- *A cozinha era, enfim, espaçosa.*
- 6- *O fogão, enguiçado, dava estouros.*
- 7- *O calor era forte.*
- 8- *[no apartamento] que estavam, aos poucos, pagando.*
- 9- *Ela mesma cortara.*

- 10- [o vento] lembrava-lhe que se quisesse (...)
- 11- [ela] podia parar e enxugar a testa.
- 12- Ela plantara as sementes.
- 13- [ela] tinha na mão.
- 14- E cresciam árvores.
- 15- Crescia sua rápida conversa(...)
- 16- Crescia a água
- 17- Cresciam seus filhos.
- 18- Crescia a mesa,
- 19- Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte.

- Momento de evento contido no momento de referência (perfectivas)

- 1- Ana subiu no bonde.
- 2- [Ana] depositou o volume no colo.
- 3- O bonde começou a andar.
- 4- [Ana] recostou-se então no banco.

c) Reescrever o trecho do texto, trocando as formas verbais:

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana **subia** no bonde. **Depositava** o volume no colo e o bonde **começava** a andar. **Recostava-se** então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação.

Os filhos de Ana **foram** bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. **Cresceram**, **tomaram** banho, **exigiram** para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha **foi**, enfim, espaçosa, o fogão enguiçado **deu** estouros. O calor **foi** forte no apartamento que **estiveram** aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma **cortava** lembrou-lhe que se quisesse **pôde** parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela **plantava** as sementes que **teve** na mão, não outras, mas essas apenas. E **cresceram** árvores. **Cresceu** sua rápida conversa com o cobrador de luz, **cresceu** a água enchendo o tanque, **cresceram** seus filhos, **cresceu** a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana **deu** a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

d) Consequências da troca:

O primeiro parágrafo do texto original mostrava uma sequência de eventos isolados em um dia da vida de Ana. Com a troca, ainda se percebe essa noção de eventos isolados, mas a sequência dos pequenos eventos torna-se difusa. A cena parece estar sendo descrita, e não narrada.

O segundo parágrafo do texto original descreve a situação de vida de Ana, com eventos que ocorrem simultaneamente (ainda que anteriormente ao tempo da enunciação). Com a troca, a narrativa parece ocorrer em um passado mais distante, e os eventos são apresentados como ocorrendo de forma isolada e em sequência.

5.6 – Conclusão

Neste capítulo, propusemos uma sequência de atividades com o objetivo de aplicar os conhecimentos linguísticos sobre tempo gramatical e aspecto, trazidos neste trabalho, ao ensino desse tema, para alunos do início do Ensino Médio.

Para isso, utilizamos os princípios e a sequência de atividades, que norteiam a metodologia da aprendizagem ativa, conforme sugerida por Pilati (2017). Os princípios são os seguintes: (i) partir do conhecimento prévio do aluno (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados – é preferível ensinar menos conceitos, de forma mais aprofundada, a ensinar muitos conceitos superficialmente – e (iii) promover a aprendizagem ativa, desenvolvendo habilidades de metacognição.

Assim, propusemos atividades em que, passo a passo, os alunos entrassem em contato com os fenômenos estudados, tendo em mente, na organização das atividades, a seguinte sequência:

1- Avaliação do conhecimento prévio. Nesta etapa, os alunos deparam-se com o fenômeno a ser estudado e são incentivados a – oralmente ou por escrito – expressar suas ideias e concepções sobre ele.

2- Experiência linguística. Nesta etapa, os alunos são expostos a dados da língua relacionados ao fenômeno estudado, e, de forma lúdica ou através de discussões em grupos, analisam esses fenômenos, sem a preocupação com a análise metalinguística deles.

3- Reflexões linguísticas. Esta é a etapa mais teórica do processo, em que o professor explica e se aprofunda nos conceitos, e em seguida, oferece exercícios para que os alunos possam aplica-los.

4- Organização e apresentação das ideias. Nesta etapa, os alunos devem organizar e compartilhar suas conclusões sobre o fenômeno estudado.

5- Aplicação dos conhecimentos em textos. Nesta etapa, os alunos investigam o funcionamento do fenômeno de forma contextualizada, em diferentes tipos de texto. Utilizamos uma letra de música – para fazer uma investigação introdutória sobre as flexões e

perífrases aspecto-temporais – e um trecho de conto, para aprofundar essa investigação, e assim, aplicar os conhecimentos relativos às possibilidades de combinação entre tempos gramaticais (presente, passado e futuro) e tipos de aspecto (imperfectivo – progressivo e habitual – perfectivo, perfeito e prospectivo) para analisar a semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais presentes nesses textos.

Dessa forma, pretendemos, aqui, desenvolver, nos alunos, a capacidade de reflexão linguística sobre o fenômeno: semântica e funcionamento das flexões e perífrases aspecto-temporais. Fazemos isso, a partir da competência linguística do aluno e, a seguir, oferecendo um esquema de combinação entre tempo gramatical e aspecto, para que, através da utilização desse esquema, o aluno possa classificar essas flexões e perífrases e, sobretudo compreender-lhes a semântica e seus efeitos de sentido.

6 – Considerações finais

Este trabalho consiste em uma alternativa de abordagem dos tempos gramaticais e tipos de aspecto e do trabalho com esse tema em sala. Não consideramos que seja a única maneira de abordar e trabalhar com tempo gramatical e aspecto em sala de aula, contudo, apresentamos um olhar, ao mesmo tempo cuidadoso e científico das relações aspecto-temporais no português.

Para isso, partimos da análise de documentos norteadores – PCNs (1998), Currículo do Estado de São Paulo (2001) e Base Nacional Comum Curricular (2017) – para tomar conhecimento da maneira como esse conteúdo deve ser trabalhado, de acordo com as políticas educacionais, e quais as metas visadas por esses documentos, para o ensino e aprendizagem do tema. Lembrando que atualmente, o material utilizado nas escolas do Estado de São Paulo se encontra em transição, entre o Currículo do Estado de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Ressaltamos, aqui, que não trabalhamos diretamente com as habilidades e competências propostas por esses documentos, mas sim, buscamos, com neste trabalho, promover oportunidades para que os alunos desenvolvam reflexões e experiências linguísticas durante as aulas de gramática e, assim, adquiram os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das habilidades requeridas.

Isso porque consideramos que as dificuldades que os alunos apresentam em gramática decorrem da falta de oportunidade de reflexão e contato com dados linguísticos, o que torna o ensino de gramática sem sentido para os alunos. E isso faz com que muitos apresentem resistência e bloqueio em relação aos temas de gramática.

Neste trabalho, procuramos, ao considerar e valorizar o conhecimento prévio do aluno e sua competência linguística, tornar os conteúdos abordados – conceito de verbo, tempo gramatical e aspecto verbal – significativos aos alunos. Além do que, promovemos oportunidades de reflexão linguística, atividades lúdicas e debates sobre a língua.

Por isso é que foi escolhida, aqui, a metodologia da aprendizagem ativa: porque ela propicia o acesso à competência linguística, a reflexão sobre a língua, o aprofundamento nos fenômenos estudados e a aplicação dos conhecimentos em textos.

Além da metodologia diferenciada, procuramos, aqui, oferecer uma abordagem distinta da tradicional sobre os fenômenos linguísticos estudados. Isso porque, na abordagem

da gramática tradicional – que ainda é utilizada, na maioria das vezes, em sala de aula – a ênfase é dada sempre à forma (os alunos devem saber qual é a forma “correta” de expressar-se linguisticamente) e à classificação (perde-se muito tempo, em geral, decorando nomenclaturas complexas, que pouco ou nada dizem sobre o fenômeno linguístico em si).

Essa proposta foi feita com base em um modelo alternativo de abordagem de tempo gramatical e aspecto, que se apoia nas definições de momento de fala, momento de evento e momento de referência baseadas nas definições de Klein (1994), para tempo de evento, tempo de tópico e tempo de enunciação.

Neste trabalho, utilizamos os termos consagrados na literatura para os três parâmetros temporais – momento de evento, momento de referência e momento de fala – mas com definições que dão conta dos seguintes pressupostos:

- a importância do momento de referência para a explicação da semântica dos tempos gramaticais e tipos de aspecto (no modelo convencional o momento de referência tem um papel apenas marginal);
- os ‘momentos’ não são estanques, mas terem durações variadas, podendo sucederem-se entre si ou estar contidos uns nos outros;
- o fato de o tempo gramatical ‘presente’ não expressar eventos “simultâneos” ao momento de fala, mas sim, expressar um momento de referência que inclui o momento de fala;
- a definição de tempo gramatical são as possibilidades de relações entre momento de referência e momento de fala;
- a definição de aspecto são as possibilidades de relações entre momento de referência e momento de evento;
- a semântica das flexões e perífrases aspecto-temporais é fruto das combinações entre as informações temporais (momento de referência / momento de fala) e aspectuais (momento de evento e momento de referência).

Esse modelo que propomos aqui buscou ser o mais simples possível. Simples, no sentido de que consideramos apenas três tempos gramaticais (presente, passado e futuro) e quatro tipos de aspecto (imperfectivo, perfectivo, perfeito e prospectivo), e as relações limitadas entre eles. Assim, exceções e particularidades de determinadas expressões possivelmente não foram contempladas. Contudo, se o aluno tiver em mente esse modelo simples, pode, a partir dele, desenvolver novas hipóteses e classificações.

Demos ênfase, também, neste trabalho, às representações visuais das relações entre os parâmetros temporais, para que, tanto alunos como professores, possam ter uma visão mais concreta dos fenômenos estudados. Acreditamos que o trabalho concreto com fenômenos e conceitos linguísticos que são, por sua natureza, abstratos, auxilia muito no aprendizado desses fenômenos e conceitos. A partir do momento que podemos ‘visualizar’ essas relações, podemos nos apropriar delas com maior facilidade.

Consideramos necessário, em estudos futuros, uma melhor definição e representação da distinção entre o aspecto imperfectivo habitual e o aspecto imperfectivo progressivo. Não demos, aqui, uma palavra final sobre esse assunto.

Outro fenômeno que merece maior aprofundamento é a semântica do ‘futuro’ no português brasileiro. Não conseguimos dar uma conclusão definitiva, se o chamado ‘futuro do presente’ expressa: o *aspecto prospectivo* (momento de evento após o momento de referência) ou se é uma questão meramente temporal (momento de referência após o momento de fala). Existe a dúvida, também, se há alguma diferença semântica entre a forma sintética do futuro, como em (1) e a forma perifrástica, como em (2). É interessante que isso seja discutido, e repensado, por professores e alunos.

(1) Amanhã *estarei* na faculdade.

(2) Amanhã *vou estar* na faculdade.

Isso deve ocorrer com todas as classificações e esquematizações propostas neste trabalho: seu principal objetivo não é impor uma verdade absoluta, mas sim, serem testadas, questionadas e discutidas.

Além dessas questões, consideramos que as relações entre aspecto e classes acionais precisam ser melhor exploradas, utilizando-se o modelo proposto neste trabalho. Aqui, não exploramos essa questão, por termos como foco o ensino de tempos gramaticais e aspecto e a semântica das flexões aspecto-temporais.

Por fim, temos em mente que, até o momento a proposta didática foi aplicada apenas parcialmente, e precisa, então, ser inteiramente aplicada, para que possa sofrer os aprimoramentos necessários.

Embora ainda haja questões importantes a serem exploradas, este trabalho trouxe uma direção para um caminho alternativo de trabalho com tempos gramaticais e aspecto em sala de

aula. Esse caminho pretende servir de apoio ao trabalho em sala de aula, e também a estudos futuros sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília et al. *Novas palavras – português – ensino médio*. São Paulo: FTD, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. *Ensino de gramática: opressão ou liberdade?* São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da gramática, mecanismos de avaliação do ensino e processos de letramento. *Línguas e Letras* (online), v. 13, p. 266-284. 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (et. al.) *Por que a escola não ensina (gramática) assim?* 1ª reimpressão, 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, v. 1.
- BOSQUE, I. & GALLEGÓ, A. J. La Aplicación de la gramática en el aula. Recursos Didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. In: *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción* (Chile), 54 (2), II Sem. 2016, pp. 63-83.
- CARREIRA, M., FOLTRAN, M. J. e KNÖPPLE, A. A gramática como descoberta. Trabalho apresentado no X Congresso Internacional da ABRALIN – UFF. 7 a 10 de março de 2017.
- CASTILHO, Ataliba. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na Língua Portuguesa*. Marília: 1968.
- _____. O aspecto verbal no Português falado. In *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP, vol. 7. 2002.
- CASTILHO, A & ELIAS, V. M. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo, Contexto: 2012.
- CEREJA, William & MAGALHÃES, Theresa Cochar. *Gramática reflexiva – texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.
- COMRIE, B. *Tense*. 4ª ed. Cambridge University Press, 1985.

- COROA, M. L. *O tempo dos verbos do Português: uma introdução à sua interpretação semântica*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CORREIA et. al. Apresentação em congresso: X Congresso Internacional da ABRALIN – UFF 7 a 10 de março de 2017.
- COSTA et. al. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Lisboa, 2011
- FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1999.
- FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco. *Língua e Literatura*. São Paulo: Ática, 2002.
- FARACO C. E. et al. – *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação – Vol. 1* (p. 280 a 284.). São Paulo: Scipione, 2013.
- FERREIRA, E. L. M. & VICENTE, H. S. G. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.2, p. 425-455, jul./dez. 2015.
- GOMES, Ana Quadros & MENDES, Luciana Sanches. *Para conhecer semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.
- ILARI, R. *A expressão do tempo em Português*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato. O Verbo. In: ILARI, Rodolfo (org.) *Gramática do Português culto falado no Brasil*: vol. III: Palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-242.
- KENEDY, E. Rudimentos para uma nova sintaxe na NGB . E-scrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número1, Jan- Abr 2010. P. 1 a 10.
- KLEIN, Wolfgang. *Time in Language*. London and New York: Routledge, 1994.
- LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas – a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015
- MAIA, João Domingues. *Português – vol. Único*. Série novo ensino médio. São Paulo: Ática, 2002

- MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e Ensino*. Edufri: Natal, 2013.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica Formal: uma breve introdução*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- PERINI, M. A. Gramática descritiva do português brasileiro. Ed. Vozes: Petrópolis, 2016.
- PILATI, Eloísa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017.
- PILATI, E. (et al.) *Educação linguística e ensino de gramática na educação básica*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011.
- REICHENBACH, H. *Elements of symbolic logic*. New York: Macmillan, 1947.
- SÃO PAULO. SEE. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira, - 2. ed. – São Paulo: SE, 2012.
- SÃO PAULO. SEE: *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa: Caderno do Aluno: Ensino Médio – vol. 1*. São Paulo, 2014.
- SÃO PAULO. SEE: *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa: Caderno do Aluno: Ensino Médio – vol. 2*. São Paulo, 2014.
- SÃO PAULO. SEE: *Matrizes de Referência para a avaliação Saesp: Documento básico*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo, 2009.
- VENDLER, Zeno. Verbs and times. *The philosophical review*, LXVI, 1957, pp. 143-60.
- _____. *Linguistics and philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1967.
- WACHOWICZ, T. C. & FOLTRAN, M. J. Sobre a noção de aspecto. *Cadernos de estudos linguísticos*, Unicamp, 48, 211-232. 2006.