ReGeo ISSN: 2177-3246

O TRATAMENTO DA CATEGORIA VERBAL ASPECTO NA COLEÇÃO DIDÁTICA *LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO*[1]

THE TREATMENT OF THE VERBAL CATEGORY OF ASPECT IN THE TEXTBOOK SERIES *PORTUGUESE LANGUAGE: LANGUAGE AND INTERACTION*

EL TRATAMIENTO DEL ASPECTO DE LA CATEGORÍA VERBAL EN LA COLECCIÓN DIDÁCTICA DE *LA LENGUA PORTUGUESA: LENGUA E INTERACCIÓN*

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-010

Data de submissão: 05/09/2026 **Data de publicação:** 05/10/2026

Bruno Pilastre de Souza Silva Dias
Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília
Instituição: Professor E.B.T.T. do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Águas Lindas de Goiás

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise do tratamento da categoria aspecto na coleção didática *Língua portuguesa: linguagem e interação*. Para a análise, consideram-se as diretrizes do PNLD, da BNCC e dos PCNs, os pressupostos epistemológicos do gerativismo e pesquisas linguísticas sobre o ensino de gramática. Também são considerados os avanços teórico-descritivos sobre a categoria *aspecto*. A aproximação ao material didático analisado a partir desse arcabouço teórico permite uma adequada verificação do tratamento da categoria aspectual. A partir dessa aproximação verifica-se que o trabalho tem como intuito trazer subsídios para os professores que adotam essa obra didática, como uma maneira de norteá-los no trabalho do quesito análise linguística, lembrando que esse direcionamento pode ser adotado de um modo mais extenso quando à Educação Básica. Como resultado dessa investigação, observa-se que a obra em análise trata a categoria *aspecto* de modo velado, sem menção explícita à nomenclatura.

Palavras-chave: Aspecto Verbal. Análise Linguística. Obra Didática. Educação Básica.

ABSTRACT

This article presents an analysis of how the category of aspect is treated in the textbook series *Língua portuguesa: linguagem e interação (Portuguese language: language and interaction)*. The analysis draws upon guidelines from the PNLD, BNCC, and PCNs, the epistemological premises of generativism, and linguistic research on grammar instruction, while also incorporating theoretical and descriptive advances regarding the category of aspect. Approaching the analyzed material through this theoretical framework allows for a proper assessment of the treatment of the aspectual category. The study aims to provide resources for teachers using this series, guiding them in addressing linguistic analysis—an approach that can be extended to the broader context of Basic Education. The investigation reveals that the work treats the category of aspect implicitly, without explicitly mentioning the term itself.

Keywords: Verbal Aspect. Linguistic Analysis. Didactic Work. Basic Education.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis del tratamiento de la categoría de aspecto en la colección didáctica *Língua portuguesa: linguagem e interação* (Lengua portuguesa: lenguaje e interacción). El análisis

[1] Faraco, Maruxo & Moura (2016).

considera las directrices del PNLD (Programa Nacional de Libros de Texto), el BNCC (Currículo Básico Común Nacional) y los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), los supuestos epistemológicos del generativismo y la investigación lingüística sobre la enseñanza de la gramática. También se consideran los avances teóricos y descriptivos sobre la categoría de aspecto. Abordar el material didáctico analizado desde este marco teórico permite una verificación adecuada del tratamiento de la categoría aspectual. Desde este enfoque, se observa que la obra busca brindar apoyo a los docentes que adopten esta obra didáctica, como una forma de guiarlos en el trabajo de análisis lingüístico, recordando que esta guía puede adoptarse de manera más amplia en la Educación Básica. Como resultado de esta investigación, se observa que el trabajo analizado trata la categoría de aspecto de forma velada, sin mención explícita de la nomenclatura.

Palabras clave: Aspecto Verbal. Análisis Lingüístico. Trabajo Didáctico. Educación Básica.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos modernos têm contribuído substancialmente para a compreensão de fenômenos relativos à categoria verbal denominada *aspecto*. No entanto, essas contribuições teóricas ainda não chegaram à realidade escolar: há, portanto, uma lacuna no ensino do sistema verbal do português[2]. Nosso trabalho realiza, nesse sentido, uma ponte entre os estudos linguísticos sobre *aspecto* e a realidade escolar, nomeadamente no âmbito do uso do instrumento pedagógico *gramática* (AUROUX, 1992).

O instrumento pedagógico *gramática* por nós analisado é a coleção *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016), adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, *campus* Goiânia[3]. A escolha pela obra (e pelo público que a adota, professores e alunos do IFG) se justifica, primeiramente, pela salutar natureza dos Institutos Federais, os quais têm em essência a articulação entre o Ensino Superior e o Ensino Básico. É nessa interlocução que estamos inseridos. Também consideramos que a análise de uma obra didática em particular – tal como estamos propondo – pode trazer contribuições concretas para a visão global do mosaico de trabalhos que correlacionam teoria linguística e ensino de língua (materna, em especial).

Para a realização deste estudo, procedemos à pesquisa de cunho bibliográfico. Lançamos, assim, um olhar crítico-analítico para a obra LP-LI a partir de uma fundamentação teórica de base linguística (formalista) e de considerações acerca da normatização educacional (PCNs, BNCC e PNLD).

A epistemologia formalista por nós adotada é a de vertente gerativista (CHOMSKY, 2008). No Programa Gerativista, considera-se a existência de uma competência linguística, a qual é inata a todo indivíduo (uma dotação genética). Para nós, esse é um postulado importante na medida em que leva à assunção de que o falante de uma língua-L possui profundos conhecimentos relativos à estruturação gramatical de sua língua. Em ações escolares, como defendemos, essa competência linguística deve ser acionada pelo professor nas análises linguísticas. Essa postura é assumida *en passant* pelos documentos normatizadores, como os PCNs e o PNLD. Defendemos que o postulado de que todo falante possui uma competência linguística deva ser mais fortemente sinalizado em diretrizes educacionais (e nosso trabalho, com isso, também adquire perfil militante).

Neste artigo, buscamos especificamente trazer subsídios para os professores que adotam a obra didática LP-LI, norteando o modo que julgamos adequado para se trabalhar a análise linguística. Esse direcionamento pontual a um público específico, no entanto, não compromete o alcance de nossas

[2] Tal como apontado por Paula & Coelho (2012).
[3] Ao longo deste trabalho, utilizaremos a abreviação LP-LI para nos referir à coleção em análise.

contribuições: a nossa análise pode ser estendida à práxis geral de análise linguística na Educação Básica.

Em nossa análise, defendemos a necessidade de ser refinar o tratamento dado à categoria *aspecto* na obra didática LP-LI (e em outras obras didáticas, como sugere o trabalho de Paula e Coelho (2012)). Como mostramos em nossa proposta de análise, há incongruências na distinção entre as categorias de *tempo* e *aspecto*, confusão devota da tradição gramatical.

Na próxima seção, sistematizamos em subseções os dois eixos de fundamentos teóricos que subsidiam nossa análise: perspectivas atuais para o ensino de *gramática* (ou *análise linguística*) e a descrição da categoria *aspecto* (tradicional e linguística). Também consideramos os critérios adotados no PNLD para a avaliação de Livros Didáticos.

2 FUNDAÇÃO TEÓRICA

A linguística brasileira já possui longa tradição de trabalhos cuja proposta é a de aperfeiçoar o ensino de gramática, distanciando-se da análise meramente classificatória (vinculada à Nomenclatura Gramatical Brasileira). Veja-se, por exemplo, as obras clássicas de Camara Jr. (1972) e Lobato (1978) e, mais recentemente, de Neves (2008), Vieira & Brandão (2009). A tônica que rege essas propostas é a de se privilegiar a língua real (em oposição a uma língua ideal), principalmente o registro oral. Busca-se, nesses trabalhos, um distanciamento em relação às práticas de análise vinculadas à filologia.

Ainda mais recentemente, as obras de Sandra & Quarezemin (2016) e Pilati (2017) buscam avançar na prática de análise linguística a partir de metodologias percebidas como inovadoras: aquelas propõe que professor e aluno construam, cientificamente (método indutivo), *gramáticas* de sua língua; Pilati (2017), por sua vez, propõe a adoção da metodologia pedagógica denominada *aprendizagem ativa*, cujos pressupostos são os de que: (a) o aluno já possui conhecimento prévio (inato) sobre sua língua e (b) é necessário promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Inserimo-nos neste grande projeto pedagógico que busca tornar o ensino de gramática significativo. Assumimos, do pequeno quadro acima exposto, estes passos metodológicos para o ensino de gramática/análise linguística:

I. faz-se necessária a adoção do pressuposto de que todo falante possui uma competência linguística inata;
II. a partir dessa competência, deve-se conduzir cientificamente a análise dos dados relativos a determinado fenômeno linguístico (em nosso caso, o *aspecto*);
III. deve-se partir da língua oral para, em seguida, abordar o registro escrito;

IV. uma vez formado o *corpus* linguístico pertinente, parte-se para a elaboração de uma descrição científica do fenômeno (elaboração de gramática(s)). Essa descrição científica passa necessariamente pela adoção de uma nomenclatura.

Os passos de (I) a (IV) expressam nossa filiação à tradição (principalmente em (III)) e à proposta de Sandra e Quarezemin (2016).

Estamos, assim, situados metodologicamente. Passemos, agora, à contextualização inicial do fenômeno linguístico que possamos pesquisar.

Em linguística, há uma distinção importante entre *classe gramatical e categoria gramatical*. Em Câmara Jr. (2009), *classe* é termo aplicável a qualquer conjunto de elementos linguísticos com propriedade essencial em comum; *categoria*, por sua vez, é a denominação dos aspectos do mundo biossocial que são levados em conta na organização gramatical de uma língua e aí se simbolizam por meio de morfemas, que multiplicam as aplicações das palavras.

Duarte & Lima (2003) apresentam quatro categorias verbais: tempo, modo, voz e aspecto. As categorias *número* e *pessoas* não formam categorias propriamente verbais, sendo antes de natureza sintática (manifestas pelo/no fenômeno de concordância).

A partir desse quadro geral, podemos apresentar as principais caracterizações (i.e., definições) da categoria de *aspecto* na tradição gramatical. Em seguida, apresentamos as propostas de base linguística.

Duas observações liminares são necessárias. Primeiramente, destacamos que há uma profusão terminológica relacionada à categoria *aspecto*. Isso dificultou nosso trabalho de pesquisa, principalmente em relação à decisão sobre como expor as noções mais elementares (e relevantes) sobre essa categoria. Disso resultou nossa decisão de
adotar uma abordagem mais didática, apresentando a terminologia mais "neutra", tal como encontrada em Cunha (2013). Não realizaremos, assim, um cruzamento entre propostas (o que seria adequado em pesquisa com maior escopo).

A segunda observação liminar diz respeito à necessidade de se classificar a categoria *aspecto* a partir de uma inerência lexical (*Aktionsart*) e/ou a partir de uma composicionalidade (de âmbito gramatical). Trabalharemos com a primeira perspectiva, mas não será possível trabalhar *todas* as possibilidades composicionais (dentre as quais: perífrases, vozes verbais, nominalizações etc.).

Como apontado em Travaglia (2016), o tratamento dado à categoria aspecto pela tradição gramatical é irregular. Os trabalhos de Cunha & Cintra (2001) e Bechara (2009) realizam uma abordagem mista dessa categoria, ora filológica, ora linguística (como Bechara (2009), cujo trabalho

se fundamenta amplamente na proposta de Jakobson e de Coseriu). Rocha Lima (2006) sequer aborda essa categoria. Disso resulta, por exemplo, o fato apontado por Costa (2002):

> O aspecto é uma categoria linguística não muito cortejada pelos estudiosos do português, fora do âmbito acadêmico. Uma pessoa pode perfeitamente, pelo menos no Brasil, ir até o fim de sua formação escolar, inclusive universitária, sem nunca ter-lhe ouvido qualquer referência [...]

Nosso trabalho, juntamente com um grande grupo de pesquisadores (citados alhures), busca combater essa omissão, para nós prejudicial, pois não acata a nomenclatura gramatical e a dimensão linguística intuitiva que o aluno já possui, nesse sentido, o aspecto inferem nos sentidos das ações e situações.

No trabalho de Costa (2002, p. 21), encontramos nosso ponto de partida para delimitar o que seja *aspecto*. Para a autora, que parte de Comrie (1976)[4], *aspecto* é um modo de observar a constituição temporal interna de uma situação (verbal). Concebemos a noção de aspecto de modo similar, considerando-a uma maneira de "medir" uma situação (verbal). Travaglia (2016, p. 42) também caracteriza a categoria *aspecto* como "a indicação do espaço temporal ocupado pela situação em seus graus de desenvolvimento". Tanto em Costa (2002) quanto em Travaglia (2016), vemos que a categoria *aspecto* se diferencia da categoria de *tempo* pelo fato de que apenas este é uma categoria dêitica. Assim, nas palavras de Travaglia (2016, p. 42): "o **tempo** é um tempo externo à situação e o **aspecto** é um tempo interno à situação".

As propostas específicas de cada um desses autores não é objeto de nosso trabalho.

Como dissemos, há uma profusão de perspectivas teóricas e de terminologias, o que é um complicador. Veja-se, por exemplo, o quadro aspectual proposto por Travaglia (2016).

[4] COMRIE, B. Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

Quadro 1. Quadro aspectual proposto por Travaglia

Noções aspectuais				Aspectos
I - Duração	1. Duração	A. Contínua	a. Limitada	Durativo
			b. Ilimitada	Indeterminado
		B. Descontínua	a. Limitada	Iterativo
			b. Ilimitada	Habitual
	2. Não duração ou Pontualidade			Pontual
II - Fases	1. Fases de realização	A. Por começar A'. Prestes a começar (ao lado do aspecto há uma opção temporal)		Não começado
		B. Começado ou não começado		Começado ou não acabado
		C. Acabado há pouco (ao lado do aspecto há uma noção temporal) C'. Acabado.		Acabado
	2. Fases de desenvolvimento	A. Início (no ponto de início ou nos primeiros momentos)		Inceptivo
		B. Meio		Cursivo
		C. Fim (no ponto de término ou nos últimos momentos)		Terminativo
	3. Fases de completamento	A. Completo		Perfectivo
		B. Incompleto		Imperfectivo
Ausência de noções aspectuais				Aspecto não atualizado

Fonte: (TRAVAGLIA, 2016, p. 84)

Nele, podemos ver claramente o quão complexa pode ser uma classificação da categoria *aspecto*, o que (i) indica a necessidade de se conhecer o fenômeno e (ii) ilustra o quão detalhada (e extensa) seria uma abordagem específica a cada proposta.

Consideramos a descrição aspectual proposta por Cunha (2013) a mais adequada para uma abordagem *lato sensu* do fenômeno em tela. Baseamo-nos, portanto, nesta proposta para nossa exposição específica sobre a categoria *aspecto*.

Segundo Cunha (2013), os traços aspectuais básicos tratados na literatura linguística são estes, por nós esquematizado:

Quadro 2. Traços aspectuais básicos tratados na literatura linguística

TRAÇO ASPECTUAL	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Dinamicidade	Uma situação é dinâmica se contempla um conjunto de fases sucessivas, que progridem temporalmente e são suscetíveis de alterar o estado de coisas inicial.	Passear no parque.
Duratividade	Uma situação é considerada durativa se se prolonga num determinado intervalo de tempo.	Rita dormiu durante uma hora.
Telicidade	Uma situação é télica se contém intrinsicamente um limite terminal próprio, que se constitui como uma fronteira final que determina a sua conclusão.	Caminhar até a escola.
Homogeneidade	Uma situação é homogênea se as suas partes constitutivas mantêm basicamente as mesmas características da situação completa considerada globalmente.	A Ana dormiu durante uma hora. A Ana dormi durante quinze minutos (dessa uma hora).

Fonte: baseado em Cunha (2013) e formulado por Ramalho & Dias (2019).

A combinação desses traços aspectuais básicos pode gerar diversas classes aspectuais, esquematizadas por Cunha (2013, p. 591)[5] no quadro a seguir:

Quadro 3. Classes aspectuais

	Dinâmico		**Não dinâmico**
	EVENTOS		**ESTADOS**
	Pontual	**Durativo**	
Télico	CULMINAÇÕES[6] *avistar, ganhar a corrida, reconhecer*	PROCESSOS CULMINADOS[7] *comer uma salada, construir a casa*	*amar, compreender, estar sentado, saber*
Não télico	PONTOS espirrar, pestanejar, tossir	PROCESSOS *andar, correr, nadar, tocar piano*	

Fonte: Cunha (2013, p. 591)

Na sequência, veremos a definição e a ilustração de cada uma dessas classes.

Começamos pela distinção entre *estados* e *eventos*.

Estados são situações em que inexiste o traço *dinamicidade*, além de possuírem uma estrutura interna uniforme. Eventos, diferentemente, são situações em que o traço *dinamicidade* está presente, possuindo uma série de subfases constitutivas em sucessão.

Essa distinção entre *estados* e *eventos* é ilustrada no par de sentenças a seguir:

1) O Hans é alemão. [estado: (-) dinâmico]

2) A Maria nadou bem. [evento: (+) dinâmico

O trabalho descritivo, como se percebe no quadro, é voltado para situações eventivas (i.e., compartilham o traço [+dinâmico]). Os tipos de eventos são estes (também esquematizados em quadro por nós):

[5] O quadro proposto por Cunha (2013) é sistematizado a partir das propostas de Vendler (1967) e Dowty (1979) para as classes aspectuais básicas.

[6] **Culminação** é a tradução de achievement, terminologia originalmente proposta por Vendler (1967).

[7] **Processo culminado** é a tradução de *accomplishment*, terminologia originalmente proposta por Vendler (1967).

Quadro 4. Tipos de eventos

TIPO DE EVENTO	PROPRIEDADES	EXEMPLOS
Processos	São situações **homogêneas**, **durativas** e **atélicas**. Podem ser divididas sem alteração das suas propriedades básicas e que se prolongam num intervalo de tempo, sem contemplarem um ponto terminal intrínseco.	a) A mãe **passeou** no jardim com o filho. b) A minha irmã **assou** o pão de queijo para os convidados.
Processos Culminados (*accomplishments*)	São eventos de tipo durativo que incluem um processo, mas tendem para uma meta. São eventos télicos e heterogêneos, cuja realização completa só tem lugar quando a meta é atingida.	a) O Pedro **leu** *Ulisses*. b) A Odebrecht **construiu** a ponte em Brasília.
Culminações (*achievements*)	Diferenciam-se das demais classes aspectuais por serem situações de natureza não durativa, partilhando a telicidade com os processos culminados.	a) O Cristiano Ronaldo **marcou** um bonito gol. b) A filha da Danaíne **nasceu** saudável.
Pontos	À semelhança das culminações, os pontos são situações não durativas, ocupando um único momento ou instante de tempo. Diferentemente das culminações, são eventos atélicos e não podem ser associados a uma estrutura fásica complexa (são uma categoria totalmente atômica).	a) O aluno **espirrou** alto. b) A bomba **explodiu** no meio da multidão.

Fonte: baseado em Cunha (2013) e formulado por Ramalho & Dias (2019).

A descrição até aqui apresentada (baseada em Cunha (2013)) é concebida a partir de uma inerência lexical (*Aktionsart*). Isso significa dizer que é o item lexical, tomado isoladamente, que comporta o feixe de traços aspectuais. No entanto, é fácil perceber que a inerência lexical interage com diversos fatores sintáticos, formando um composto aspectual.

No par a seguir, a presença *versus* ausência do complemento verbal impacta diretamente na interpretação aspectual da sentença:

3) a. A Gabriela correu (durante duas horas).
b. A Gabriela correu **a maratona** (em duas horas).

O evento em (3a), sem a presença de complemento verbal, é interpretada como processo atélico. Em (3b), diferentemente, a interpretação é de processo culminado télico. O mesmo efeito pode ser obtido pela presença de sintagmas preposicionais (adjuntos):

4) a. A Rafaela nadou no rio (durante uma hora).
b. A Rafaela nadou para a outra margem do rio (em cinco minutos).

Citamos, por fim, os chamados verbos de operação aspectual, cuja função central é a de realçar as diferentes fases que constituem as situações, alterando assim o seu perfil aspectual básico. Dentre os verbos mais notáveis, temos estes: *acabar* (*de*), *começar* (*a*), *continuar* (*a*), *deixar* (*de*), *parar* (*de*)

e *passar* (*a*).

De nossa exposição teórica sobre a categoria verbal *aspecto*, resta clara a complexidade do fenômeno. Esta complexidade (e riqueza), para nós, deve ser contemplada em ações escolares, tal como proposto em (I-IV), acima. Dentre as diversas ações escolares, elegemos o uso do livro didático como de extrema relevância.

O trabalho de Auroux (2009) nos permite caracterizar adequadamente o que assumimos como *instrumento linguístico*. Para esse autor, os *instrumentos linguísticos* são formas concretas de se intervir na relação entre a língua, o sujeito e o Estado. Na proposta de Auroux (2009, p. 70), a noção de *instrumento linguístico* está ligada ao conceito de *gramaticalização*, definido como "o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário."

A caracterização de Auroux (2009) é central para nosso trabalho. É preciso tomar a coleção didática LP-LI em sua função instrumental, inserindo-a em um conjunto de práticas de *gramaticalização* em ações escolares no âmbito do E.M.

Outra forma de intervenção na relação entre a língua, o sujeito e o Estado é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja finalidade é a de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação.

Cada escola possui autonomia para selecionar uma obra didática específica para utilização em ações escolares. Para escolha, a escola recorre ao Guia Digital do PNLD, o qual orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Outra vez, destacamos que nos inserimos nesta etapa do processo de escolha: o docente (e equipe gestora), pela leitura de nosso trabalho, possui um parâmetro adicional para fundamentar a escolha da obra didática.

Entre os diversos critérios adotados para a análise das obras didáticas, interessa-nos especificamente o quesito *análise linguística*. Na página 10 do Guia Digital do PLND (2018), lemos que o documento ressalta a *análise linguística* como um aspecto essencial na formação do estudante do Ensino Médio. Além disso, as análises linguísticas são necessárias para subsidiar o uso mais consciente e crítico da língua, ressaltando abordar fatores socioculturais e políticos relevantes no ensino de variações linguísticas de maior prestígio social. Também lemos o seguinte (com nossos grifos):

> No que diz respeito à reflexão sobre a língua e a linguagem, espera-se que o ensino de Língua Portuguesa, nesse nível, seja capaz de abarcar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto. Para tanto, em um trabalho que ressalta o uso como objeto de reflexão, é necessário privilegiar abordagens discursivo-enunciativas da língua, indo além do nível da frase.
> É preciso, então, não só adensar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos estudantes do Ensino Médio, como também, e sobretudo, transformar as práticas de letramento escolar, aproximando-as dos usos sociais da linguagem.

Desse tópico, observamos o destaque ao uso concreto da língua (fazendo-se reconhecer as variantes linguísticas, os diversos registros) e a necessidade de se realizar uma abordagem discursivo-enunciativa, sendo relevante (e necessário) não ficar apenas no nível da frase.

Em específico, a obra LP-LI é assim avaliada no quesito *conhecimentos linguística* (PNLD, 2018, p. 22), quando considera que a abordagem dos conhecimentos linguísticos não está atrelada à abordagem normativa da gramática. Na verdade ela está ligada à análise dos textos do ponto de vista enunciativo. O conteúdo gramatical está relacionado com o auxílio na compreensão e produção oral. Também se destacam as relações entre linguagem verbal e outras linguagens. Além disso, no mesmo documento:

> A coleção sistematiza, a partir de propostas de observação dos usos da língua pelos/as estudantes/as, um conjunto básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, de fenômenos linguísticos recorrentes em diferentes textos. Por exemplo, solicita-se que os/as estudantes façam um levantamento de frases na voz passiva sintética em locais públicos e empreendimentos comerciais do bairro ou da cidade, propondo que sistematizem, junto com o/a docente, os resultados. Essa iniciativa coloca o estudante em uma posição mais dinâmica em relação ao estudo do português brasileiro, sendo, portanto, condizente e coerente com o que se espera da formação dos estudantes de Ensino Médio. Nessa direção, vale destacar, também, o fato de que os volumes 1 e 2 tomam a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, sendo os conhecimentos linguísticos abordados em articulação com a gramática normativa e a gramática do texto a fim de evidenciar a função do estudo gramatical.

Dessa avaliação, destacamos que a obra LP-LI se distancia em relação à abordagem normativa. Também notamos que os conteúdos gramaticais são vinculados à compreensão e produção textual. Por fim, observamos o fato de que a obra LP-LI realiza a observação do fenômeno linguístico a partir de situações concretas de comunicação.

Em seção seguinte, retomaremos a análise da obra LP-LI, agora perspectivada em relação à voz dos autores em relação às suas bases teórico-metodológicas. Antes, vejamos ainda outros documentos normatizadores que versam sobre o ensino de gramática/análise linguística.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 5), o fenômeno da linguagem é caracterizado como:

> a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido

Ainda nos PCNs (2000, p. 11), temos que:

> As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua.

Claro está que a perspectiva linguística adotada pelos PCNs, expressa nos trechos destacados, é distinta da perspectiva por nós adotada. A competência, para os PCNs (2000, p. 11), é comunicativa, a qual permite ao aluno a utilização da língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores. Para nós, como dissemos na introdução, somos signatários da ideia de que o falante *também* possui uma competência linguística, aqui perspectivada como uma série de profundos conhecimentos (intuitivos) relativos à estruturação gramatical de sua língua. Consideramos salutar, então, unificar as duas noções de competência: a mentalista e a sociointeracionista.

Finalizamos nossas considerações sobre a normatização educacional pela observação do tratamento do ensino de *gramática*/*análise linguística* pela Base Nacional Comum Curricular (2018)[8].

A BNCC realiza claro diálogo com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas (como os PCNs), situando-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. No eixo da Análise Linguística/Semiótica, noções gramaticais como *aspecto* são contempladas como fenômeno semântico, como destacado no excerto a seguir:

Semântica	Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e **aspectos verbais**.

[8] A BNCC é diretriz para a elaboração de quesitos adotados na avaliação de obras pelo PNLD.

As noções semânticas (Linguísticas) elencadas acima devem ser trabalhadas sob a perspectiva de *práticas de linguagem* (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Essas práticas de linguagem, por sua vez, são trabalhadas por *campos de atuação*:

i. Anos finais:
ii. Campo artístico-literário.
iii. Campo das práticas de estudo e pesquisa. Campo jornalístico-midiático.
iv. Campo da atuação na vida pública.

Destacamos, por fim, que a BNCC (p. 87) propõe *itinerários formativos*, os quais devem ser detalhadas pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Não avançaremos nessa questão, dada sua especificidade em termos de aplicabilidade. O que nos importa é o fato de que as noções semântico-linguísticas são perspectivadas pela BNCC como relacionadas a práticas concretas de uso da linguagem (em perspectiva enunciativo-discursiva).

Encerramos aqui nossa seção relativa à fundamentação teórica. Sobre a noção de *aspecto*, percebemos a complexidade do fenômeno linguístico que envolve a medição interna à noção de tempo. A conclusão a que chegamos caminha na direção de ser necessária uma ampliação da descrição do fenômeno, sendo contraproducente limitar-nos às noções de *perfectividade* e *imperfectividade*.

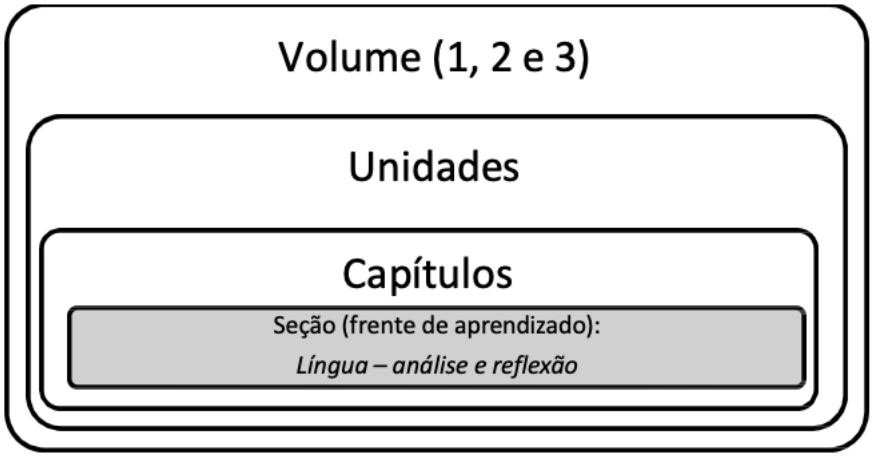
Sobre os documentos normativos relativos ao ensino de análise linguística, vimos claramente a diretriz para se assumir o fenômeno da linguagem em sua realização concreta, a qual envolve falantes reais em situações reais de comunicação.

3 DESCRIÇÃO DA OBRA LP-LI: A FRENTE DE APRENDIZADO *LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO*

Fundamentados teoricamente, podemos agora passar à análise detalhada da coleção LP-LI. Por questões práticas, optaremos por não reproduzir trechos da coleção ao longo de nossa análise[9].

A coleção LP-LI organiza-se da seguinte forma:

[9] Para leitura dos trechos originais analisados, remetemos o leitor ao Anexo de nosso trabalho.



De acordo com o manual do professor (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016: p. 363), a seção *Língua – análise e reflexão* é voltada para a reflexão sobre a estrutura da língua, a prática de análise e reflexão sobre a língua tem como objetivo mobilizar e ampliar os conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem. Essa consideração ao conhecimento prévio do aluno, no entanto, é distinta da perspectiva gerativista (inatista), a qual prediz que todo falante é competente linguisticamente e possui conhecimento sobre a organização de uma língua-L (sua língua materna). A perspectiva dos autores é expressa a seguir:

> "[...] ao chegar ao Ensino Médio, os alunos já estudaram muitos dos conceitos e noções ligados à reflexão linguística. Por essa razão, a seção pressupõe que esses conceitos sejam intensamente reativados. (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. I, p. 363)

Ainda sobre a seção *Língua – análise e reflexão*, destacamos duas assunções feitas pelos autores que consideramos relevantes. Primeiramente, a coleção considera o ensino da gramática de acordo com a tradição gramatical (principalmente pela adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira), mas busca ampliar a análise mediante a adoção de noções e conceitos provenientes das teorias linguísticas, especialmente as linguísticas textuais (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016: p. 363). Em segunda análise, em termos de perspectiva linguística, os autores são claros:

> Quanto a [...] conceitos linguísticos, caba uma observação: no *Livro do Aluno*, não houve a preocupação de defini-los com rigor estritamente linguístico, pois o objetivo não é o conhecimento dos conceitos em si, mas a possibilidade de mobilizá-los como noções que podem servir de ferramenta auxiliar das atividades com a língua e com os textos (leitura, compreensão, produção).

Consideramos todas essas ponderações relevantes, pois é a partir delas que realizamos

nossa análise sobre (se e como ocorre) a abordagem da categoria *aspecto*.

4 DESCRIÇÃO DA OBRA LP-LI: A ABORDAGEM DO FENÔMENO ASPECTUAL

Em nossa análise da coleção LP-LI, conduziremos nossa exposição respeitando a sequência dos Volumes (I, II e III). As imagens citadas ao longo dessa seção (notas de rodapé) podem ser encontradas no Anexo. Optamos por registar, nesta seção, fenômenos linguísticos descritos pela obra que estejam direta ou indiretamente relacionados à categoria de *aspecto* (como *tempo*).

Na página 70 do volume I, na primeira seção de Língua – Análise e reflexão (Unidade I, Capítulo 1), inicia-se o conteúdo relacionado às categorias verbais pela explicação *Tempo da narrativa*[10]. Explica-se como uma narração é organizada no tempo passado, explicitando como os fatos são anteriores ao momento que o narrador conta a história. Além disso, utilizam-se exemplos para deixar mais nítido ao aluno como as narrativas se organizam no passado, presente e futuro.

A segunda subseção, referente às páginas 70 e 71[11], consiste em constatar sobre a *sequência de fatos na narrativa*, em que essa sequência pode seguir três características: a ordem cronológica, os retornos temporais e as antecipações. A *ordem cronológica* consiste em fatos contados de acordo com a sequência em que esses fatos se passam, como se uma ação sucedesse a outra. Nessa ordem, o tempo verbal responsável por essa linearidade é o pretérito perfeito simples do indicativo. Ainda sobre a ordem cronológica, indica-se que esse tempo verbal acompanhado de expressões temporais funciona como índice temporal de sucessão de ações, duração (ações que se prolongam no tempo) ou a concomitância (ações em paralelo, que se desenvolvem ao mesmo tempo). Os *retornos temporais*, por sua vez, consistem na necessidade que o narrador sente em interromper a sucessão de fatos para contar algo que aconteceu anteriormente à narração. É nesse caso que se utiliza o pretérito mais-que-perfeito simples. Por último, apresentam-se as *antecipações*, as quais expressam a antecipação de um fato pelo narrador.

Na mesma seção, há a subseção posterior ao *Tempo da narrativa*, página 72, em que é trabalhado o *ritmo da narrativa*[12]. Entende-se que o narrador pode optar por gerar efeitos de sentidos na narrativa, os quais podem fazer os eventos e a narrativa avançarem na mesma velocidade, acelerar os fatos (que ocorrem nos momentos em que o narrador resume ou relata) e retardar os fatos. Desse modo, podem surgir ações em que se o narrador descreve minunciosamente algum fato ou ação e o tempo ficará como que "suspenso". Para essa "suspensão" do tempo, utiliza-se o pretérito imperfeito do indicativo, o qual, além de indicar a duração ou a concomitância das ações, é o que melhor expressa a desaceleração dos fatos.

[10] Cf. Imagem 1.
[11] Cf. Imagem 1 e Imagem 2.

Vejamos agora o Volume II da coleção. Na página 220, subseção *A expressão do tempo por meio das orações subordinadas adverbiais temporal e proporcional,* (Unidade 4, capítulo 7)[13], trata-se das orações adverbiais, apresentando inicialmente exemplos de uso das orações subordinadas adverbias. Tais orações são discutidas em suas nuances temporais, como lemos a seguir: "As conjunções que introduzem as orações subordinadas adverbiais temporais podem indicar *simultaneidade*, *anterioridade*, *posterioridade* e *duração*".

Logo em seguida, na página 221, há outra subseção para tratar das orações adverbiais, explorando as *Expressões de simultaneidade por meio de orações adverbiais proporcionais*[14]. Nela, pode-se constatar que essas expressões simultâneas sugerem duas ações ou fatos que acontecem ao mesmo tempo, mas que evoluem paralelamente, dando ideia de proporção. São algumas expressões que trazem esses sentidos, como: à medida que, à proporção que, quanto mais etc.

Por fim, tratemos do Volume III da coleção, o qual dedica seu conteúdo de análise linguística em maior número para as questões de morfologia e morfossintaxe. Por isso, há apenas uma seção que trata do tempo verbal. A seção está na Unidade 2 (Capítulo 3), momento em que os autores tratam de classes de palavras. Após discutir sobre designação e substantivo, nominalização, caracterização e adjetivos, os autores passa a abordar os verbos e os processos. Nesta subseção, encontrada na página 139, verifica-se que ao se tratar de *Verbos e processos*[15], é dito que o *verbo* é a palavra que expressa os **processos**. Por isso, é-nos permitido identificar tempo, que é definido como o momento da realização do processo em relação ao enunciador.

Encerramos, assim, a descrição de como a coleção LP-LI aborda os fenômenos linguísticos relativos às categorias de *tempo* e *aspecto*.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADEQUAÇÃO DA COLEÇÃO LP-LI EM SUA ABORDAGEM DO FENÔMENO ASPECTUAL

Percebemos que a coleção LP-LI segue as noções teóricas sobre *aspecto* de maneira mista e irregular, em um viés, ora filológico, ora linguístico. Podemos fazer essa afirmativa em razão de o tratamento aspectual estar dissolvido nas seções do material didático. Isso ocorre, como apresentado na seção anterior, ao verificarmos uma tentativa de nomenclatura dos traços aspectuais *(dinamicidade, duratividade, telicidade* e *homogeneidade*) como *sequências de fatos da narrativa.* Outra observação é a abordagem da categoria *aspecto* como um **processo** do verbo, em vez de mencioná-lo diretamente,

[13] Cf. Imagem 4.
[14] Cf. Imagem 5.
[15] Cf. Imagem 6.

como característica temporal interna do verbo. São exemplos que nos mostraram que a categoria aspecto é tratada no livro didático, mas de modo discreto e além disso, essa abordagem ocorre apenas na sistematização dos autores, mas não nos exercícios, não há uma elicitação, retomando a lacuna mencionada no início do artigo.

Para suprir essa carência terminológica, deve ser levado em consideração o PNLD. Os documentos oficiais versam sobre a questão da abordagem das análises linguísticas, as quais devem ocorrer de acordo com as situações concretas de comunicação. Nessa linha de abordagem, consideramos adicionalmente que é importante considerar os conhecimentos linguísticos (inatos) do aluno.

Para isso achamos interessante que a BNCC e os PCNs comecem a abordar a nomenclatura *aspecto* em seus documentos, dando a mesma atenção a que se dá às demais categoriais. Outro ponto importante diz respeito ao PNLD. Como esse documento se baseia em outros documentos oficiais (como a BNCC), é imperiosa uma revisão em seus editais para que a categoria seja contemplada pelos materiais didáticos. Desse modo, leva-se a noção de modo mais amplo, permitindo ao aluno uma reflexão mais intrínseca e profunda da língua. Lembramos sempre do papel como instrumento linguístico que é o material didático.

O tratamento adequado da categoria *aspecto* contribuiria com o ensino que respeitasse a nomenclatura gramatical e respeitasse a dimensão linguística intuitiva que o aluno já possui sobre sua língua, pois com o *aspecto* podemos interferir nos sentidos das situações, manipulando-as para produzir sentidos diversos.

Ademais, ao ter o livro didático em mãos, o professor pode ser um agente transformador no quesito de estudos da língua realizando uso de instrumentos linguísticos em consonância com uma aprendizagem ativa (PILATI, 2017), em que se utilizam situações e objetos concretos para ensinar língua. No caso do *aspecto*, inserir situações e objetos reais que permitissem que os alunos entendessem as mudanças de sentidos pelas quais sofrem as ações de acordo com a ocorrência *aspectual*. Com isso, a atividade pedagógica deixaria mais concreta aos alunos uma notação intrínseca das ações tão frequentes no cotidiano deles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto no início do trabalho, propusemo-nos a analisar como a categoria *aspecto* é tratada na coleção didática LP-LI. Nosso olhar se desenvolveu de acordo com o norteamento teórico dado pelas teorias linguísticas sobre o tratamento da categoria em questão, considerando-se especialmente as questões gerativistas, enquanto percebemos o aluno como conhecedor de sua língua

de modo intuitivo.

Desse modo, em nossa análise da obra constatamos que a categoria *aspecto* é tratada de modo velado, sem menção à nomenclatura. As noções aspectuais são dissolvidas quando se trata de *tempo*. Não há uma distinção explícita entre o tempo dêitico e o tempo interno. Porém, a obra é relevante para o ensino, cabe ao professor elaborar alternativas para inserir o aspecto em sala de aula, alternando a obra didática com práticas em classe. Ressaltando a necessidade de se contemplar os estudos linguísticos segundo os documentos oficiais e o ensino do *aspecto*, no sentido de que, como vimos ao longo das descrições e análises, corroboram com a construção textual, por exemplo.

Além disso, após as descrições e constatações, tentamos sugerir ações para que o aspecto pudesse ser melhor abordado nos materiais didáticos. Para mais, tivemos a intenção de apresentar um trabalho que contribuísse para o Ensino Básico (nível Médio). Acreditamos que os resultados tenham sido positivos, pois nos permitiu perceber que a categoria poderia ser melhor abordada, consequentemente, contribuindo para que os alunos e os professores tenham uma maior reflexão sobre o sentido das ações, ampliando desse modo os conhecimentos acerca dos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Língua Portuguesa - Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

CAMARA Jr., J. **Dicionário de Linguística e Gramática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. CAMARA Jr., J. **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CHOMSKY, N. **Arquitetura da linguagem**. Bauru, SP: Edusc, 2008. COSTA, S. **O aspecto em português.** São Paulo: Editora Contexto, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, L. "Aspecto." In: RAPOSO, E. (Org.). **Gramática do português**. Vol. 1. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian. 2013.

DOWTY, D. **Word Meaning and Montague Grammar**. Dordrecht: Reidel, 1979. DUARTE, P.; LIMA, M. **Classes e categorias em português**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

FARACO, C.; MOURA, F.; MARUXO, J. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2016.

HENRIQUES, C. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**: 50 anos depois. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LOBATO, L. **Linguística e ensino do vernáculo**. Tempo Brasileiro, 53/54, 1978. NEVES, M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. PAULA, T.; COELHO, S. **Uma lacuna no ensino do sistema verbal português**: a ausência da categoria gramatical aspecto nas aulas de Língua Portuguesa. Uberlândia: Anais do Sielp. Volume 2, Número1, EDUF, 2012.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TRAVAGLIA, L. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. Uberlândia: EDUFU, 2016.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1967. VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

WACHOWICZ, T.; FOLTRAN, M. **Sobre a noção de aspecto.** Campinas: Caderno de Estudos Linguísticos, 2006.

ANEXOS

1 Localize no conto palavras ou expressões que indicam tempo. Copie-as em seu caderno, organizando-as em dois grupos:

- as que situam os fatos no tempo criando uma sucessão entre as ações;
- as que expressam frequência ou duração.

2 Em certa passagem do conto, o narrador promove uma "aceleração" no ritmo da história. Localize-a e indique onde começa e termina.

3 Identifique as formas verbais do texto. Que tempo predomina: o presente, o passado ou o futuro? Por que isso ocorre, em sua opinião?

A partir das respostas às questões anteriores, acompanhe as explicações a seguir para compreender melhor as relações temporais no interior das narrativas.

I. Tempo da narrativa


Andrea Ebert/Arquivo da editora

Quando uma narração é organizada no **passado**, considera-se que os fatos narrados são anteriores ao momento em que o narrador conta a história. Por exemplo:

> Um casal que não se **falava** há doze anos **recusou**-se a quebrar essa lei do silêncio, mesmo para pedir o divórcio, **noticia** a imprensa inglesa de quarta-feira.
>
> Patricia Emerson **mandou** um bilhete a seu marido para lhe participar seu desejo de divorciar-se. Este lhe **respondeu** no mesmo bilhete: "Pois não". (texto 3, linhas 1-8)

Nesse trecho, os verbos destacados em **verde** situam as ações claramente no passado. O jornalista, ao narrar os fatos, emprega os verbos em tempos do **pretérito**, e assinala, com isso, que **as ações narradas não pertencem ao momento em que ele está**.

Por sua vez, o verbo destacado em **vermelho** assinala a coincidência entre o momento em que o jornalista está e o momento de acontecimento da ação expressa pelo verbo. Esse verbo está no **presente do indicativo**.

A alternância entre os tempos verbais é responsável, em grande parte, por criar nas narrativas uma **representação do tempo**.

Pelo exemplo acima, fica claro que há dois momentos bem nítidos assinalados no texto: o momento em que o jornalista produz a notícia, registrando os fatos (é o presente do jornalista, **momento de referência** dessa narrativa) e o momento anterior a esse do registro, no qual se deram as ações executadas pelo casal.

II. Sequência dos fatos

Em um texto narrativo, a sequência dos fatos pode obedecer a três formas de narrar. O narrador pode seguir a ordem cronológica a partir do momento de referência, pode produzir retornos no tempo ou provocar antecipações de ações posteriores ao momento de referência. Observe:

1. A **ordem cronológica** — os fatos são contados de acordo com a sequência em que se passam, dando ao leitor a impressão de linearidade, como se uma ação sucedesse à outra. O principal tempo verbal responsável pela linearidade na narrativa

70 CAPÍTULO 1 CONTO

Fonte: (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. I, p. 70)

é o **pretérito perfeito simples do indicativo**. Acompanhado de determinadas expressões temporais, o pretérito perfeito do indicativo funciona como índice temporal de sucessão de ações, ajudando a construir a cronologia da narrativa.

Ao ler este trecho do conto *O menino que escrevia versos*, tem-se a impressão de que uma ação sucede à outra (observe os verbos em destaque):

> O médico **estranhou** o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, **foi-se anunciando**. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem **chegou** a começar. O doutor o **interrompeu**:
>
> — *Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.*
>
> A mãe, em desespero, **pediu** clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio. Contrafeito, o médico **aceitou** e **guardou** o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente. (texto 1, linhas 72-85)

Nesse trecho, fica claro que:

- Primeiro, o médico **estranhou** o menino.
- Em seguida, a voz do menino **foi-se anunciando**.
- Depois disso, o doutor **interrompeu** o menino.
- Finalmente, a mãe **pediu** clemência.

A sequência das ações é criada pelo emprego do pretérito perfeito simples do indicativo.

Nessa ordenação cronológica em que o pretérito perfeito indica a sucessão das ações, a duração (ações que se prolongam no tempo) ou a concomitância (ações em paralelo, que se desenvolvem ao mesmo tempo) são assinaladas pelo pretérito imperfeito do indicativo. Observe:

> O médico estranhou o miúdo. **Custava** a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. [...] (texto 1, linhas 72-73)

A ação indicada pela forma verbal *custava*, no pretérito imperfeito do indicativo, é **concomitante** (acontece ao mesmo tempo) à da forma verbal *estranhou*.

2. Os **retornos temporais** — às vezes, o narrador sente necessidade de interromper a sucessão dos fatos para contar algo que aconteceu num momento anterior em relação ao que serve de referência. Nesse caso, ele usa o **pretérito mais-que-perfeito simples** e expressões temporais que indicam esses retornos. Por exemplo:

> **Apontou** o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico **levantou** os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.
>
> — *Há antecedentes na família?*
>
> — *Desculpe, doutor?*
>
> O médico **destrocou**-se em tim-tins. Dona Serafina **respondeu** que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca **espreitara** uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe **batera**, mas a doçura mais requintada que **conseguira** tinha sido em noite de núpcias: (texto 1, linhas 7-19)

UNIDADE 1 DAS HISTÓRIAS DO PASSADO ÀS HISTÓRIAS DO PRESENTE

Fonte: (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. I, p. 71)

Nesse trecho, o pretérito perfeito simples, destacado em **verde**, marca a sucessão das ações que ocorrem no momento de referência. Para indicar as ações que ocorreram antes desse momento, emprega-se o pretérito mais-que-perfeito simples, destacado em **amarelo**.

3. As **antecipações** — quando o narrador quer antecipar algum fato, relatando eventos posteriores ao momento de referência, ele emprega o **futuro** do pretérito simples do indicativo.

No trecho a seguir, as ações destacadas são posteriores (ocorrem depois) ao momento de referência. Observe:

> O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.
> — *Não temos dinheiro — fungou a mãe entre soluços.*
> — *Não importa — respondeu o doutor.*
> Que ele mesmo **assumiria** as despesas. E que **seria** ali mesmo, na sua clínica, que o menino **seria** sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu. (texto 1, linhas 93-100)

III. Ritmo

Conforme o efeito de sentido que pretenda imprimir à sua narrativa, o narrador pode:

1. Fazer os eventos e a própria narrativa avançarem na mesma velocidade — isso ocorre principalmente quando o narrador reproduz, no **discurso direto**, as falas das personagens. Por exemplo:

> Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:
> — ***Dói-te alguma coisa?***
> — ***Dói-me a vida, doutor.***
> O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. (texto 1, linhas 52-58)

2. **Acelerar os fatos** — isso ocorre nos momentos em que o narrador resume os fatos ou relata, no **discurso indireto**, as falas das personagens. Por exemplo:

> Dona Serafina **respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias [...]** (texto 1, linhas 13-19)

3. **Retardar os fatos** — se o narrador descrever minuciosamente algum fato ou ação, o tempo ficará como que "suspenso". Numa narrativa, o **pretérito imperfeito do indicativo**, além de indicar a duração ou a concomitância das ações, é o tempo verbal que melhor expressa a desaceleração dos fatos. Também ocorre um retardamento quando o narrador altera o tempo da narrativa do pretérito para o presente, pois ocorre uma pausa na sequência dos fatos. É como se, numa filmagem, houvesse uma aproximação da câmera, focalizando

Fonte: (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. I, p. 72)

II. A expressão do tempo por meio das orações subordinadas adverbiais temporal e proporcional

3 Leia o texto a seguir:

> O escritor João da Cruz e Sousa lia frequentemente. Aos 29 anos, o poeta mudou-se para o Rio de Janeiro. Quando se descobriu tuberculoso, mudou-se para Sítio (MG).

a) Três períodos constituem esse texto. Nele há várias circunstâncias de tempo expressas: uma delas é indicada por uma única palavra, outra por uma locução e a outra por uma oração. Identifique as circunstâncias de tempo de cada um desses períodos e escreva-as no caderno. frequentemente/aos 29 anos/quando se descobriu tuberculoso

b) Na oração que exprime tempo, identifique qual é a conjunção usada. Quando

Orações como essa que você localizou na questão 3, que exprimem a circunstância de tempo, são chamadas de **orações subordinadas adverbiais temporais**.

4 Observe as conjunções que introduzem as orações subordinadas adverbiais temporais nos períodos a seguir.

> **Antes que** busque informações sobre o Simbolismo, leia Cruz e Sousa.
> **Enquanto** busca informações sobre o Simbolismo, leia Cruz e Sousa.
> **Depois que** buscar informações sobre o Simbolismo, leia Cruz e Sousa.

Essas conjunções indicam tempo, mas há uma diferença de sentido entre elas. Que diferença é essa? Discuta com um colega a respeito e anotem a conclusão no caderno. *Antes que*: indica anterioridade; *enquanto*: simultaneidade; *depois que*: posterioridade. Pode ser difícil para os alunos chegar sozinhos a essa conclusão. Estimule-os a refletir sobre essas nuances de sentido.

5 Leia a oração que segue e reflita: a conjunção temporal em destaque indica anterioridade, posterioridade, simultaneidade ou duração? duração

> **Desde que** mudou para Florianópolis, em 2001, surfa todas as manhãs.

As conjunções que introduzem as orações subordinadas adverbiais temporais podem indicar **simultaneidade**, **anterioridade**, **posterioridade** e **duração**.

6 Copie as frases a seguir em seu caderno e complete-as com *logo que*, *assim que*, *desde*, *desde que*, *depois que*, *depois de*. Se houver mais de uma possibilidade, explique a diferença de sentido entre elas.

6. a) desde que = duração; logo que, assim que = ação imediata; depois que = ação posterior

a) ■ você mudou de cidade, sua mãe não parou de chorar.
b) ■ foi reprovada no vestibular, minha irmã não para de falar da precária formação que teve. desde que
c) ■ terminar a festa, telefone-me contando como foi. assim que/logo que
d) A dor nas pernas só passava ■ repousasse uns vinte minutos. depois que
e) João só poderá acessar a internet ■ tiver terminado a lição de casa. depois que/assim que, logo que



Theo/Arquivo da editora

Fonte: (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. II, p. 220)

7 Em seu caderno, reescreva as frases em destaque de três maneiras diferentes, empregando orações reduzidas de infinitivo, de particípio e de gerúndio respectivamente.

a) **Assim que o jogo acabou**, os torcedores saíram às ruas. Ao acabar o jogo/Acabado o jogo/Tendo acabado o jogo
b) **Logo que recebeu o diploma**, vibrou de alegria. Ao receber o diploma/Recebido o diploma/Tendo recebido o diploma
c) **Tão logo terminou a faculdade**, casou-se. Ao terminar a faculdade/Terminada a faculdade/Tendo terminado a faculdade

III. Expressão de simultaneidade por meio de orações adverbiais proporcionais

Para expressar simultaneidade, também existe a **oração subordinada adverbial proporcional**. Ela indica que duas ações ou fatos acontecem ao mesmo tempo, mas que **evoluem paralelamente** (ideia de proporção). Nessas construções, usamos sobretudo as conjunções *à medida que/à proporção que*. Outras expressões que também dão essa ideia: *quanto mais... (tanto) mais, quanto mais... (tanto) menos*. Por exemplo:

À medida que passa o efeito da anestesia, a dor aumenta.
Quanto mais açúcar puser, **mais** doce ficará o recheio.
Quanto mais estudo, **tanto** menos aprendo.

8 Com base nos fatos que seguem, em seu caderno escreva períodos compostos por subordinação usando, em cada caso, uma oração subordinada adverbial proporcional. As respostas são sugestões.
8. a) À medida que (À proporção que) envelhece, presta menos (mais) atenção ao que as pessoas dizem./Quanto mais envelhece, menos presta atenção ao que as pessoas dizem.

a) envelhecer/prestar atenção ao que as pessoas dizem
b) o tempo passar/ficar ranzinza À medida que (À proporção que) o tempo passa, fica mais ranzinza./Quanto mais o tempo passa, fica mais ranzinza.

9 Observe o emprego da vírgula nos pares de exemplos a seguir:

À medida que passa o efeito da anestesia, a dor aumenta.
A dor aumenta **à medida que passa o efeito da anestesia**.

Quando chove muito, as ruas das grandes cidades podem ficar inundadas.
As ruas das grandes cidades podem ficar inundadas **quando chove muito**.

Emprega-se a vírgula quando a oração subordinada adverbial está deslocada (antes da oração principal ou intercalada nela). Quando está após a oração principal, não é necessário empregar a vírgula.

Observe como a vírgula foi usada para separar as orações desses pares. Em seu caderno, redija uma regra do emprego da vírgula nas orações adverbiais.

10 Utilizando as expressões *desde..., há/faz... que/fazia... que, ... atrás*, reformule em seu caderno as frases a seguir para pôr em evidência a duração das ações. Observe antes alguns exemplos: As respostas são sugestões.

Mudamos para Salvador em 2005.
Faz pouco mais de dez anos **que** mudamos para Salvador.
Mudamos para Salvador **há** pouco mais de dez anos.
Mudamos para Salvador pouco mais de dez anos **atrás**.


Luis Blanco/Fotoarena

Avenida Marquês de São Vicente, em São Paulo, alagada em razão das chuvas, em 2015.

Fonte: (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. II, p. 221)

Verbo e processos

O **verbo** é a palavra que expressa os **processos**. Por essa razão, em geral ele apresenta características que nos permitem identificar o tempo (momento da realização do processo em relação ao enunciador) e o modo (a maneira como o enunciador se relaciona com o processo).

1. Modo subjuntivo e modo indicativo

Quando você utiliza verbos para exprimir processo, pode fazê-lo de duas formas:

a) Considerando a ação/o processo **real** — emprega-se o **modo indicativo**. Por exemplo:

"**Vou**-me embora pra Pasárgada" (texto 7, título)
presente do indicativo

b) Considerando a ação/o processo **potencial**, isto é, pensando que ele pode ou não se realizar — utiliza-se o **modo subjuntivo**. Por exemplo:

Se eu **fosse** pra Pasárgada.
pretérito imperfeito do subjuntivo

Veja outros exemplos:

Modo indicativo	Modo subjuntivo
Chove bastante.	Talvez chova hoje à tarde.
Choveu muito ontem.	Se não chovesse, eu iria ao cinema.
Choverá amanhã.	Se não chover, viajarei amanhã.

2. Modo imperativo

Além dos modos indicativo e subjuntivo, a gramática considera a existência do imperativo, o modo que expressa a modalidade da injunção (pedido, ordem, súplica, conselho). Observe:

Leia os poemas de Manuel Bandeira.
O processo enunciado pelo verbo *ler* indica um conselho. Está no modo imperativo.

3. Correlação temporal e uso dos tempos do modo subjuntivo

Em geral, o modo subjuntivo é empregado em períodos compostos, nas orações subordinadas. Raramente é utilizado em orações independentes ou principais.

Pela intuição linguística, o falante da língua costuma acertar a correlação dos tempos verbais. Às vezes, no entanto, há mais de uma possibilidade, com pequenas alterações de sentido. Vejamos alguns casos:

UNIDADE 2 O COTIDIANO SOB DIVERSOS OLHARES 139

Fonte: (FARACO, MOURA & MARUXO, 2016, V. III, p. 139)