



Ensino do Verbo no Nível Fundamental: enfoque em unidade temática de livro didático

Verb Teaching at the Fundamental Level: focus on a thematic unit of the textbook

Instruado de la Verbo je la Fundamenta Nivelu: fokuso sur tema unuo de lernolibro

Sonia Cristina Zavodini Carlotto³⁴

Resumo

Este artigo, resultado da pesquisa realizada para a escrita da dissertação, aponta reflexões e análises sobre o tema Ensino do verbo no nível fundamental: enfoque em unidade temática do livro didático. Com base em estudos, evidenciaram-se questões que se tornaram norteadoras da nossa análise científica: Como o livro didático público, com destaque ao exemplar utilizado, tem abordado os conteúdos? Neste caso, considerando-se a temática, o verbo? Por que o texto, na maioria das vezes, é utilizado como pretexto para ensino da nomenclatura gramatical? Por que a linguística não se inseriu como protagonista do ensino da língua? A fim de obter respostas a esses questionamentos, delimitamos, como objetivo geral, verificar sobre o ensino do verbo em determinada unidade do livro didático. Para alcançar o objetivo proposto, amparamos a pesquisa nos escritos de autores como Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996 ; 2009), Perini (2006 ; 2010) e Geraldi (1984 ; 2011). Nosso alubrimento foi analisar o livro didático público, exemplar do professor, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Como resultado desse processo de investigação científica, certificamo-nos de que o ensino ainda está pautado em procedimentos tradicionais e que o livro didático, material que o professor tem em mãos, embora se apresente como interacionista, numa perspectiva enunciativa e discursiva, ainda não aciona tais estratégias. O texto é apresentado como subterfúgio para o ensino da gramática normativa e a noção de verbo é atrelada a exercícios metalinguísticos.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Verbo. Livro didático.

Abstract

This article, the result of the research carried out for the writing of the dissertation, points out reflections and analyzes on the theme Teaching the verb at the fundamental level: focus on a thematic unit of the textbook. Based on studies, issues that have become a guideline to our scientific analysis became evident: how has the public

³⁴ Professora da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, campus Cascavel. E-mail: soniazavodini@gmail.com.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

textbook, with emphasis on the example used, approached the contents? In this case, considering the theme, the verb? Why is the text, in most cases, used as a pretext for teaching grammatical nomenclature? Why has linguistics not been the protagonist of language teaching? In order to obtain answers to these questions, we delimited, as a general aim, to check on the teaching of the verb in a certain textbook unit. To reach the proposed objective, we supported the research on the writings of authors such as Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996; 2009), Perini (2006; 2010) and Geraldi (1984; 2011). Our highlight was to analyze the public textbook – the teacher's version –, destined for the 6th grade of the Elementary School. As a result of this scientific investigation process, we are sure that teaching is still based on traditional procedures and that the textbook, the material the teacher has in hand, although presenting itself with an interactionist approach, in an enunciative and discursive perspective, does not trigger such strategies yet. The text is presented as a subterfuge for the teaching of normative grammar and the notion of verb is linked to metalinguistic exercises.

Keywords: Teaching. Grammar. Verb. Textbook.

Resumo

Ĉi tiu artikolo, la rezulto de la esploro farita por la verkado de la disertacio, montras reflektadojn kaj analizojn pri la temo Instrui la verbon en la fundamenta nivelo: fokuso sur tema unuo de la lernolibro. Surbaze de studoj evidentiĝis demandoj, kiuj fariĝis gvidaj por nia scienca analizo: Kiel la publika lernolibro, emfazante la ekzemplon uzatan, aliris la enhavojn? Ĉi-kaze, konsiderante la temon, la verbo? Kial la teksto plejofte estas uzata kiel preteksto por instrui gramatikan nomenklaturon? Kial lingvistiko ne estis la ĉefrolulo de lingva instruado? Por akiri respondojn al ĉi tiuj demandoj, ni limigis, kiel ĝenerala celo, kontroli la instruadon de la verbo en certa lernolibra unuo. Por atingi la proponitan celon, ni subtenas la esploron en verkoj de aŭtoroj kiel Chafe (1979), Sella (1999), Possenti (1996), Travaglia (1996; 2009), Perini (2006; 2010) kaj Geraldi (1984; 2011). Nia kulminaĵo estis analizi la publikan lernolibron, ekzemplan por la instruisto, destinitan por la 6a jaro de Elementa Lernejo. Rezulte de ĉi tiu scienca esplora procezo, ni certigas, ke instruado ankoraŭ baziĝas sur tradiciaj procedoj kaj ke la lernolibro, materialo, kiun la instruisto havas en la mano, kvankam prezentante sin kiel interagemon, en enuncia kaj diskursiva perspektivo, ankoraŭ ne ekigas tiaj strategioj. La teksto estas prezentita kiel preteksto por la instruado de normiga gramatiko kaj la nocio de verbo estas ligita al metalingvaj ekzercoj.

Ŝlosilvortoj: Instruado. Gramatiko. Verbo. Lernolibro.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de discutir os problemas presentes nos materiais pedagógicos, objetivamos verificar sobre o ensino do *verbo* em unidade do livro didático, evidenciando-se a coleção *Vontade de saber português*, exemplar do professor, editada



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pela FTD e utilizado em escolas públicas do Estado do Paraná, a fim de saber como está apresentado o seu conteúdo. Para alcançar os resultados esperados, avaliamos a organização da unidade didática, refletimos sobre o uso do texto como pretexto e sobre conceitos, exemplos e exercícios em relação ao verbo na unidade do livro didático utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental.

A experiência como professora da disciplina de Língua Portuguesa trouxe-nos a inquietação a respeito da forma como a gramática vem sendo ensinada em sala de aula, nos mais variados níveis de ensino. O livro didático, de forma geral, deveria ser apoio a professores e alunos, deveria estar repleto de exercícios que priorizassem a pesquisa e instigassem o processo de leitura. No entanto, pelos exemplos encontrados no material por nós analisado, reiteramos sua fragilidade. Na carta de apresentação, o livro é anunciado como sociointeracionista, porém não aciona tais estratégias.

Com base nos levantamentos, visando ao aprendizado crítico e reflexivo, tivemos a pretensão de contribuir, mesmo que minimamente, com a possibilidade de vincular o ensino do texto a uma concepção de reflexão linguística que não seja decorrente de texto como pretexto e sim como processo que permite aprendizado.

Segundo Possenti (1996, p. 16), “[...] para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”. Contudo, ainda se observa nos livros didáticos que a gramática normativa é trabalhada a partir de atividades classificatórias. A maioria dos docentes opta pela abordagem tradicional e já consagrada no ensino da língua, ou seja, aquela que direciona à gramática normativa. Reitera-se, então, o objetivo de promover reflexões, a fim de que haja mudança tanto no ensino quanto na aprendizagem.

CONCEPÇÕES DE ENSINO

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, o interacionismo é reconhecido por meio dos escritos do linguista João Wanderley Geraldi. No Paraná, a linguagem como forma de interação passa a ser considerada por causa da sua obra denominada *O texto na sala de aula*, datada de 1984.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em 1990, o Estado do Paraná desponta no cenário educacional com a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, cuja proposta, construída coletivamente pelos profissionais da Educação, era apresentar o Projeto Político-Pedagógico possível para aquele momento, haja vista a preocupação com a educação pública. Conforme exposto no documento, sua elaboração foi pautada na análise e na reflexão sobre a prática em sala de aula e teve, também, como meta, uma sociedade mais justa, em que todos pudessem ter acesso ao conhecimento e dele se apropriar. Nesse documento, houve um desacerto, pois ouviu-se a voz de Geraldí no documento, mas não a sua menção.

Nos anos de 1997 e 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de apontar metas de qualidade para ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo e com conhecimento de seus direitos e deveres. Também propunha auxiliar os professores na execução do trabalho.

Em 2008, o Estado do Paraná apresenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), específicas para cada disciplina, construídas novamente na coletividade de professores, cuja proposta, conforme apresentação do documento, é a discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões foram materializadas na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar de discussão das propostas apresentadas pelas DCE. Dessa vez, a voz de Geraldí ecoou muito mais forte e seu nome consta das referências.

Assim, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa é pautado, a partir das DCE, na prática social, pois nasce da necessidade de interação entre os sujeitos e seu objeto de ensino leva em consideração a linguagem como meio de interação verbal.

É na materialização do texto, como resultado das interações sociais, que se percebe o domínio discursivo eficaz. A escola, como espaço de socialização do conhecimento científico, deve propiciar que isso ocorra, garantindo que o ensino/aprendizagem contextualizado e os conteúdos específicos disciplinares sejam encaminhados progressivamente a cada novo ano letivo.

Os livros didáticos não apresentam o conteúdo gramatical de modo produtivo; não há proposta que embase ensino crítico. Não podemos deixar de evidenciar que, por



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

motivos diversos, tanto editoras e autores quanto escola e professores, enquadrados por um sistema maior, não fazem esforços para que a prática seja diferenciada. A própria quantidade de horas-aula dos professores e a demanda em escolas distintas não lhes permite ser pesquisadores e produzir os materiais que atendam às necessidades de seus alunos, no processo de formação de sujeitos capazes de agir, reagir e refletir mediante as situações que lhes são propostas. Não obstante, as DCE, PARANÁ (2008, p. 50), expõem que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais”.

O que se verifica, após leitura e análise dos documentos destacados, é que o ensino da língua deve levar em consideração as práticas discursivas e a constante transformação das línguas. Assim, fazemos o seguinte questionamento: como se está ensinando Língua Portuguesa aos falantes de português? Como está o aprendizado dos alunos que durante anos em sala de aula não atingem um resultado significativo, de modo a acrescentar a sua formação, a sua competência comunicativa?

De acordo com Geraldi (2011)

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (GERALDI, 2011, p. 24).

Estudar a Língua Portuguesa não significa formar técnicos em gramática normativa, mas sujeitos conscientes do poder da linguagem, capazes de se adequar às situações discursivas a que forem expostos, distanciando-se dos preconceitos existentes contra as variantes linguísticas. É necessário que a escola garanta condições efetivas de interação, enunciação, domínio discursivo, e desperte no aluno a curiosidade para não distanciá-lo da sociedade. Ressaltamos Geraldi (2010) quando destaca que:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história (GERALDI, 2010, p. 10).

Entende-se, diante dessas reflexões, que a concepção de ensino que melhor atende às necessidades existentes e que tem possibilidade de figurar nas salas de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, é aquela que leva em conta que o texto não é pretexto somente para o ensino da gramática e sim processo que permite aprendizado, constante diálogo entre professor, aluno, autor e leitor, que promove a interação por meio de seus enunciados e que possibilita a promoção das práticas linguísticas para que os alunos aprendam a gramática de modo competente, visando ao seu letramento.

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O conceito de gramática é bastante amplo. Segundo Rocha Lima (1997, p. 5, 6), “Gramática normativa é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as *normas* que em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. O autor observa que a gramática, segundo suas concepções, tem a função de codificar, de modo estanque, as utilizações da língua. Tem-se a ideia da padronização e da não aceitação das utilizações que sejam distintas dessas idealizações.

Para Cipro Neto e Infante (2008), gramáticos normativistas,

Originalmente, gramática era o nome das técnicas de escrita e leitura. Posteriormente, passou a designar o conjunto das regras que garantem o uso modelar da língua – a chamada **gramática normativa**, que estabelece padrões de certo e errado, correto e incorreto, para as formas do idioma. Gramática também é, atualmente, a descrição científica do funcionamento de uma língua. Nesse caso, é chamada de **gramática descritiva** (CIPRO NETO E INFANTE, 2008, p. 14).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Embora os autores destaquem a existência da gramática descritiva, em seu livro não se percebe trabalho voltado a tal descrição; é mantido somente o ensino das normas, das padronizações.

Com base em Possenti (1996) e Travaglia (2009), pelo menos três conceitos são considerados relevantes, sendo: a gramática normativa (ou prescritiva), a descritiva e a internalizada. Para os autores, que convergem quanto a esses conceitos, gramática normativa é o conjunto de regras a serem seguidas. Ela também pode ser denominada gramática prescritiva porque prescreve o que e como fazer. A gramática descritiva tem a função de explicar as línguas como elas são utilizadas pelos falantes; é a gramática dos linguistas, por exemplo. A última das três citadas, denominada gramática internalizada, é aquela que o falante domina desde que aprende a se comunicar, apresentando variações que podem ser regionais, por faixa etária, gênero, profissão e idade, ou seja, são os pertencimentos da língua, pois todos os falantes a têm, sem necessidade da escola para utilizá-la.

Especificadas as interfaces do conceito de gramática, entendemos que, em sala de aula, quando se trabalha com ela, não se consideram as duas últimas facetas apresentadas, ou seja, a descritiva e a internalizada. O conceito que seguramente figura em boa parte das aulas de português e especialmente nos livros didáticos destinados à Educação Básica é o da gramática normativa. Esta, desconsidera as variações que existem e não dá conta de explicar todas as ocorrências da língua. À classe de palavras especificada como verbos não é dada a devida atenção, e, por isso, não se permite ampliar o seu ensino e a sua aprendizagem.

Percorrendo os mesmos caminhos das gramáticas normativas estão os livros didáticos, que, embora, teoricamente, seus autores assumam um posicionamento crítico, reflexivo, embasados em teóricos da linguística, na prática, distanciam-se delas. Destacamos a menção do linguista Ilari (1989):

Não devemos aceitar que esse estado de coisas seja da exclusiva responsabilidade dos autores de livros didáticos. Muitos são despreparados, mas muitos contam com uma longa prática pedagógica e com uma formação científica exemplar. Um peso muito grande a favor do ensino gramatical deve-se, a meu ver, às editoras, que



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pressionam o autor no sentido de produzir livros “aceitáveis” para o professor secundário. Numa ótica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. Eu diria que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve *como aluno* (ILARI, 1989, p. 76).

Por tempos, nas aulas de Língua Portuguesa, o que se tinha como instituído era o ensino da gramática normativa, ou seja, repassavam-se as normas, impostas naquele manual específico, que deviam ser seguidas para não se cometerem “erros” ao falar ou ao escrever. Também, a falta de contexto permitia considerações questionáveis quanto à sua relevância, pois não se percebiam relações sociais, interações efetivas.

A partir dos estudos da linguagem num viés científico/descritivista, destacando-se a década de 70, evidenciaram-se novas definições e novos apontamentos sobre o termo “gramática”, que passou a ser entendido, a partir das contribuições de Geraldini e Travaglia, sob as visões normativa e descritiva, com grandes considerações sobre a gramática internalizada. Contudo, pelo fato de o ensino ainda ser igual em muitas aulas desta época, as mesmas inquietações com relação às dificuldades no aprendizado, quanto à relevância do ensino de normas, tão somente, prevalecem até os dias atuais. Conforme já citado, essas gramáticas trazem em seu bojo diferenças tanto de conceito quanto de significado e uso e são fontes de pesquisa para os estudiosos da linguagem.

Ainda é marcante a presença da gramática normativa, no contexto escolar, figurando nas propostas dos livros didáticos. Contudo, a descrição dos fenômenos da língua tem tido espaço significativo, especialmente no meio universitário e com os pesquisadores linguistas. Também, por considerar a particularidade de cada falante, por respeitar os seus modos de fala, a gramática internalizada tem recebido atenção dos pesquisadores e respeito a sua especificidade.

Para Possenti (1996, p. 63, 64) “a palavra gramática significa ‘conjunto de regras’”. Porém, o autor destaca esse tal conjunto de regras de três formas distintas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sendo: “1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; e 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*”, e complementa expondo que essas três definições do conjunto de regras relacionavam-se às três concepções de gramáticas já destacadas.

No Paraná, o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, PARANÁ (2008, p. 48), prevê “uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”, distanciando-se do ensino de gramática normativa, descontextualizada e repetitiva.

Os linguistas Possenti (1996), Antunes (2007), Travaglia (2009), Perini (2010) e Geraldi (2011) coincidem no que concerne ao posicionamento frente às definições de gramática, ou seja, entendem que ela se esmiúça, que tem inúmeras possibilidades de ser trabalhada e que não deve ser vista somente como um conjunto de regras a ser seguido. Bechara (2014, p. 19, 20) destaca que “o termo *gramática* é polissêmico”. Segundo ele, interessam dois conceitos: “(a) *gramática descritiva* e (b) a *gramática normativa ou prescritiva*. [...] Isto significa que a primeira disciplina mostra “como a língua funciona” e a segunda “como a língua deve funcionar”.

Assim, notamos que os conceitos e os entendimentos são bastante divergentes, especialmente entre gramáticos e linguistas, fato este que também contribui para a dificuldade no ensino. Os livros didáticos, na maioria das vezes, só contemplam uma delas, notadamente aquela à qual estão sendo destinadas as maiores críticas por não considerar a língua viva, por isso mutante, e com viés interacionista.

Há muitos estudos que auxiliam e contribuem no trabalho do professor em sala de aula; porém, muitas dificuldades estão presentes no cotidiano escolar, seja por inadequações teóricas, hábito, comodismo, tradição, princípios da instituição de ensino, inabilidade do docente, falhas na formação inicial e continuada, medo das mudanças ou por seguir à risca o material didático oferecido.

Não desconsideramos, em hipótese alguma, o trabalho com a gramática; aliás, a consideramos como base para as discussões sobre a variação. O professor deve saber lidar com a prescrição, a descrição, com as relações de poder e considerar o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sociointeracionismo, sabendo dosá-las para alcançar seus objetivos pedagógicos e contribuir com a formação dos seus alunos.

ESTUDO DOS VERBOS - CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES TEÓRICAS.

Não há como pensar no ensino do *verbo* sem pensar em rever conceitos, aplicações e exercícios ou sem retomar o modo como é apresentado no livro didático e sob qual perspectiva é ensinado em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa. De acordo com Sella (1999, p.73), “os conceitos do termo "verbo" têm sua origem no mundo grego. Platão é apontado como o primeiro a fazer uma distinção entre um componente nominal (*ónoma*) e outro verbal (*rhêma*)”.

O conceito de verbo apresentado no livro didático de Brugnerotto e Tavares (2012, p. 205) é o seguinte: “palavras que são usadas para indicar ações recebem o nome de verbos. Além de ação, os verbos podem expressar: fenômeno meteorológico ou da natureza e estado”. Tal explicação geralmente é encontrada nos manuais tradicionais. Também, é frequente encontrar a ideia usual sobre o *verbo*, em linhas gerais, ser considerado como a palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz e que indica ação, estado e fenômeno meteorológico. Esse conceito é redutor, pois omite as outras possibilidades de sentido existentes.

Ao se ensinar coerente e significativamente classes de palavras, há como levar em consideração as oportunidades, as possibilidades que estão sendo apresentadas aos alunos. Dentre essas classes, os verbos têm relevância. Melo (1976) explica:

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

Em sua *Nova Gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985) afirmam que:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 367).

Do mesmo modo, o gramático Rocha Lima (1997) considera que:

O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de formas ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: modo, tempo, número, pessoa e voz (ROCHA LIMA, 1997, p. 122).

Ou, ainda, como Cipro Neto e Infante (2008, p. 127) quando indicam que “verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação, caráter de estado, fenômeno natural, ocorrência, desejo e outros processos”.

Diferentemente das orientações tradicionais, há teóricos que acenam para características do verbo que destoam principalmente da noção de sujeito e de predicado.

Para este estudo, além das bases teóricas de Chafe (1979), autores como Macambira (1993), Sella (2010; 1999), Roman (2014; 2007) e Perini (2010), por exemplo, apresentam significativas contribuições relativas ao conteúdo e trazem definições que ampliam a visão quanto ao ensino dos verbos. Os pesquisadores apontam propostas que contribuem para a ruptura do modo tradicional de abordar a gramática, pois retratam o funcionamento do verbo em um patamar científico. Tal qual apresentam as gramáticas tradicionais, não se atende integralmente o conteúdo verbal, uma vez que na oração, mesmo o verbo sendo o elemento central, a indicação prescrita por ele não é sempre equivalente, ou seja, determinadas utilizações indicam diferenças básicas entre as estruturas semânticas. Por isso, às vezes, o mesmo verbo indica estado, às vezes processo e às vezes ação.

Segundo Chafe (1979, p. 97), “numerosos exemplos desse tipo podem ser produzidos, e eles evidentemente demonstram que a influência semântica do verbo é



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dominante. [...] assim estou tomando a posição de que é o verbo que dita a presença e a natureza do nome, e não vice-versa”.

Ao contrário do que, comumente, se vê, os nomes não são os que têm a maior relevância nas construções, não são dominantes. É o verbo que permite o preenchimento dos espaços vazios, que possibilita a expansão da frase ou da oração. Por exemplo, se seguidos os preceitos da Teoria das Valências, o verbo é o elemento mais importante na frase ou na oração, pois a partir dele é que se constrói o enunciado. De acordo com Sella (1999, p. 80), “como elemento ‘chave’ da definição de oração, o verbo tem servido de base para o exercício da análise sintática em língua portuguesa, pois propicia, por causa dos laços de subordinação, uma exposição mais evidente do desmembramento da frase”. Na sequência das discussões teóricas e conceituais, retomamos a Chafe (1979) para destacar que:

Minha suposição será a de que o universo conceptual humano total é dicotomizado inicialmente em duas grandes áreas. Uma, a área do verbo, engloba estados (condições, qualidades) e eventos; a outra, a área do nome, engloba “coisas” (tanto objetos físicos como abstrações coisificadas). Destas duas, teremos como certo que o verbo é central e o nome é periférico (CHAFE, 1979, p. 96).

De acordo com o autor, diferentemente do que é encontrado na maioria dos manuais de gramática, verbo indica mais do que palavra que pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ação, estado e fenômeno meteorológico: ele tem centralidade na frase, pois é a partir dele que acontece a expansão. Na maioria dos enunciados, o verbo está presente e a sua natureza é que determinará como deve ser o restante da oração.

Essa centralidade do verbo no enunciado é em virtude da sua significação e também por trazer consigo a dinamicidade e acumular informações, tais como descrito, sobre modo, tempo, número, pessoa, além de aspecto e voz. É por isso que permite o preenchimento dos lugares vazios, garantindo a expansão da oração à direita ou à esquerda. Essa expansão é identificada na Teoria das Valências, por Tesnière, apresentada por Sella (1999). As casas vazias são preenchidas pelos termos chamados



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

actantes, ou seja, as funções sintáticas — sujeito, objeto direto e objeto indireto — que dependem do verbo na sintaxe.

O ensino do verbo no livro didático analisado, embora apresente uma introdução convidativa, declare-se sociointeracionista, proponha o estudo dos gêneros discursivos e destaque propostas diversificadas de produção escrita, reflete exatamente o que está posto na gramática normativa, ou seja, contraria seus propósitos anunciados na introdução. Perini (2006, p. 319, 320) explica que “uma classe tradicional que se pode considerar bem estabelecida é a dos verbos” e o define como “palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo”, acrescentando que “o verbo é a única palavra que pode desempenhar a função sintática de núcleo do predicado”.

Ainda sob a visão de Perini, lexemas são “palavras que se distinguem através de flexão”. Dessa forma, ao lermos, ouvirmos ou falarmos verbos, identificamo-los por sua flexão, sempre igual, de acordo com o tempo e o modo, número e pessoa, conhecida e cristalizada pelos falantes da língua portuguesa. Em outras palavras, ao ouvirmos *fizeram*, *fizéssemos*, *faço*, reconhecemos tais palavras e remetemo-nos à conjugação do verbo *fazer*, mais especificamente como sendo: pretérito perfeito — modo indicativo ou pretérito mais-que-perfeito do indicativo, pretérito imperfeito — do modo subjuntivo e presente do indicativo, respectivamente, tudo isso pela flexão adotada, própria de cada palavra, de cada verbo conjugado. Ainda, cabe destacar que, de acordo com os exemplos citados, referimo-nos ao tempo e modo, mas lembramos que podemos nos referir ao número, à pessoa, ao aspecto e a todos eles juntos. Para Perini, são esses traços morfosintáticos que nos permitem identificar os verbos sem dificuldades, o que já não se pode afirmar das demais classes de palavras.

Em relação ao conteúdo semântico, Elódia Roman (2007, p. 47) aponta que “o professor depara-se com inúmeros imprevistos quando precisa lidar com a explicitação da estrutura da língua”, e destaca:

[...] objetivamos demonstrar que determinados verbos, em seu sentido estrito, estão atrelados a uma determinada classe aspectual e a um determinado caso semântico. [...] Para demonstrarmos essa hipótese,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

valemo-nos de alguns verbos que propiciam a polissemia e, em decorrência, geram um uso metafórico (ROMAN, 2007, p. 47).

De acordo com a autora, o aspecto polissêmico e metafórico ocorre porque, muitas vezes, a palavra utilizada assume significações outras de acordo com o contexto em que aparece. Tudo se dá pelo fato de que a língua é viva, deve estar sempre atrelada ao contexto, e o que em determinado momento pode ser verbo, noutro, pode ser substantivo, por exemplo. O mesmo verbo pode indicar ação, em outros momentos pode indicar estado e em outros ainda, processo. Para esse direcionamento, o professor, por exemplo, precisa conhecer bem a língua, estar atento às utilizações das classes de palavras, neste caso, especialmente, ao verbo, e ter como prática o trabalho da análise e reflexão linguística, o que nem sempre é propiciado em sala de aula.

Para esclarecer ainda mais a explicação acima, retomando Elódia Roman (2007), destacamos os exemplos aí apresentados com o fenômeno da polissemia, a fim de ilustrar tais considerações e, após, seus apontamentos quanto a eles.

(a) Eu abri a porta do carro. (b) João abriu o consultório às três da tarde. (c) João abriu seu próprio consultório. (d) Uma oportunidade única se abriu para o artista. (e) Maria abriu os olhos para a vida. Em (a) e (b), o verbo assume seu sentido estrito ditado. [...] Nas demais frases percebemos uma conotação polissêmica. Em (c), o sentido de *abrir* remete a um determinado processo. [...] Em (d), focaliza-se todo um processo que pode contemplar, inclusive, uma caminhada profissional, uma formação acadêmica, uma concorrência conquistada. Em (e), prevalece o sentido metafórico, que abarca, inclusive, percepções, comentários, objeções ou até mesmo comportamentos. [...] O verbo *abrir* proporcionou um leque de derivações lexicais (ROMAN, 2007, p. 48).

Assim, ela afirma que os verbos estão “inseridos numa situação linguística que envolve noções de intervalo de tempo”. Entende-se que, embora tenham sido apresentados exemplos de orações com o mesmo verbo, *abrir*, os conceitos expressos são diferentes, haja vista o contexto de sua inserção/utilização e os próprios enunciados.

Em obra recente, tendo em vista as contribuições acerca do verbo, Roman (2014) afirma que:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O verbo pode aproximar-se muito do substantivo. É o que ocorre com o infinitivo quando constitui um “nome de ação”. Por exemplo, as formas verbais *dever*, *poder*, *saber* e outras tantas, como nomes, podem sofrer a flexão da categoria de número: os deveres, os poderes, os saberes etc. [...] O verbo também pode converter-se em um adjetivo ou em uma oração adjetiva. Isso acontece com a forma nominal, particípio. Essa forma, ao ser empregada com valor nominal, não perde as características verbais, o que pode gerar ambiguidade, quando for o caso de identificá-la. [...] tem *estudado*, *é indicado*, *está cozido* etc. (ROMAN, 2014, p. 16)

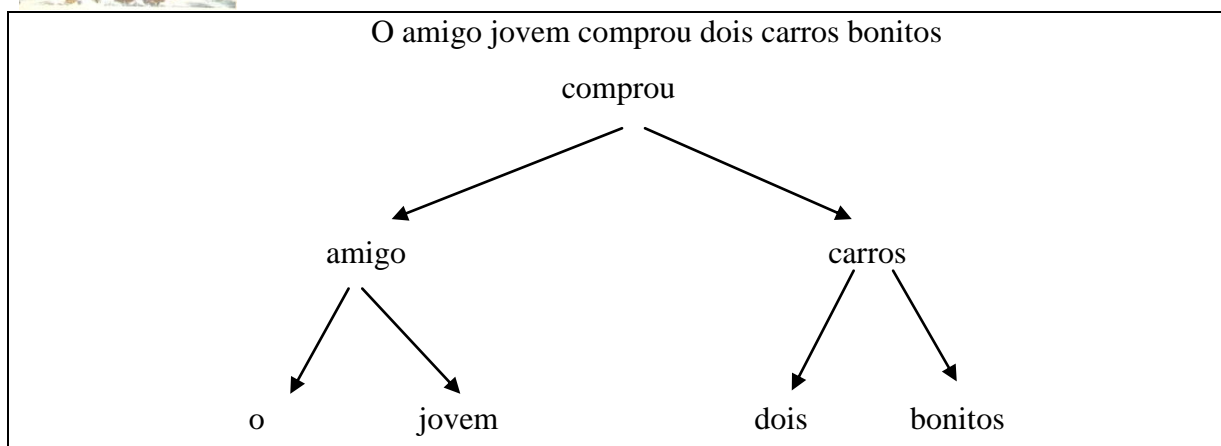
A significação da palavra sempre será determinada pelo contexto. Por isso, o trabalho realizado a partir de palavras isoladas ou frases soltas não propicia reflexão.

Perini (2010), referindo-se à valência verbal, cuja teoria tem o verbo como núcleo, ladeado por espaços vazios, unidos para complementar seu sentido, evidencia que:

Se existe uma chave para a sintaxe do português, é o verbo. Quando conhecemos o verbo de uma oração – isto é, seu significado e os complementos com que ele co-ocorre – podemos determinar boa parte da estrutura das orações em que ele figura. Por exemplo, digamos que o verbo da oração é *confiar*: a partir dessa informação podemos prever que haverá um sujeito com o papel temático de Experienciador; e que haverá um complemento governado pela preposição *em*, com papel de Causador da experiência, como em [1] A menina confia em você (PERINI, 2010, p. 135).

Perini refere-se a uma perspectiva teórica diferente daquela apresentada pelos manuais tradicionais. Tal teoria considera o verbo como elemento central da frase.

Sella (1999), que desenvolveu pesquisa sobre o ensino do verbo, propondo tratá-lo de forma diferente da exposta pelas gramáticas tradicionais, recorre a teóricos que partem do princípio de que o verbo é o elemento ao qual todos os outros termos da oração estão subordinados e apresenta o seguinte exemplo da centralidade do verbo, segundo a Teoria das Valências, seguindo os passos de Tésnière, nos *Eléments de syntaxe structurale*, publicado em 1967:



Fonte: Adaptado de Sella (1999, p. 126).

Para Sella (1999, p. 126), “nesse exemplo, ‘comprou’ é regente de ‘amigo’ e de ‘carros’. Por outro lado, ‘amigo’ e ‘carros’ são regentes de seus respectivos subordinados, ou seja, de ‘o’ e ‘jovem’, e de ‘dois’ e ‘bonitos’”.

Também, o exemplo evidencia a centralidade do verbo e a possibilidade de expansão da frase à direita e à esquerda, com mais ou menos elementos linguísticos. Assim, a partir do que temos como exemplo, *O amigo jovem comprou dois carros bonitos*, é possível construir a oração como sendo: (a) O amigo jovem comprou dois carros; (b) O amigo comprou dois carros bonitos; (c) O amigo comprou carros bonitos; (d) O amigo comprou dois carros; (e) O amigo comprou carros; (f) O amigo jovem comprou carros; (g) O amigo jovem comprou carros bonitos; (h) O amigo jovem comprou dois carros.

Tais exemplificações foram possíveis sem mudar, sintaticamente, a alocação dos termos, só seguindo a estrutura exemplar. Contudo, o que é primordial nessa análise é perceber que o verbo, embora os termos, por vezes, tenham sido mantidos ou suprimidos, manteve-se como primordial em todas as possibilidades apresentadas.

Ainda de acordo com Sella (1999, p. 127), “é ao verbo que cabe a posição central da estrutura frasal porque a ele estão ligados elementos básicos (correspondentes, de certa forma, aos termos ‘sujeito’ e ‘objeto’ expostos pela gramática tradicional)”.

Sella apresenta reflexões, dados e contribuições científicas quanto ao verbo e sua centralidade, demonstrando ser uma das mais importantes classes de palavras também



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

por ser abundante em flexões e por nos permitir estudos, análises e desvelamentos das relações sintáticas, semânticas, pragmáticas, conceituais, mórficas e discursivas.

Macambira (1993), que apresenta trabalho relevante, uma vez que conjuga, de certa forma, a tendência tradicional e a questão valencial, destaca que:

a classificação das palavras deve basear-se primariamente na forma, isto é, nas oposições formais ou mórficas que a palavra pode assumir para exprimir certas categorias gramaticais – o que se chama flexão, ou para criação de novas formas – o que se chama derivação (MACAMBIRA, 1993, p. 17).

Desse modo, para especificar ainda mais, o verbo será discutido a partir de três aspectos, separadamente, sendo eles: morfológico, sintático e semântico.

O critério morfológico, baseia-se na forma que a palavra pode assumir. As palavras são “pertencentes” a diferentes classes, isso acontece a partir do critério morfológico, das categorias gramaticais apresentadas e também a partir das variações de forma. Para exemplificar, o verbo apresenta desinências que demonstram a flexão de tempo (presente, pretérito e futuro), pessoa (primeira, segunda ou terceira), número (singular e plural) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Demonstramos a partir do verbo *cantar* na seguinte construção: Tomara que ela *cante* melhor da próxima vez. O tempo verbal é presente; a pessoa é terceira; o número é singular; o modo é subjuntivo.

No critério sintático, a palavra é estudada, levando-se em consideração o contato com as demais formas linguísticas. Contudo, os elementos devem combinar-se mutuamente para que o grupo de palavras seja considerado como sintático. A função da palavra num sintagma é levada em conta. No caso de se atribuírem palavras às classes, a definição também pode ser feita por um critério sintático. O critério semântico é baseado no sentido; é ele quem conduz a descrição. As classes de palavras são estabelecidas por esse critério.

Como já expusemos, é usual definir o verbo, semanticamente, como a palavra que exprime ações, estados ou fenômenos, mas essa definição não é suficiente uma vez



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que é preciso sempre relacioná-lo com a questão do enunciado, haja vista a variedade de flexões.

Para nossa reflexão, apresentamos os seguintes exemplos, seguidos de breves comentários. Consideramos, inicialmente, o verbo num viés morfológico, ou seja, a sua forma, ressaltando-se a flexão verbal. Em CANTAVAM temos: - cant = morfema lexical; - a = vogal temática na qual são enquadradas as conjugações de 1ª, 2ª e 3ª pessoas; - va = indicação de modo, tempo e aspecto; - m = indicação de número e pessoa.

Além de informações em relação à significação externa da palavra, o morfema lexical ainda nos conduz às suas posições sintáticas. O verbo utilizado indicará: - o Sujeito (S) – tendo um Sintagma Nominal (SN); - o Objeto Direto (OD) – tendo ainda um SN; - o Objeto Indireto (OI) – sendo, desse modo, um Sintagma Preposicionado (SP); - havendo a possibilidade de OD. e OI – de modo a ter SN e SP; - e se for Verbo de Ligação (VL) – a cópula – o estado (permanente ou transitório).

Apresentamos os seguintes exemplos: (a) O menino cantou a bela canção; (b) O menino cantou para o irmão; (c) O menino cantou a bela canção para seu irmão; (d) O menino está cantando a bela canção ao seu irmão agora.

Com relação à função, ou seja, ao viés sintático, o verbo é considerado como um dos elementos essenciais da oração. Para a teoria das valências, o verbo é o centro da oração e tem espaços vazios a serem preenchidos. Assim, exemplificamos com: (e) O carro bateu no poste.

Considerando ser o verbo o centro da oração e a expansão tanto à direita quanto à esquerda depender dele, os lugares vazios serem ocupados, a forma verbal *bateu*, permite-nos as seguintes construções: (f) A mãe bateu na criança; (g) A visita bateu na porta; (h) O menino bateu a boca no chão; (i) O coração bateu forte. Nos exemplos *f*, *g*, *h* e *i*, a centralidade do verbo é destacada e sua função é significativa.

Fica evidenciada, também, a centralidade do verbo e as possibilidades de expansão e/ou de preenchimento a partir dele. Já em relação ao sentido, ao viés semântico, o verbo indica os personagens do pequeno drama constantes na frase.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Considere-se o exemplo: (j) José deu um presente para o professor. Nesta oração, *José* é o agente, *um presente* é o bem transacionado e *para o professor* é o beneficiário.

Note-se que em todos os exemplos apresentados, para que haja significação, não se pode perder de vista os enunciados e os contextos de enunciação. As informações são dadas a partir das situações e os sentidos são atribuídos sempre a partir do contexto.

Verbo é, portanto, um dos elementos principais da frase e tem a condição de direcionar todo o contexto dela. O verbo figura em enunciados produzidos agora, em tempos passados e nas proposições futuras, permitindo uma projeção temporal, independentemente do tempo em que foi produzido o enunciado. Em todos esses enunciados sua participação é relevante e, de modo algum, passa despercebido. Aliás, é pelo verbo utilizado que podemos facilmente identificar o tempo dos estados, processos ou das ações realizadas e as intenções apontadas. Destaca-se, desse modo, a relevância a eles atribuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de análise, para desenvolvimento deste trabalho, foi o livro didático *Vontade de saber português*, destinado ao 6º ano. Nele, há exemplos de atividades meramente classificatórias. Às vezes, quando são encontrados enunciados de exercícios que poderiam propiciar discussões, a resposta apresentada, no exemplar do professor, é a corriqueira, a já consagrada, voltada ao texto como pretexto, que não se torna significativa e nem contextualizada. Embora as autoras apresentem uma filiação sociodiscursiva, a obra não chega a atender as concepções linguísticas e prende-se ao tradicional. Com os verbos, vimos apresentação de conteúdo, por meio da HQ, exposição de conceitos e proposição de exercícios a partir de fragmentos de textos.

Há incoerência entre a proposta e o efetivado, indicando que, uma vez mais, a abordagem tradicional se sobressaiu, embora houvesse a intenção de que, a partir do texto, sendo ele de gênero diversificado, a proposta fosse distinta, atual e estimulante. Sempre há a presença do texto, inclusive com diversificação de gêneros; contudo, ele é pretexto para o ensino da gramática tradicional, não possibilitando a reflexão linguística. Estão dispostos, sequencialmente, texto, exercício e conceitos, em todas as unidades.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Subjaz a conclusão de que as autoras não assumiram efetivamente a postura do ensino a partir do sociointeracionismo e, respaldado nele, o trabalho com a prática da análise linguística. É importante que haja processos interacionais, possibilidades de progressão das ideias, a partir do que é estabilizado historicamente; e também, reflexão a partir dos recursos expressivos para dar lugar ao novo aprendizado, às novidades.

Como a maioria dos livros didáticos disponíveis não oferecem possibilidade de trabalho com a análise e reflexão linguística, os velhos moldes da gramática normativa continuam sendo aplicados e não se atende à expectativa de que o ensino contribua para que o aluno seja letrado, para que tenha domínio discursivo e competência comunicativa.

Não estamos aqui evidenciando que somente o ensino da gramática apresente problemas, ou que seja o problema da educação, mas queremos destacar que há necessidade de mudança na proposta de ensino de Língua Portuguesa e na prática de muitos colegas. O texto deve figurar na sala de aula circundando as práticas consagradas como leitura, oralidade e escrita, mas deve ser principalmente entendido como processo, não como produto, e pautar o trabalho com a reflexão linguística, proposta na qual cremos e que nos possibilita alcançarmos resultados positivos.

O objetivo principal é demonstrar a importância de ensinar o verbo, mas não sem considerar o efetivo uso da linguagem. As práticas dos docentes de Língua Portuguesa podem prever justamente a explicação do verbo e seus usos efetivos nas modalidades falada e escrita, sempre tendo o texto como suporte, a partir dos mais variados gêneros discursivos.

Há consenso entre teóricos da linguística e muitos professores da educação básica e universitária com relação à necessidade de se considerar a concepção de linguagem baseada em situações concretas de interação. No entanto, os livros didáticos não repassam devidamente tal concepção, principalmente com relação ao ensino da análise e da reflexão linguística e de acordo com a faixa etária.

O verbo não pode ser ensinado desprovido de seu contexto, sem reflexão, simplesmente com listas de conjugações repetitivas e descrições sobre a função de indicar o que foi feito, o que está acontecendo ou como as pessoas estão.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática. In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, ou autores: Evanildo Bechara ... [et.al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRUGNEROTTO, T.; TAVARES, R. A. A. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.

CHAFE, W. L. **Meaning and the structure of language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Trad. Maria Helena de Moura Neves et ali. Significado e estrutura lingüística. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova **Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do Português**. 7. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1993.

MELO, G. C. de. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. 2008. Paraná.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ROMAN, E. C. Tecendo caminhos para a análise linguística. In: BORGES, M. I.; FRAGA, L.; ROMAN, E. C. (orgs). **Questões Gramaticais: algumas possibilidades**. Blumenau: Legere; Muitas vozes, 2014. p. 09-26.

ROMAN, E. C. O ensino dos verbos na língua materna. In: BUSSE, S.; ROMAN, E. C.; SELLA, A. F. **Roteiros de Análise Linguística**. Cascavel: Edunioeste, 2007. p. 47-53.

SELLA, A. F. **A frase em língua portuguesa: enredo lexical e dependencial**. In: Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares. Cascavel: Edunioeste, 2010. p.57-64.

SELLA, A. F. **Descrição da frase em Língua Portuguesa com base nos pressupostos da Teoria das Valências**. Assis, 1999, 326 f. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em: 13/10/2020
Aprovado em: 12/11/2020
Publicado em: 28/12/2020