

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS

CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ

OS TEMPOS VERBAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PORTO ALEGRE

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS

CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ

OS TEMPOS VERBAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras pelo curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

PORTO ALEGRE

2010

AGRADECIMENTOS

Passei um bom tempo de minha jornada na Letras tentando encontrar um caminho que me levasse ao final do curso. Acabei estudando seis anos de Letras, ao invés dos quatro e meio que eu havia previsto inicialmente. Acredito que foi esse tempo extra que garantiu que eu me formasse tendo feito as escolhas mais acertadas para mim. Durante os últimos dois anos e meio, me dediquei não só às cadeiras obrigatórias do curso, mas também a uma série de cadeiras eletivas que me levaram a pensar coisas bastante interessantes sobre a linguagem. É um pouco dessas coisas que eu me pus a pensar que compõem este trabalho de conclusão de curso. Por isso, começo agradecendo aos professores da Letras, em especial meu professor orientador, Paulo Guedes, que teve a paciência de me ajudar a pôr ordem em meus pensamentos e meu texto e de tomar cafés comigo quase semanalmente.

Há ainda outros professores a agradecer. Eles não contribuíram diretamente para a confecção deste trabalho, mas garantiram, de uma forma ou de outra, que eu chegasse até aqui. Agradeço, então, Luis Carlos Schwindt, que incutiu em mim a necessidade de pesquisar; Freda Indursky, que me mostrou, num momento difícil de minha jornada na Letras, que eu estava certo quanto ao curso que tinha escolhido; Maria Alice Kauer, que me ajudou a ver com clareza que eu era um professor; e Marta Ramos de Oliveira, que me ensinou a gostar de literatura de novo.

Tenho que agradecer também aos meus amigos, que, desde que entrei na Letras, têm se mostrado cada vez mais importantes para mim. Eles também são responsáveis, de alguma forma, por eu ter chegado até aqui. A amizade deles me deu apoio e alegria nesses anos todos de Letras. Por isso, agradeço os linguistas Manu, meu irmão de graduação, e Maitê, meu exemplo de sucesso. Eles leram versões iniciais desta monografia e se deram ao trabalho de dialogar comigo a respeito dela. Reservo ainda um espaço para agradecer a Jackie, que sempre conversou comigo; a Aline, que sempre me mostrou um mundo doce; e ao Mozart, que sempre pintou meu mundo com sua arte.

Quaisquer equívocos que sobreviveram à orientação do Paulo e ao diálogo com Manu e Maitê são de minha inteira responsabilidade.

RESUMO

Com o intuito de contribuir para a discussão sobre qual gramática levar para a sala de aula de língua portuguesa, o presente trabalho apresenta uma leitura das propostas de Carlos Alberto Faraco para uma pedagogia da variação e de Carlos Franchi para um trabalho criativo com a gramática, buscando encontrar pontos de contato entre as propostas. Defende-se que a visão de língua mais adequada ao ensino de português é uma visão de língua heterogênea, que comporta uma série de diferentes normas linguísticas, cada qual com seu lugar social. Essa visão dá acolhida às normas faladas pelos alunos e pretende instrumentalizar os alunos para uma maior mobilidade sociolinguística. Para tanto, entende-se que é necessário que se ensine não somente a norma padrão, entendida com o construto sócio-histórico estabelecido na gramática tradicional, mas também, e principalmente, a norma culta, entendida como as variedades faladas pelos letrados, de nível socioeconômico médio ou maior, habitantes de zonas urbanas, em situações monitoradas de fala. O ensino de gramática compatível com essa visão de língua deve mostrar aos alunos que há na língua uma série de recursos expressivos e que é seu trabalho escolher qual o mais adequado a uma situação concreta de enunciação. Um trabalho de gramática assim compreendido pode dar aos alunos os instrumentos necessários à monitoração de suas escolhas linguísticas e, portanto, exigidos pelo domínio da norma culta. Dado o ponto de vista adotado com relação à gramática, torna-se necessário contextualizar seu ensino. Na sala de aula de língua portuguesa, essa contextualização se dá através do trabalho de produção textual, através da escrita e reescrita dos textos dos alunos. A partir dos pontos defendidos aqui, tenta-se uma descrição dos tempos verbais na norma padrão, uma descrição dos tempos verbais na norma culta, e uma descrição dos tempos verbais na gramática de um livro didático. Chega-se a conclusão de que o livro didático analisado, apesar de timidamente abrir espaço para um trabalho que relacione gramática e texto, ainda, majoritariamente, reproduz a norma padrão dos tempos verbais. Por fim, apresenta-se uma proposta de trabalho com a gramática dos tempos verbais que pretende relacioná-los com os textos dos alunos.

Palavras-chave. Gramática. Ensino. Tempos verbais. Normas linguísticas. Texto.

ABSTRACT

In order to contribute to the discussion about what should be the grammar taught in the Portuguese language classroom, this paper presents an analysis of proposals by Carlos Alberto Faraco for a pedagogy of linguistic variation and by Carlos Franchi for a creative work with grammar, seeking to find points of contact between the proposals. It is argued that it is more appropriate to the teaching of Portuguese to see language itself as a heterogeneous set of linguistic norms, each with their social space. This point of view accepts the linguistic norms spoken by students and aims to prepare students for greater sociolinguistic mobility. To do so means that it is necessary to teach not only the standard language, seen as a socio-historic construct established in the traditional grammar, but also, and more importantly, the cultivated norm, understood as the linguistic varieties spoken by the educated, of medium or higher socioeconomic status, residents of urban areas, in situations of monitored speech. The teaching of grammar consistent with this view of language must show students that there is a series of significant resources in language and it is their job to choose which is best suited to a particular conversational situation. The teaching of grammar as defended here might give students the tools necessary to monitor their linguistic choices, which are demanded for the use of a cultivated linguistic norm. Given the point of view stated in this monograph, it is necessary to contextualize grammar teaching. In the Portuguese language classroom, this contextualization is made through the production of texts, through writing and rewriting of the students' texts. From the points made here, descriptions of verbal tenses in the standard language, in the cultivated linguistic norms, as well as in a grammar textbook are attempted. We come to the conclusion that the textbook examined, although timidly opening space for a work that relates grammar and text, still, mostly, reproduces the verbal tenses as described in the standard language. Finally, an educational proposal that aims to relate verbal tenses and students' texts is presented.

Keywords. Grammar. Education. Verb tenses. Linguistic norms. Text.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 3.1 Os tempos verbais na gramática tradicional: indicativo.....	26
QUADRO 3.2 Os tempos verbais na gramática tradicional: subjuntivo.....	26
QUADRO 3.3 Tempos primitivos e derivados na gramática tradicional.....	30
QUADRO 4.1 Os tempos verbais na norma culta: indicativo.....	37
QUADRO 4.2 Os tempos verbais na norma culta: subjuntivo.....	38
QUADRO 5.1 Classificações formais dos verbos na gramática do livro didático.....	47
QUADRO 6.1 Cômputo das formas verbais do texto “Casal é morto...”	59
QUADRO 6.2 Tempos verbais do mundo narrado.....	61
QUADRO 6.3 Cômputo das formas verbais do texto “Carta aberta a um juiz”	63
QUADRO 6.4 Tempos verbais do mundo comentado.....	65

SUMÁRIO

1 DE ONDE PARTIMOS.....	7
2 UM POUCO DE TEORIA.....	12
2.1 LÍNGUA E NORMA.....	13
2.2 VARIAÇÃO E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA.....	18
3 OS TEMPOS VERBAIS NA NORMA PADRÃO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	25
4 OS TEMPOS VERBAIS NA NORMA CULTA.....	33
5 OS TEMPOS VERBAIS NA GRAMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	43
6 OS TEMPOS VERBAIS NO TEXTO.....	55
7 AONDE CHEGAMOS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO A – TEXTO ‘O VERBO FOR’, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO.....	75

1 DE ONDE PARTIMOS

Entrei na Letras no início de 2005 e, desde cedo, estive envolvido com a pesquisa em linguística. Naquele mesmo ano, me envolvi com um trabalho sobre a morfologia e a fonologia do Português Brasileiro. Pesquisei, ao lado de meu professor orientador e de meus colegas de iniciação científica, a regra variável de redução da nasalidade em ditongos finais de palavras (*bobagem* pronunciada *bobag[i]*, por exemplo) e a regra de harmonia vocálica verbal (isto é, a identidade de altura entre a vogal da raiz e a vogal temática de verbos como *seguir* – eu *sigo*, ou *cobrir* – eu *ubro*). Nossas pesquisas contribuíram para a descrição do português e me ensinaram coisas importantes a respeito da pesquisa em linguística e da universidade. São dessa época minhas publicações em companhia de meu orientador e dos colegas de iniciação científica a respeito da nova ortografia¹ e dos efeitos da escolaridade sobre regras fonológicas variáveis².

Depois de um ano e meio trabalhando com a pesquisa em linguística, em meados de 2007, tornei-me professor de inglês em um curso livre. Minhas primeiras aulas de língua eram recheadas de regras e exceções; sua ineficiência era patente. Meu fracasso como professor de inglês lentamente me fez perceber que as formas linguísticas das quais nos utilizamos são subordinadas àquilo que queremos dizer. Em outras palavras, foi na minha prática docente que aprendi que pouco adiantava dar aulas apenas sobre a forma dos tempos verbais; em vez disso, passei a dar aulas em que meus alunos eram convidados a **fazer** algo com a língua. Essas tarefas linguísticas demandavam determinados recursos expressivos que seriam trabalhados em sala de aula para que os alunos pudessem dar conta delas. Assim, se eu pedisse aos meus alunos que narrassem uma situação que haviam vivido, eles precisariam se utilizar dos tempos verbais passados, pois é, em geral, no passado que contamos nossas histórias. Essa mudança em minha prática docente implicou uma ampliação da minha visão de língua. Passei a entender que também valia a pena investigar o contexto da enunciação, as posições sociais dos interlocutores, as suas intenções. Essas

¹ SCHWINDT, L. C.; QUADROS, E. S.; GONZALEZ, César Augusto; TOLEDO, E. E. Uma reflexão sobre aspectos simplificadores na proposta de reforma ortográfica do português. In: Sabrina Abreu. (Org.). *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 109-124.

² SCHWINDT, L. C. S.; QUADROS, E. S.; TOLEDO, E. E.; GONZÁLEZ, César Augusto. *A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 5, p. 2, 2007.

mudanças todas foram acompanhadas e impulsionadas pela leitura e pela discussão dos textos que orientaram minhas cadeiras de didática e meus estágios. Por consequência, deixei de me identificar com a linguística formal: em meados de 2008, abandonei o grupo de pesquisa que havia me ensinado tanto sobre a língua, mas não sobre seu ensino, o que acabou se revelando minha maior preocupação.

A questão que se me impunha, então, era como dar aulas de língua sem dar meras aulas de gramática. As leituras que fiz naquela época me ajudaram a encontrar um caminho entre as estruturas e a chegar a uma visão de discurso com a qual eu poderia trabalhar em minhas aulas: o discurso, que envolve locutor e alocutário, cada qual em sua determinada posição social, cada qual com suas intenções, numa situação concreta de fala, poderia ser levado para minha sala de aula de redação, em meu estágio no ensino médio, no segundo semestre de 2009.

Lá, apoiado em minha leitura do manual de redação de Paulo Guedes (2004), coloquei em prática minhas novas concepções a respeito da língua e do seu ensino. Pedi que meus alunos escrevessem, não para mim, professor, mas para seus colegas de sala de aula. Com um público leitor estabelecido, pudemos, alunos e eu, discutir como organizar nossos textos de modo a produzir os efeitos de sentido que queríamos. Esse novo trabalho teve resultados bem mais satisfatórios que minhas antigas aulas de inglês: muitos textos bons foram produzidos em meus poucos meses como professor-estagiário do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Entretanto, mais tarde, eu percebi que minha preocupação em fazer com que os alunos escrevessem algo interessante, algo que eles realmente quisessem escrever, foi mais forte, naquele momento, que a obrigação de professor de português de ensinar a norma culta. Foi a leitura do livro de Carlos Franchi (2006), que tratava de gramática e de algumas orientações para o ensino de português, que me mostrou meu equívoco. Em um dos textos que compõem esse livro, Franchi propõe que se trabalhe com a gramática de maneira a qualificar o texto do aluno. A gramática não poderia ser utilizada como um simples método de classificação de sentenças e sintagmas. O que interessa, para Franchi, é mostrar ao aluno que há variados modos de se dizer e escrever o que se deseja dizer e escrever. A gramática está aí para isso: permitir-nos escolher qual a maneira mais adequada de dizer o que queremos dizer.

A discussão que o texto de Franchi promove me fez chegar a uma pergunta que me parece relevante do ponto de vista do professor de língua, a saber: que gramática levar para a sala de aula? Esta monografia é minha primeira tentativa de resposta a essa pergunta. Note-se que, para que se proponham alternativas para a gramática na sala de aula de língua portuguesa, precisamos saber que gramática é essa que tem chegado à escola. Por isso esse trabalho se coloca em posição de diálogo com os livros didáticos, com a tradição gramatical, e com a linguística.

Uma vez que há toda uma política de aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas por parte do governo federal, se torna importante verificar o que livros didáticos dizem a respeito da gramática. Por outro lado, a gramática tradicional há muito vai à escola e lá ela influencia os professores de português, que, muitas vezes, acabam por dar aulas exclusivamente de nomenclatura gramatical. Essa decisão reduz a língua a uma metalinguagem que diz coisas a respeito de apenas uma norma linguística, tida como a língua. Desse jeito, fica difícil admitir que as aulas de português ajudem efetivamente o aluno a ler e a escrever. Os próprios parâmetros curriculares nacionais (PCN) percebem uma falha no ensino concebido dessa maneira. Vejamos o que eles dizem a esse respeito.

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.

Tomemos como exemplo um acontecimento escolar. A professora ensinou que “azul, verde, branco, as cores em geral” eram adjetivos e solicitou que os alunos construíssem frases com as palavras. Um dos alunos escreveu: “O azul do céu é bonito. O branco significa paz etc.” Logicamente, um X foi colocado sobre as frases. O por quê, o aluno nunca soube.

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

(Brasil, 2000:16)

Vemos que os PCN percebem ser a nomenclatura gramatical o eixo principal dos estudos de português na escola até hoje. Sabemos que o ensino da nomenclatura está presente tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, ou seja, ele perpassa boa parte de nossa vida escolar. Porém, como o exercício relatado acima revela, os alunos

raramente conseguem dominar a nomenclatura; isso devido tanto à ineficiência da própria nomenclatura quanto à falta de reflexão linguística que a sala de aula promove ao trabalhar mais com metalinguagem do que com a linguagem em si. O problema maior é que o ensino da nomenclatura por si só não parece se adequar ao ensino das práticas de leitura e escrita. Saber as definições gramaticais de verbos e substantivos, de orações principais e subordinadas, não garante que se escrevam textos claros, concisos e coerentes, por exemplo.

Melhor seria, então, entendermos o ensino da nomenclatura não como o eixo principal do trabalho em sala de aula de língua portuguesa. Apesar de importante, o ensino da metalinguagem não deve ocupar o lugar do trabalho com a linguagem: trabalho de leitura e releitura, de escrita e reescrita, trabalho de reflexão linguística e não somente classificação gramatical.

Por fim, há muitos linguistas que se preocupam com a questão do ensino de língua materna. Consequentemente, variadas propostas com relação ao ensino já foram apresentadas. Procuro basear minhas ideias sobre o ensino de gramática em leituras dessas propostas. Em específico, conjugo as discussões de Castilho (2010), Faraco (2008) e Franchi (2006) com o intuito de encontrar uma gramática com a qual possamos trabalhar em sala de aula. Castilho apresenta uma revisão de alguns dos quadros teóricos dentro dos quais se tem estudado as línguas naturais. Nessa revisão tentamos identificar a visão de língua sobre a qual se assenta a gramática tradicional e, por consequência, boa parte do ensino de português. Como alternativa, tento propor outra visão, mais compatível com a sala de aula. Faraco, por sua vez, traz o sociolinguístico para a discussão que estou propondo, mostrando que a gramática dita as regras de apenas uma norma linguística, a norma padrão, que seria um construto sócio-histórico que objetiva a uniformidade linguística. Essa norma, no entanto, não é uma variedade efetiva da língua portuguesa; assim sendo, fica difícil sustentar que tenhamos que basear o ensino de língua materna nela exclusivamente. Em vez disso, nós, professores, deveríamos ensinar a norma culta, uma norma composta pelas variedades de prestígio da língua. Franchi, por sua vez, renova as críticas às insuficiências teóricas e metodológicas da gramática tradicional, se permitindo fazer propostas a favor de um trabalho criativo com a gramática em sala de aula.

Dado que não me seria possível neste momento analisar todos os aspectos da gramática que chegam à sala de aula, vou me restringir ao tempo verbal, que virou a pedra

no meu caminho ainda no início deste meu último semestre de Letras. Abrindo a gramática de Celso Cunha (1972) cruzei com uma interessante afirmação a respeito da perífrase verbal que expressa o futuro do presente: **ir+infinitivo**. De acordo com o gramático, essa perífrase existe porque expressa um firme propósito de realizar a ação verbal, bastante diferente do que acontece com o futuro do presente simples, que é simplesmente futuro. Como eu discordava dele, resolvi comprar a briga e, com isso, essa monografia começou a se compor. Vou dar mais detalhes sobre como o tempo verbal se tornou um problema a ser equacionado por essa monografia no próximo capítulo, **um pouco de teoria**. Quanto a outros aspectos da gramática que chega à escola, vou ter que deixar sua análise para trabalhos posteriores.

Esta monografia se organiza da seguinte forma: no próximo capítulo – **Um pouco de teoria** – falo um pouco mais sobre como os tempos verbais se tornaram objeto de estudo para esse trabalho e lanço as bases teóricas sobre as quais se assentam as análises dos tempos verbais na gramática tradicional, na norma culta e no livro didático. Essas análises são os pontos centrais dos capítulos posteriores. No capítulo 3 – **Os tempos verbais na norma padrão da gramática tradicional** – eu busco descrever o as prescrições gramaticais a respeito dos tempos verbais, tentando evidenciar como a norma padrão os trata. Em **Os tempos verbais na norma culta**, descrevo os tempos verbais através da ótica da linguística de Ataliba Castilho. Estou aqui assumindo que a descrição linguística, por levar em conta os fatos da língua, se preocupa com o uso dos tempos verbais na norma culta do português brasileiro. Em 5 – **Os tempos verbais na gramática do livro didático** – analiso a gramática do livro didático a partir do ponto de vista que exponho no capítulo 2. Por fim, em **Os tempos verbais no texto**, procuro pensar orientações para uma prática pedagógica com os tempos verbais na sala de aula de língua portuguesa. A monografia se encerra com as considerações finais, em **Aonde chegamos**.

2 UM POUCO DE TEORIA

Neste meu último semestre de estudos na graduação em Letras, me inscrevi na disciplina eletiva de Gramática e Estilo. Disciplina essa que trata, grosso modo, de como usamos da gramática de nossa língua para construir estilo quando escrevemos. Note-se que, ao contrário do que pode sugerir o nome da disciplina, não tivemos aulas de gramática ou estilística num sentido tradicional, prescritivo. A gramática da qual nos utilizamos foi nossa gramática internalizada, nossa capacidade de construir e reconstruir textos através do trabalho com os recursos expressivos que a língua nos coloca a disposição para fazer significar. Consequentemente era um dos objetivos da disciplina tornar conscientes esses processos linguísticos que utilizamos na construção dos sentidos dos textos. E um dos primeiros recursos expressivos que analisamos foi o tempo verbal. A hipótese com a qual trabalhamos na cadeira era a de que os tempos verbais tinham muito a ver com o estilo, já que uma escolha inteligente de tempos verbais é um dos elementos que concorrem para garantir a clareza de um texto. Dessa forma, se torna importante saber como os tempos verbais se relacionam dentro de um texto e o que determinadas escolhas de tempos verbais têm a dizer sobre o que colocamos em palavras com o objetivo de constituir um texto.

Como era de se esperar em uma cadeira com o nome de Gramática e Estilo, eventualmente abrimos os manuais gramaticais tradicionais. Numa dessas ocasiões, cruzamos com a seguinte afirmação de Celso Cunha: “**ir** emprega-se: (...) b) com o **infinitivo** do verbo principal, para exprimir firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que ela será realizada em futuro próximo,” (Cunha, 1972:268). Como podemos ver, essa afirmação estabelece uma diferença entre a perífrase de **ir**+infinitivo e os tempos verbais futuros do presente e do pretérito. Por outro lado, tal afirmação também ignora a possibilidade de se utilizar essa perífrase para a construção de outros tempos verbais, como, por exemplo, o pretérito perfeito do indicativo (**fui fazer**). Parece que, ao encontrar esse significado bastante específico, de firme propósito de realizar a ação, na perífrase, o gramático está nos dizendo que ele vê uma diferença semântica clara entre os tempos simples e as perífrases verbais. Com isso, o gramático ajeita no sistema da língua duas formas que poderiam, a princípio, significar o mesmo. O caso é que, como a gramática tradicional defende uma visão de língua homogênea, onde não há espaço para diferentes variedades, Cunha se obriga a

encontrar uma diferença semântica entre as duas formas. Por pertencer ao sistema, a diferença de significado que o gramático postula para as formas verbais simples e a perífrase permite que ele acolha ambas as formas na gramática da língua que ele prescreve.

Essa diferença, no entanto, ia contra as nossas intuições de falantes nativos, que, a princípio, identificavam formas como **farei** e **vou fazer**. Para nós, alunos, não haveria diferenças exclusivamente linguísticas entre essas formas, embora pudesse haver marcas extralinguísticas que as diferenciassem ou se pudesse provocar efeitos de sentido diversos através da escolha de uma ou outra forma em uma situação concreta de uso. Foram essas considerações que levaram esse trabalho a ser construído.

2.1 LÍNGUA E NORMA

Em minhas primeiras conversas com meu orientador, logo percebi nessa diferença uma questão que envolvia a visão de língua na qual a tradição se apóia.

Perante a desconformidade semântica que a gramática tradicional vê entre a perífrase e as formas simples dos verbos, é de se perguntar por que o gramático se esforça para encontrar esse “matiz significativo especial” (como o denomina o próprio Celso Cunha). Acredito que isso tem a ver com a posição da gramática tradicional que defende uma visão de língua como um conjunto de sentenças bem formadas. Esse paradigma, denominado **formal** por Castilho (2010), no qual se inserem nossos gramáticos tradicionais, vê a língua como uma estrutura homogênea. Assim, que formas são usadas em que contextos enunciativos é uma questão arbitrária, pois cada significante se liga a um significado e não há opacidade nessa ligação. Em frente a um sistema tão rigoroso, Cunha se obriga a encontrar uma diferença semântica intrínseca às formas perifrásticas para que elas não compitam com as formas simples, pois, bem sabemos desde Saussure, um signo é o que o outro não é.

Por outro lado, se aceitarmos que as formas servem a uma função, teremos que levar em consideração o contexto em que os enunciados são produzidos; não poderemos abstrair a língua da interação social, já que é na interação que essas funções serão reveladas. Assim, voltam à cena os sujeitos que interagem, cada um de sua posição social, cada qual

com suas intenções, em uma situação concreta de interlocução. Se considerarmos essa perspectiva discursiva, denominada **funcional** por Castilho (2010), diremos que as formas escolhidas pelos sujeitos não são tão arbitrárias como gostaria Celso Cunha e que, talvez, sua própria escolha em detrimento de outras produza determinados efeitos de sentido. Dessa maneira, não nos preocuparíamos em atribuir uma diferença semântica lexical às formas perifrásticas, pois essas diferenças, se efetivamente puderem ser apontadas, se revelariam numa situação concreta de interlocução verbal.

Além dessas considerações sobre a visão de língua que sustenta a gramática tradicional, a diferença encontrada por Celso Cunha entre as formas verbais simples e as perífrases traz para a discussão que quero empreender aqui os conceitos de norma padrão e norma culta (Faraco, 2008), pois creio que as formas verbais simples podem ser relacionadas à norma padrão, estabelecida na gramática tradicional, ao passo que as formas perifrásticas devem ser relacionadas à norma culta, utilizada pelos nossos falantes letrados em situações monitoradas.

Continuemos nossa discussão observando desde já que a proposta de Faraco pressupõe uma visão de língua heterogênea, composta por uma série de normas diferentes – algo bastante distinto da visão de língua sobre a qual a gramática tradicional se funda, que sugere uma homogeneidade linguística. Também precisamos entender que a palavra norma é lida por Faraco não como **normativo**, no sentido de regras que prescrevem como bem falar e bem escrever, mas como **normal**, no sentido de formas linguísticas tidas como comuns, habituais, em uma determinada comunidade. Nessa visão, a norma padrão teria sido historicamente construída no contexto europeu quando da criação dos primeiros estados nacionais com o intuito de se

estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um **padrão** de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política lingüística capaz de contribuir para atenuar a diversidade lingüística regional e social herdada da experiência feudal.
(Faraco, 2008:75)

Isso quer dizer que a parcela de língua a que a gramática tradicional atribui valores não é necessariamente uma variedade do português propriamente dita, mas um construto sócio-histórico cuja criação visava a uniformização de uma língua marcada pela diversidade: no caso do português, uma língua que havia atravessado a idade média, batalhado contra os

mouros, enfrentado os espanhóis, e se espalhado sobre uma parte da península ibérica. A norma padrão portuguesa começou a ser estabelecida em 1536, por Fernão de Oliveira, o primeiro gramático de nossa língua. O padrão gramatical seria, a partir desse ponto de vista, uma codificação taxonômica de formas que se pretendem ideais na língua; ele abstrai a língua do contexto de enunciação e analisa suas formas em busca de um padrão, de uma uniformização.

No Brasil, a norma padrão de nossa gramática tradicional é filha de uma elite letrada conservadora que estabeleceu como padrão uma determinada variedade portuguesa utilizada por alguns escritores românticos. O Brasil do século XIX conheceu acalorado debate entre nossos intelectuais: de um lado nossa elite letrada conservadora que aspirava a europeização da nação brasileira, de outro lado os intelectuais que entendiam que a língua portuguesa só tinha a ganhar com a incorporação de aspectos linguísticos que nos auxiliassem a falar das coisas nossas. Nesse debate ficou famosa a posição de José de Alencar, que teria dito que a língua que sorve o figo não é a mesma que chupa a manga, defendendo que a norma padrão brasileira deveria se abrigar.

As batalhas em torno da língua, contudo, foram vencidas pelos mais conservadores. Como consequência, foi estabelecida uma norma padrão brasileira prescrita com base em alguns escritores românticos portugueses. Ao tomar como modelo o português de Portugal, a nossa norma padrão acabou excessivamente abstrata e, com o passar do tempo, cada vez mais anacrônica. Essas características geraram um enorme empecilho para o estabelecimento dessa norma no Brasil. Nessa equação também entra o imaginário de que a língua é homogênea, única, invariável, estanque; é isso que garante que identifiquemos língua e norma padrão. Desse modo, as diferenças gritantes que se veem entre a norma padrão e a norma culta se tornam os motivos pelos quais “os brasileiros não sabem português,” “os brasileiros não cuidam de sua língua,” etc. Em outras palavras, “não sabemos português” porque, dado seu anacronismo e sua artificialidade, não conseguimos falar a norma padrão, que nossas elites letradas contribuíram para identificar com a língua. Entretanto, cada vez mais estamos assumindo nossa identidade linguística. Os escritores brasileiros, em especial os modernistas da década de 1920 e seus herdeiros, são bastante importantes nesse processo. Seu trabalho com a língua tem privilegiado não a norma padrão, mas outra norma, mais próxima daquilo que efetivamente falamos. Sua crítica à gramática tradicional tem sido uma crítica bastante forte. Além deles, os linguistas

brasileiros têm se demonstrado altamente produtivos e preocupados com a descrição do nosso português. Essa prolífica linguística tem se preocupado em fazer propostas à variadas áreas dos estudos da linguagem, incluindo o ensino de português, a construção de manuais linguísticos acessíveis ao grande público, e o combate ao preconceito linguístico. Graças a eles, estamos a cada dia mais aparelhados para lidar com diferentes normas de nossa língua sem precisar discriminar ninguém por “falar errado.”

A norma culta, por outro lado, seria composta pelas

variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à educação formal e à cultura escrita.
(Faraco, 2008:173)

Como podemos ver, essa definição de norma culta leva em consideração três *continua* descritivos: (a) o rural-urbano, (b) o socioeconômico e (c) a escolarização. Observe-se que o linguista, ao definir a norma culta, fala em “**usos** mais monitorados da língua”, ou seja, estamos tratando de uma língua viva, que é efetivamente **usada**. Além disso, a definição acima parte de uma visão de língua como um conjunto heterogêneo de normas. Falar de uma norma culta pressupõe a existência de outras. Também é de se esperar que haja outros pontos de intersecção nos *continua* propostos para a definição de norma culta e que eles sejam capazes de descrever outras normas que, juntamente com a culta, constituem o que chamamos de português brasileiro.

Observe-se, por fim, que o adjetivo **culta** se refere à imagem que se faz dos falantes das variedades que compõem essa norma³, e implica a existência de uma norma inculta. Não acredito nisso. Para começar, seria difícil, numa sociedade como a nossa, de enorme extensão territorial e gigantescas diferenças socioeconômicas, acreditar que existem apenas duas normas faladas: uma culta e outra inculta. Além do mais, não há porque acreditar que, do ponto de vista linguístico, uma norma seja melhor, culta, e outra pior, inculta. Os estudos sociolinguísticos têm mostrado que os falantes variam sistematicamente as formas que usam, portanto, é impossível dizer que os falantes de normas “não-cultas,” por assim dizer, “não observam as regras da língua.” Pelo contrário: eles as observam sim, mas observam as

³ Lembremos aqui do que Maurizio Gnerre diz: “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes,” (Gnerre, 1987:4).

regras que regem as variedades das quais se utilizam, e não as regras que regem as variedades cultas. Essa comparação entre as normas cultas e as outras é um dos pontos de origem do preconceito linguístico, que nós, como professores, devemos combater. Assim sendo, tomo o adjetivo restritivo culta apenas como denominador de uma determinada norma linguística. E o tomo por falta de um termo melhor. Faraco, quando menciona a norma culta, escreve sempre norma culta/comum/standard, com o objetivo de deixar clara a não oposição entre culto e inculto. Por simplificação, escolho o termo norma culta, apenas.

Frente a esse debate, acredito que possamos assumir que a perífrase ir+infinitivo pertence à norma culta, por ser a forma habitual responsável pelo futuro do presente e do pretérito nas situações concretas de fala da parcela da população que se considera urbana, letrada e de nível socioeconômico médio ou maior. Por outro lado, as formas simples do futuro do presente e do futuro do pretérito são parte da norma padrão, uma vez que são as formas endossadas pela gramática tradicional. Não obstante, poderíamos nos perguntar se, dado que está presente na gramática tradicional, a forma ir+infinitivo não pertence à norma padrão. Eu diria que não, visto que nossa tradição gramatical aponta nela uma semântica especificamente desenhada para a diferenciar das formas verbais simples, excluindo ela dos empregos usuais para o futuro do presente e do pretérito que a própria gramática lista. Não devemos nos esquecer também que essa perífrase concorre para a construção de outros tempos verbais, não estando codificada com esses outros empregos na gramática tradicional. Além disso, a perífrase parece ser a forma escolhida pela maioria das pessoas para indicar os tempos verbais futuros do indicativo em situações concretas de fala.

Também poderia ser o caso de que a escolha de formas perifrásticas ou simples decorra da consideração do grau de formalidade da interação – algo parecido com o que ocorre no caso da concordância entre o pronome sujeito **tu** e o **verbo** no português falado em Pelotas, Rio Grande do Sul. Amaral (2003 *apud* Faraco, 2008: 41) diz que em situações mais formais, os sujeitos tendem a concordar tu e o verbo (**tu fazes, tu cantaste**). Diferentemente, em situações menos formais, os sujeitos não se preocupam com a concordância (**tu faz, tu cantou**). Estou sugerindo aqui que, por ser a forma legitimada pela gramática tradicional, o futuro simples é tido como mais formal. Contudo, essa é apenas uma hipótese e, como tal, deve ser estudada.

2.2 VARIAÇÃO E GRAMÁTICA EM SALA DE AULA

Baseado nessa visão de língua como conjunto heterogêneo de normas, Faraco volta a sua discussão para a questão da educação. O linguista defende uma pedagogia da variação linguística, dizendo que o sociolinguístico deve preceder o linguístico em sala de aula, já que um dos objetivos da escola é expandir a mobilidade sociolinguística do falante. A partir desse ponto de vista, poderíamos pensar que a escola deveria dar acolhida as normas faladas pelos alunos ao mesmo tempo em que se lhes proveem os instrumentos necessários ao domínio da norma culta. O papel da escola seria, nesse sentido, mostrar ao aluno que a língua é heterogênea, composta por diferentes variedades, nenhuma melhor ou pior que as outras do ponto de vista linguístico. Ao sair da escola, o aluno deveria entender que as diferentes normas que compõem essa heterogeneidade que chamamos de português brasileiro têm, cada qual, seu lugar social.

Um dos empecilhos para o projeto pedagógico defendido por Faraco é a visão de erro gramatical que encontra guarida entre os muros da escola. Erro, na sala de aula de língua portuguesa, é comumente visto de maneira absoluta. Essa visão se baseia em preceitos prescritivos da gramática tradicional, que ajudam a promover a identificação entre a norma padrão e a língua portuguesa. Somado a isso, tanto a falta de reflexão linguística quanto o desconhecimento dos preceitos normativos por parte de nossos professores, muitas vezes, colaboram para a redução de nossa norma padrão à norma **curta**, que, nos termos de Faraco,

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard.

(Faraco, 2008:94)

A norma curta, portanto, seria a principal responsável pela violência simbólica que se manifesta no preconceito linguístico. Combatê-la seria, conseqüentemente, um dos objetivos da sala de aula de língua materna. Para tanto, precisamos banir de sala de aula a cultura do erro que nutre a norma curta e, em seu lugar, abrir espaço para a discussão da adequação das estruturas linguísticas que se selecionam em situações concretas de

enunciação. Isso implicaria em uma substituição do quadro de preceitos teóricos sobre o qual se funda a prática pedagógica em língua materna: nós, professores, teríamos de deixar de analisar e classificar uma língua morta, em favor de um trabalho com a língua viva, com situações concretas de enunciação. Em outras palavras, precisamos deixar de trabalhar única e exclusivamente com a norma padrão, a língua prescrita pela gramática tradicional que intenciona a uniformidade linguística, e abrir espaço para um trabalho significativo com a norma culta, o que demanda interlocutores letrados, que monitoram sua expressão, em uma situação concreta de uso da língua.

Carlos Franchi (2006) faz propostas para um trabalho com uma gramática que objetiva auxiliar o aluno a perceber os recursos expressivos que a língua coloca a sua disposição. As propostas de Franchi são uma possível resposta para as questões que estamos levantando para a sala de aula de língua portuguesa. O linguista se opõe ao ensino de gramática como se tem feito nas salas de aula de língua materna. Diz ele que a análise e classificação de estruturas da língua pouco ensina a respeito da língua. Na verdade, a análise gramatical que a escola ensina é falha em variados pontos.

O ponto de partida da análise gramatical feita em sala de aula é, nos termos de Faraco, a norma padrão. Já tentei mostrar aqui que essa norma não corresponde a uma variedade efetiva do português, não passando de um construto sócio-histórico que objetiva uniformizar a língua. Por ser um construto e não uma variedade efetivamente utilizada, a norma padrão abstrai a língua das situações de interação social, gerando um conjunto de estruturas que a gramática se dedica a analisar e a classificar.

Franchi mostra como os critérios de análise e classificação gramatical são falhos. Fazendo uma crítica pertinente a gramática tradicional, ele mostra como as definições gramaticais das quais nos servimos não são capazes de sozinhas apontar com adequação as estruturas que buscamos nas frases que servem à análise. Tomemos como exemplo aqui a definição que a gramática tradicional traz para a categoria verbo. Para a tradição, verbo é uma “palavra que exprime um fato (ação, estado ou fenômeno) representado no tempo” (Cunha 1972:253). Essa estreita definição é feita com base em critérios puramente semânticos e, apesar de dar conta de verbos como os da frase (1), é incapaz de selecionar o verbo em (2).

(1) Marcos **v**iaj**ava** para a Bahia todos os anos.

(2) Marcos **sente**-se alegre.

Em (1), **viajava** exprime uma ação e está marcada temporalmente como algo que acontecia no passado; nenhum problema para a definição apresentada. A frase (2), por outro lado, não apresenta qualquer palavra que exprima ação, estado ou fenômeno, muito embora possamos dizer que há nela uma palavra que exprime um **sentimento** e que sentimentos também são expressos por verbos (como **alegar**, **entristecer**, etc.), mas assumir isso não vai trazer grandes ganhos para a definição e ainda pode causar outros problemas de análise. Além disso, o verbo **sente** não apresenta em sua morfologia marcas temporais foneticamente expressas. Agora sim, esbarramos num problema: sabemos intuitivamente que **sente** é verbo, mas a definição dada pela gramática tradicional não consegue captar essa intuição. É possível que a gramática dissesse que o **sente** nessa frase expressa estado, mas não é claro porque essa análise seria melhor que a proposta aqui, já que ambas são arbitrárias.

Esses problemas, sugere Franchi, advêm dos critérios exclusivamente semânticos com os quais a gramática lida. A noção de que verbos são ações, estados, ou fenômenos da natureza é uma intuição interessante, pois há efetivamente uma subclasse de verbos que representam ações, estados ou fenômenos da natureza. Contudo, esse critério não se aplica uniformemente para todos os verbos. Além disso, essa definição puramente semântica pode também levar o estudante a um equívoco quando ele se depara com um substantivo como **chuva**. Esse substantivo é claramente um fenômeno, mas a palavra **chuva** não é verbo. E há ainda o problema posto pelas ditas formas nominais dos verbos (infinitivo, gerúndio e particípio) que, como o nome com o qual a tradição as batizou sugere, não estão marcadas temporalmente: são formas infinitas.

Na verdade, ao fazer a análise morfológica como proposta pela gramática tradicional, levamos em consideração não só os critérios semânticos oferecidos pela definição dada na gramática. Minimamente, observamos também critérios morfológicos (buscamos palavras que se flexionem em modo, tempo, pessoa e número) e sintáticos (buscamos palavras que organizem a frase exigindo um determinado número de argumentos). Para Franchi, o aluno, quando efetivamente aprende a identificar o verbo na escola, o faz através da tentativa e do erro, e não através das definições oferecidas pela gramática tradicional.

A questão é que, mesmo que o aluno aprenda a analisar e classificar as estruturas das frases que lhe forem apresentadas, esse tipo de atividade não ensina a ler e a escrever. Esse tipo de atividade apenas propaga a norma padrão e ainda por cima leva a escola perigosamente para perto da cultura do erro que nutre a norma curta. Não queremos isso.

A proposta de Franchi é que se trabalhe em sala de aula com a língua viva, que se coloque os alunos a escrever e reescrever seus próprios textos para que eles percebam nas diferentes formas de dizer os diferentes efeitos de sentido que podemos produzir. Esse trabalho com a língua viva é um trabalho com a gramática de nossa língua. Insisto que fique claro que não se trata de uma gramática prescritiva, mas sim de nossas intuições a respeito da língua. Como exemplo, tomemos o verbo quebrar. Sabemos intuitivamente que o verbo **quebrar** é uma palavra que organiza uma cena com pelo menos dois participantes: **algo** ou **alguém** que atua para a quebra de um **objeto**, que acaba quebrado. Poderíamos também pensar no **instrumento** utilizado na quebra do objeto. Assim, um aluno ao escrever um texto com esse verbo talvez se decidisse por escrever (3).

(3) João **quebrou** o vaso com um chute.

Nosso trabalho de professores seria mostrar a esse mesmo aluno que há na língua recursos expressivos que nos permitem

(a) topicalizar o sintagma preposicional **com um chute**, trazendo o modo como o vaso foi quebrado para uma posição de destaque na frase (*Com um chute, João quebrou o vaso.*);

(b) esconder o agente, o responsável pela quebra do vaso, através do uso da voz passiva (*O vaso foi quebrado com um chute.*);

(c) atribuir caráter agentivo a algo inanimado alçando o chute a posição de sujeito da oração (*Um chute quebrou o vaso.*);

(d) especificar quem quebrou o vaso dentro de um conjunto de possibilidades através de uma sentença clivada (*Foi João que quebrou o vaso com um chute.*);

(e) expandir a frase simples através de processos de subordinação (*João quebrou o vaso quando o chutou.*);

(f) reduzir uma oração adverbial a forma verbo-nominal gerúndio (*João quebrou o vaso chutando-o.*)

E essas não são todas as possibilidades que se podem imaginar para descrever essa mesma cena organizando e reorganizando o verbo **quebrar** e seus argumentos em enunciados distintos. O importante aqui é perceber que, nessa perspectiva, a gramática deixa de analisar e classificar para passar a operar sobre a língua. Não trabalhamos mais com uma língua morta; pelo contrário, operamos sobre a língua para perceber de que recursos expressivos dispomos para produzir efeitos de sentido. A gramática é importantíssima, pois é ela que organiza esses recursos expressivos para que possamos operar com a língua. Mesmo assim, devo insistir: não se trata de dar nome aos bois (analisar e classificar as estruturas); se trata de trabalhar com a língua. Desse modo, ofereceremos aos nossos alunos os meios para perceber de que maneiras eles constroem os sentidos de seus textos.

E nesse ponto eu vejo uma estreita relação com o que Faraco chama de norma culta. Lembremos que a definição do linguista para a norma culta é a de variedades que ocorrem em usos mais **monitorados** da língua pelos falantes que têm bom nível de escolarização, que moram em zonas urbanas e que têm nível sócio-econômico médio ou superior. Pois bem, a relação que eu acredito que podemos ver entre a proposta pedagógica exposta acima e a norma culta tal como Faraco a define depende de uma leitura bastante específica de **monitorar**. Diria eu que os falantes que são capazes de monitorar seus usos linguísticos têm relativa consciência de suas escolhas. Eles são capazes de escolher os recursos expressivos mais adequados para produzir os efeitos de sentido a que visam. Com muito cuidado, insisto que se trata de uma consciência **relativa**, pois o falante não é senhor de seu discurso⁴, mas pode, dentro de certos limites, operar sobre os efeitos de sentido que quer produzir. Se essa hipótese estiver correta, então o ensino que se molda sobre as propostas de Franchi instrumentaliza o aluno para que ele possa se utilizar da norma culta.

⁴ Aludo aqui ao que a Análise de Discurso chama de “ilusão discursiva do sujeito.” Nas palavras de Orlandi (1988:19):

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, **retoma sentidos preexistentes**. [grifo meu]

Por fim, é importante observar que essas propostas são adequadas ao que propõem os PCN para a língua portuguesa. Os PCN defendem a língua fundada na interação social, tomando a comunicação como base da ação pedagógica.

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais.
(Brasil, 2000:17)

As propostas que delineamos até aqui estão em conformidade com essa visão de comunicação. Como tentei mostrar, o trabalho com a gramática, dentro do paradigma em que se assenta essa monografia, não é um trabalho analítico-classificatório. É um trabalho de ação sobre a linguagem, que busca evidenciar aos sujeitos que processos linguísticos existem a sua disposição para que eles produzam efeitos de sentido. Não há como, a partir desse ponto de vista, dissociar língua da atividade do sujeito. A língua sobre a qual se propõe trabalhar é a língua que encontramos na interação social, na comunicação, como preconizam os PCN.

Para isso, precisaremos eleger o texto como unidade básica de ensino. É isso que os PCN fazem. Essa decisão teórica é resultado da visão de língua sobre a qual se fundam os PCN. Se se acredita que a língua é o lugar da interação social, no qual os interlocutores, cada qual de sua posição social, cada um com suas intenções, produzem sentido, não se pode assumir a frase como unidade básica de trabalho em sala de aula: a frase é a unidade com que lida a gramática; a frase é a língua descontextualizada. Por outro lado, o texto é a língua contextualizada, é a língua em uma situação concreta de interação social. Por isso mesmo, é o **texto** a unidade mais adequada para a sala de aula.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.
(Brasil, 2000:18)

Na proposta de trabalho com os tempos verbais que farei mais adiante nessa monografia, levarei em consideração o texto como unidade de ensino. Adianto que a ideia é deixar de dar aulas de tempos verbais divorciados de seus usos nos textos, trabalhando o texto dos alunos com o intuito de o qualificar. Dessa forma, todas as propostas de trabalho com a gramática que farei mais adiante parte do trabalho com os textos dos próprios alunos, através do processo de escrita e reescrita de textos.

3 OS TEMPOS VERBAIS NA NORMA PADRÃO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Esta seção é uma tentativa de descrever a norma padrão dos tempos verbais de acordo com a gramática tradicional. Para isso, vou utilizar a gramática de Celso Cunha (1972) como modelo de tradição. Essa decisão não exige este trabalho de buscar em outros manuais gramaticais o que for necessário à descrição dos tempos verbais do ponto de vista da norma padrão. Por isso, quando necessário, se faz referência a Bechara (1983) e Luft (1979). Uma vez que já tratamos das insuficiências da gramática tradicional no que toca a definição da classe dos **verbos** na seção 2.2, onde tratamos das propostas de Franchi (2006) para o ensino de gramática, aqui vamos nos dedicar exclusivamente às flexões de modo e de tempo.

Começemos pela flexão de modo, que se define, de acordo com a gramática tradicional, como “as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia” (Cunha, 1972:254). Essa atitude pode se revelar nos verbos ou como o modo indicativo (o modo da certeza), ou como o modo subjuntivo (o modo do desejo, do fato possível), ou como o modo imperativo (o modo da ordem)⁵.

Observemos, entretanto, que os verbos não possuem marcas que revelem o modo exclusivamente. A língua condensa as marcas morfológicas de modo e de tempo em uma só. Notemos isso voltando ao verbo **viajava** de nosso exemplo (1). (Reescrevo abaixo o exemplo, renumerado (4).) Analisando a morfologia desse verbo, perceberemos que o morfema **-va-**marca simultaneamente o modo indicativo e o tempo verbal pretérito imperfeito⁶.

(4) Marcos **viajava** para a Bahia todos os anos.

De outra maneira, para dar conta da flexão de tempo, a gramática tradicional parte de uma visão de tempo cronológico composto por passado, por presente e por futuro para

⁵ Celso Pedro Luft (1979:129) diz que os nomes dos modos são etimologicamente interessantes. Isso se revela, principalmente, na etimologia de **subjuntivo**. De acordo com o autor, subjuntivo é composto pelos elementos *sub-* e *junt(o)* e, portanto, lembra **subordenativo**. Essa interessante intuição nos ajuda a perceber a afinidade que se estabelece entre o modo subjuntivo e as orações subordinadas.

⁶ Esse verbo se escande morfológicamente da seguinte maneira: **viaj+a+va+ø**, sendo **viaj** o radical, **a** a vogal temática, **va** a desinência modo-temporal, e **ø** a desinência número-pessoal (cf. Monteiro, 2002:115).

postular tempos verbais divisíveis em pretérito, em presente e em futuro. Analisemos os quadros abaixo, baseados na gramática de Celso Cunha (1972:256).

Quadro 3.1 – Os tempos verbais na gramática tradicional: indicativo

Indicativo									
Pre sente	Pretérito					Futuro			
	Imper feito	Perfeito		Mais-que-perfeito		Do presente		Do pretérito	
		Simple	Composto	Simple	Composto	Simple	Composto	Simple	Composto
Estudo	Estudava	Estudei	Tenho estudado	Estudara	Tinha (ou havia) estudado	Estudarei	Terei estudado	Estudaria	Teria estudado

Quadro 3.2 – Os tempos verbais na gramática tradicional: subjuntivo

Subjuntivo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	Imperfeito	Perfeito	Mais-que-perfeito	Simple	Composto
Estude	Estudasse	Tenha (ou haja) estudado	Tivesse (ou houvesse) estudado	Estudar	Tiver estudado

Em primeiro lugar, notemos que essas tabelas retiram os verbos das frases, dos enunciados, das situações de comunicação. E, apesar de se poder ver certas relações semânticas com o tempo cronológico, não há muitas considerações sobre a semântica ou o uso desses tempos verbais na gramática tradicional (talvez porque se assumia *a priori* que os tempos verbais são o correlato linguístico do tempo como fenômeno físico; voltarei a isso no capítulo 6 – **Os tempos verbais no texto**). Entre os analisados, o único gramático disposto a

tratar dos empregos dessas flexões verbais é Celso Cunha, que prescreve uma lista limitada de usos baseada na prática literária.

A descontextualização desses verbos e a falta de discussão a respeito do uso dessas flexões nos fazem pensar que as categorias acima são estabelecidas com base em um critério que leva em consideração mais a forma que o conteúdo. Estamos, portanto, diante de uma visão de língua formal, no sentido de que uma forma se opõe a outra, nos colocando, assim, em frente a um sistema. Essa posição contextualiza a língua nela mesma, deixando “de lado indagações sobre a criação das estruturas numa dada situação social, concentrando-se nas estruturas cristalizadas da língua” (Castilho, 2010:64). Em outras palavras, estamos diante de uma visão de língua que está preocupada em olhar para um conjunto de frases, em analisar as estruturas que as subjazem e em classificar as formas que encontrarem. Por isso mesmo, nesta seção, trabalhamos com a unidade frase, em oposição a enunciado, por este ser concreto, material, pertencente a uma situação concreta de comunicação e por aquela ser ideal, abstrata, estruturada formalmente independente do contexto de enunciação.

Muito diferente é a visão de língua que se defende neste trabalho: uma visão de língua que a vê como um fenômeno heterogêneo, cuja explicação depende da observação da situação de comunicação. Ou seja, não basta contextualizarmos a língua nela mesma, precisamos observar quem fala, para quem ele fala, de que posições sociais os falantes interagem, quais as suas intencionalidades. Esse ponto de vista se propõe verificar os usos da língua: as estruturas estão a serviço do que se quer fazer com ela. Os falantes, portanto, trabalham com a língua para conseguir dizer o que eles têm a dizer.

Como já apontei anteriormente, isso tem implicações em sala de aula de língua portuguesa, que deixa de ser um espaço de análise e classificação de formas, como a gramática tradicional prega. A sala de aula de língua materna se torna um lugar de trabalho com a língua. As formas linguísticas devem ser trabalhadas de modo a expandir as capacidades expressivas dos alunos e assim lhes permitir fazer uso consciente dos recursos linguísticos que a língua coloca a sua disposição. Espera-se que assim os alunos possam desenvolver sua reflexão linguística e sua capacidade de trabalho com a língua.

Essas considerações nos levam de volta a isso que a tradição tem chamado de flexão de tempo. Já que estabelecemos que a sala de aula de língua materna tem como um de seus objetivos expandir os recursos expressivos dos alunos, se torna relevante saber

como se manifestam as flexões temporais. Desse modo, é importante observar a existência dos tempos compostos: perífrases verbais criadas a partir dos verbos **ter** e **haver** acompanhados de **particípio** (no indicativo: pretérito perfeito e mais-que-perfeito compostos, futuro do presente e do pretérito compostos; no subjuntivo: pretérito perfeito e mais-que-perfeito compostos, futuro composto). Esses tempos recebem inclusive seu próprio paradigma de conjugação na gramática tradicional. De maneira análoga, apesar de essas tabelas não o revelarem, a tradição também já abriu espaço para as perífrases de **ser** e **estar** acompanhados de **particípio**, que formam a voz passiva analítica de ação e de estado, respectivamente.

Contudo, o status da perífrase verbal ainda é marginal na gramática tradicional. Ao abrirmos a gramática de Celso Cunha, encontraremos uma pequena seção denominada “verbos auxiliares e seu emprego,” na qual o gramático expõe as perífrases formadas com os auxiliares **ter**, **haver**, **ser**, **estar**, **ir**, **vir** e **andar**. Como já tratamos aqui das perífrases de tempo e de voz (*ter/haver+particípio* e *ser/estar+particípio*, respectivamente), vejamos agora as prescrições da tradição para as outras perífrases propostas por Cunha (1972:267-8).

- **Ter** e **haver** acompanhados da preposição **de** e **infinitivo** indicam firme propósito (*Hei de vencer; Tenho de estudar*).
- **Estar** e **andar** seguidos de **gerúndio** indicam ação durativa (*Estou escrevendo; Ando escrevendo*).
- **Ir** e **vir** seguidos de **gerúndio** indicam ação progressiva (*Os convidados iam chegando; Marta vinha reclamando de dores nas costas*).
- **Ir** e **infinitivo** marcam um firme propósito de realizar a ação (*Eu vou comer um hambúrguer*).
- **Vir** acompanhado de preposição **a** e **infinitivo** expressa resultado final da ação (*Vim a saber de sua traição*).

Dentre essas formas verbais, chama a atenção o caso de **ir+infinitivo**, que Cunha diz marcar um firme propósito de realizar a ação. Mais do que um firme propósito, essa perífrase é, para o linguista Ataliba Castilho (2010:450), um caso de futuro do presente ou do pretérito, respectivamente exemplificados em (5) e (6).

(5) Eu **vou comer** hambúrguer.

(6) Eu **ia comer** hambúrguer, mas aí me ataquei da barriga.

É de se perguntar por que a gramática tradicional não aceita essas perífrases como modelos de futuro do indicativo.

Uma resposta plausível que podemos sugerir para esse questionamento é que o ponto de vista mormente formal da gramática tradicional observa uma grande discrepância entre as formas de futuro simples e perífrase verbal de ir+infinitivo. Além disso, os tempos futuro do presente e do pretérito do indicativo já possuem formas compostas catalogadas pela tradição, constituídas pelos verbos ter/haver+particípio. Assim sendo, há uma incompatibilidade formal que obriga o gramático a encontrar um “matiz significativo especial” (nas suas próprias palavras, p. 267) na perífrase, pois essa é marginal.

Outra resposta que podemos oferecer ao questionamento proposto é que, uma vez que nossa gramática defende uma norma padrão, que não admite variação, que é imutável e homogênea, fica difícil aceitar que *vou comer* e *comerei* podem ser, de um ponto de vista estritamente linguístico, muito parecidos. Especialmente quando temos sinais de que o que está na boca do povo é a perífrase, enquanto a forma simples parece ter sido relegada quase que exclusivamente à língua escrita.

Celso Cunha, quando trata dos empregos dos tempos verbais, chega a incluir essa perífrase no futuro do presente, apenas. Ressalvando que ir+infinitivo é típico de língua falada, Cunha oferece ainda outro “matiz significativo especial” a essa perífrase: diz ele que ela indica um futuro imediato. Essa insistência em encontrar diferenças entre a forma simples e a perifrástica se explica, como já sugeri, pela visão de língua como sistema que a gramática tradicional defende.

Quanto à perífrase ter/haver+de+infinitivo, vale dizer que Ataliba Castilho a identifica como uma perífrase temporal para o futuro do presente, como podemos ver no exemplo (7). Além dessa, Castilho identifica perífrases verbais capazes de exprimir os tempos verbais pretérito perfeito (8) e futuro iminente (9).

(7) Eu **tenho de comer** hambúrguer amanhã.

(8) **Fui falar** a verdade, me estrepei./**Veio a falecer** três dias depois.

(9) Ele **está por/está para/está a ponto de perder** a cabeça.

As outras perífrases listadas por Cunha podem ser entendidas como perífrases de aspecto, aqui entendido como “o ponto de vista sobre o desenvolvimento da ação verbal, que pode ser apresentada em sua (i) duração (aspecto imperfectivo), (ii) completamento (aspecto perfectivo) ou (iii) repetição (aspecto iterativo),” (Castilho, 2010:665). Discutirei um pouco mais a questão do aspecto no próximo capítulo, **os tempos verbais na norma culta**.

A discussão sobre os tempos verbais na gramática tradicional culmina com as regras de formação dos tempos verbais simples. Na tradição, os tempos verbais se dividem em primitivos e derivados. São primitivos três tempos verbais, dos quais derivam todos os outros tempos simples. São eles: o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o infinitivo impessoal. Observemos no quadro abaixo, baseado na gramática de Celso Cunha, as relações que se estabelecem entre os tempos verbais de acordo com a gramática tradicional⁷.

Quadro 3.3 – Tempos primitivos e derivados na gramática tradicional

Tempos primitivos	Tempos derivados
Presente do indicativo	Imperfeito do indicativo (radical ⁸ do presente + terminações) 1ª conjugação: -ava, -avas, -ava, -ávamos, -áveis, -avam 2ª e 3ª conjugações: -ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -iam
	Presente do subjuntivo (radical da 1ª pessoa do presente do indicativo + terminações) 1ª conjugação: -e, -es, -e, -emos, -eis, -em 2ª e 3ª conjugações: -a, -as, -amos, -ais, -am
	Imperativo afirmativo Só possui formas próprias de 2ª pessoa do singular e 2ª pessoa do plural derivadas das correspondentes do presente do indicativo com a supressão do -s final. As outras pessoas do imperativo afirmativo, bem como todas as do imperativo negativo, são supridas pelas equivalentes do presente do subjuntivo.

⁷ Não apresento nesta tabela as variadas exceções às regras apresentadas pelos gramáticos, que, em geral, emergem nos paradigmas verbais de verbos bastante irregulares como **ser, estar, haver, por**, etc.

⁸ Para a gramática tradicional, **radical** é “a parte lexical de um vocábulo, que se opõe à parte correspondente à flexão externa,” (Câmara Jr., 1986:205). Em **viajava**, por exemplo, **viaj** é o radical.

Pretérito perfeito do indicativo	Mais-que-perfeito do indicativo (tema ⁹ do perfeito + terminações) Todas as conjugações: -ra, -ras, -ra, -ramos, -reis, -ram
	Imperfeito do subjuntivo (tema do perfeito + terminações) Todas as conjugações: -sse, -sses, -sse, -ssemos, -sseis, -ssem
	Futuro do subjuntivo (tema do perfeito + terminações) Todas as conjugações: -r, -res, -r, -rmos, -rdes, -rem
Infinitivo pessoal	Futuro do presente (infinitivo + terminações) Todas as conjugações: -ei, -ás, -á, -emos, -eis, -ão
	Futuro do pretérito (infinitivo + terminações) Todas as conjugações: -ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -iam
	Infinitivo pessoal (infinitivo + terminações) Todas as conjugações: -Ø, -es, -Ø, -mos, -des, -em
	Particípio Substitui-se a desinência -r do infinitivo pela desinência -do . Note-se que a vogal temática da 2ª conjugação passa a -i .
	Gerúndio Substitui-se a desinência -r do infinitivo pela desinência -ndo .

Novamente nos encontramos perante uma visão de língua como um sistema formal e regrado, que independe do contexto. Apesar de as intuições dos gramáticos poderem ser bastante interessantes, elas homogeneízam a língua de tal forma que excluem toda a variação. O caso mais flagrante dessa exclusão é o da formação do imperativo. Pensemos um pouco sobre os seguintes exemplos:

(10) **Passa** a grana!

(11) **Passe** a grana!

A gramática tradicional prescreve que o criminoso que aponta a arma para a velhinha indefesa diga (10), com a forma verbal **passa**, idêntica a da segunda pessoa

⁹ A gramática tradicional entende por **tema** a união entre **radical** e **vogal temática**. A vogal temática é um “índice temático, que serve de característica mórfica de um conjunto de vocábulos da mesma espécie,” (Câmara Jr., 1986:231). O tema de **viajava**, por exemplo, é **viaja**: resultado da soma do radical **viaj** com a vogal temática de primeira conjugação **a**.

gramatical do presente do indicativo, suprimido o **-s**. No entanto, é verdade que nosso criminoso numa situação quase idêntica talvez prefira dizer (11). Nessa situação, o fora-da-lei escolhe uma forma, nos termos da gramática tradicional, derivada do presente do subjuntivo, mais especificamente, uma forma que corresponde ao pronome **você**, segunda pessoa do discurso e terceira pessoa gramatical. Talvez, então, possamos sugerir que estamos diante de variação.

Ataliba Castilho faz um apanhado geral dos estudos sobre o status do imperativo em português brasileiro e lista uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a escolha de uma ou de outra forma. Não vou me alongar sobre esses fatores; remeto o leitor ao trabalho do linguista para uma análise detalhada. O que me interessa aqui é usar o caso do imperativo para dizer que, na condição de professores, não podemos excluir da língua, como faz a gramática tradicional, diferentes variedades.

A prática pedagógica do professor de língua deve abrir espaço para as diferentes variedades demonstrando o devido respeito às normas faladas pelos alunos e os ensinando as normas de prestígio, incluída aí também a norma padrão, exposta nos compêndios gramaticais como os que analisamos nessa seção. Não se trata, portanto, de ensinar **a língua**, tomada como idêntica à norma padrão da gramática tradicional, mas de ensinar que a língua é um conjunto heterogêneo de normas, umas mais outras menos prestigiadas, cada qual com seu lugar no social.

4 OS TEMPOS VERBAIS NA NORMA CULTA

Esta seção visa a descrever os tempos verbais na norma culta do português brasileiro. Para tanto, recorreremos ao trabalho de Castilho (2010), que nos apresenta uma complexa gramática do português brasileiro. Escolhemos o trabalho de Ataliba Castilho pelas importantes contribuições para linguística descritiva do português brasileiro oferecidas pelos projetos nos quais se baseia a gramática escrita por ele, em especial o **Projeto Gramática do Português Falado**, que desde 1988 vem descrevendo o português brasileiro sob a coordenação desse linguista.

Começamos tentando encontrar uma descrição adequada à categoria dos verbos, já que vimos anteriormente que a gramática tradicional não consegue dar uma definição competente para essa categoria. Observemos agora o que a linguística de Ataliba Castilho nos diz a respeito dos verbos.

Para uma definição adequada da categoria verbo, a linguística o observa de três pontos de vista diferentes: o gramatical, o semântico e o discursivo. O ponto de vista gramatical leva em consideração características morfológicas e sintáticas. A morfologia verbal é complexa e compreende morfemas modo-temporais, morfemas número-pessoais e morfemas-vocábulo prefixais (os verbos auxiliares **ter**, **haver**, **ser**, **estar** e **ir** entre outros) associados às formas nominais (gerúndio, particípio e infinitivo). Para a sintaxe, o verbo é a palavra que articula seus argumentos (internos: complementos como o objeto direto e o indireto, o predicativo; e externo: sujeito). Semanticamente se diz que “os verbos expressam o estado das coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados e os eventos de que precisamos quando falamos ou escrevemos,” (Castilho, 2010:396). Discursivamente, o verbo predica, introduz participantes no texto e concorre para a constituição dos gêneros discursivos.

Aplicaremos esses critérios às frases (1) e (2), apresentadas na seção 2. Reescrevo e reenumero as frases abaixo.

(12) Marcos **viajava** para a Bahia todos os anos.

(13) Marcos **sente-se** alegre.

Assim, em (12) **vijava** é selecionado pela interação de critérios morfológicos (pois há marcas modo-temporais foneticamente salientes), sintáticos (pois o verbo **vijar** projeta um argumento externo: seu sujeito agente), semânticos (pois se trata de uma ação) e discursivos (pois predica **Marcos**). Em (13), por outro lado, o verbo **sente** é selecionado por critérios sintáticos (pois projeta como argumentos ambos os termos: **Marcos** e **alegre**) e discursivos (pois predica **Marcos**).

A aplicação desses critérios revela que é sua interação que garante que selecionemos corretamente os verbos. Observemos também que há uma pluralidade de critérios linguísticos para a definição adequada da categoria verbal. Há aqui mais uma evidência para que digamos que a definição exclusivamente semântica da gramática tradicional não é por si só adequada ou suficiente. Por fim, talvez possamos avançar a hipótese de que a marcação temporal não é essencial para a delimitação dessa categoria de palavras. A definição dada pela linguística não faz referência ao tempo cronológico (como a definição dada pela tradição faz), apenas ao sufixo modo-temporal.

Continuemos a discussão voltando nossos olhos à flexão de modo e tempo dos verbos na norma culta. O primeiro passo dado nessa direção por Ataliba Castilho nos informa que não apenas fazemos um uso “referencial” dos tempos verbais. Em outras palavras, nem sempre usamos a cronologia “real” para situar coisas, ações e personagens no passado, no presente ou no futuro. Com os tempos verbais, também nos transportamos para um tempo imaginário, “que não coincide com seu [do falante] tempo real” (Castilho, 2010:432). Um exemplo para esse tipo de uso é o chamado **presente histórico**: o tempo presente utilizado para uma narrativa no passado, que exemplificamos em (14). Nesse enunciado, o verbo **descobrir** é conjugado no presente do indicativo, mas tem claramente uma ideia de passado. Outro uso possível seria ainda o uso atemporal dos tempos verbais, mais claramente visto nos ditados populares como (15).

(14) Em 1492, Cristóvão Colombo **descobre** a América.

(15) Água mole em pedra dura tanto **bate** até que **fura**.

Em (15), o tempo verbal presente do indicativo dos verbos **bater** e **furar** não se refere a qualquer tempo cronológico “real”, por assim dizer. Não se trata, aqui, de uma referência específica ao presente do momento da enunciação desse enunciado por um

locutor para um alocutário; nem poderíamos conjugar esses verbos no passado, por exemplo, sem causar estranhamento em nosso interlocutor. Por isso dizemos que o rótulo **atemporal**, apesar de a primeira vista soar contraditório, é adequado para a descrição.

Apesar da riqueza descritiva da gramática de Castilho (2010), vamos, por ora, nos focar nos usos do **tempo real**, pois é principalmente neles que se baseiam as prescrições da gramática tradicional com as quais queremos nos confrontar. Por outro lado, a gramática tradicional tem, historicamente, reservado um espaço particular para os usos imaginário e atemporal dos tempos verbais: ela os tem jogado para dentro de uma área movediça e bastante indefinida a que chama de estilística.

Na estilística da gramática tradicional, são observadas as figuras de sintaxe e de semântica que os consagrados autores de língua portuguesa usaram, de modo que se endossam os usos literários de uma série limitada de figuras de linguagem e se os proíbem para os usuários comuns. Isso permite a Bechara (1983:350-1) falar de uma certa estilística **morfológica**, que permite ao autor que tem estilo usar

a) o presente pelo futuro para indicar desejo firme, fato categórico:

Amanhã eu **vou** ao cinema.

b) o imperfeito para traduzir pedido:

Eu **queria** um quilo de queijo (em vez do categórico e, às vezes, ameaçador **quero**).

c) o presente pelo pretérito para emprestar à narração o ar de novidade e poder comover o ouvinte:

Aí César **invade** a Gália.

A questão é que isso que o Bechara está chamando de estilística morfológica é muito mais produtivo em português brasileiro do que a gramática tradicional pensa que é. Basta abrir a gramática de Castilho para ver a longa lista de usos que ele pôde identificar em sua leitura dos estudos descritivos do português brasileiro. E essa lista provavelmente está incompleta face ao constante trabalho dos sujeitos sobre sua língua. Tomemos como exemplo o presente do indicativo, cujos usos metafóricos por ele identificados são cinco (Castilho, 2010:432):

a) Presente pelo passado: *Quando **sai, vê** que chovia.*

b) Presente pelo futuro do presente: *Qualquer dia **cais** e **partes** uma perna./ Fulano se **casa** no dia 20 de fevereiro.*

c) Presente pelo futuro do pretérito: *A princípio olham-me desconfiados, com medo uns dos outros. Sem dúvida, **gostam** de viver mais um século, mais dois séculos, mas não sabem ainda que emprego vão dar a existência.*

d) Presente pelo futuro do subjuntivo/do indicativo na sentença complexa condicional: *Se a tempestade **continua**, **morrem** todos.*

e) Presente pelo imperfeito do subjuntivo: *Se **dou** um passo a mais, tinha caído.*

O que não podemos, entretanto, é assumir, como faz a gramática tradicional, que estilo é para poucos. O próprio Bechara nos lembra que há uma diferença clara entre estilo e erro gramatical: a intenção estética. Ora, se se trata de uma questão de intenção estética, então porque esses usos metafóricos dos tempos verbais são tão produtivos em português brasileiro? Só se for o caso de existirem por aí mais poetas do que imaginamos, ou, se for o caso de todos errarem constantemente. Contudo, se preferirmos uma explicação um pouco mais adequada dos fatos, talvez optemos por afirmar que o falante trabalha com a sua língua para dizer o que ele tem a dizer. Isso significa admitir que é permitido ao falante “torcer” a morfologia verbal, as regras gramaticais, para, com isso, produzir os efeitos de sentido que almeja. Isso, entretanto, não significa que todos sejamos poetas. Caso aceitemos que os falantes podem trabalhar com a língua para produzir certos efeitos de sentido, talvez seja melhor reservar a denominação de poetas para aqueles que se dedicam a escrever para publicar e para, com sua arte, nos iluminar.

Por ora, voltemos à discussão dos usos reais dos tempos verbais na norma culta do português brasileiro. Com olhos atentos, examinemos os seguintes quadros, que sintetizam os usos reais na perspectiva de Ataliba Castilho.

Quadro 4.1 – Os tempos verbais na norma culta: indicativo

Modo indicativo						
Presente			Passado			
Simultaneidade com o momento de fala			Pretérito Perfeito Simples			
			Perfectivo	Imperfeito	Iterativo	Pontual
Acorda cedo e toma banho.	João dorme profundamente.	Todo dia vejo minha senhora.	Marcos morreu ontem à noite.	João correu bastante antes de cair.	Sempre perdi no Banco Imobiliário.	
Futuro		Passado				
Futuro do Presente Simples e Composto	Futuro do Pretérito Simples e Composto	Pretérito Perfeito Composto		Pretérito Imperfeito	Pretérito Mais-que-Perfeito Simples e Composto	
Posterioridade problemática em relação a um ato de fala	Posterioridade problemática em relação a um ato de fala posterior/remoto	Anterioridade que se estende até o presente		Anterioridade não-pontual	Anterioridade de remota de uma ação em relação a outra também anterior	
Trataremos/ Terei tratado desse assunto amanhã.	João insistiu que sua namorada viria/teria vindo .	Durativo	Iterativo	Durativo	Iterativo	Quando decidiu casar, já comprara/havia comprado/tinha comprado sua casa.
		Maria tem lido muito sobre linguística.	Tenho tossido sem parar: não consigo sarar da gripe.	A verdade é que Maria amava João.	Alex corria enquanto Jason lhe perseguia calmamente.	

Quadro 4.2 – Os tempos verbais na norma culta: subjuntivo

Modo subjuntivo			
Presente			
Simultaneidade problemática, somada aos valores modais de			
Incerteza	Volição/Opção	Exortação	Ordem/Pedido
Quem sabe ele venha .	Antes chova que falte água.	Que se dane .	Traga -me um cafezinho.
Passado			Futuro
Pretérito Perfeito Composto	Imperfeito	Mais-que-Perfeito	Futuro Simples ou Composto
Anterioridade problemática de um estado de coisas concluído antes de outro estado de coisas	Anterioridade problemática, nas mesmas circunstâncias modais do presente do subjuntivo	Anterioridade remota, com os mesmos valores modais do presente do subjuntivo	Posterioridade problemática, em sentenças subordinadas
Quem sabe ele já tenha partido quando chegarmos.	Talvez ele viesse , se soubesse que tu estavas aqui.	Se ele tivesse vindo , nada disso teria acontecido.	Se ele tiver respondido nossos e-mails, então talvez o chamaremos.

Em primeiro lugar, notemos que essas tabelas contextualizam em certa medida os tempos verbais. Elas trazem verbos inseridos em enunciados e explicações em termos de tempo cronológico para os tempos verbais. Isso é evidência para acreditarmos que não estamos diante de uma visão formal de língua como a que nos deparamos quando analisamos os tempos verbais da gramática tradicional. A linguística de Castilho se preocupa em analisar a situação concreta de fala. Já vimos, nesse sentido, que a definição da categoria verbo leva em consideração um critério discursivo. Discurso, para Castilho, é

o conjunto de negociações em que se envolvem locutor e interlocutor, através das quais (i) se instanciam as pessoas de uma interação e se constroem suas imagens; (ii) se organiza a conversação através da elaboração do tópico discursivo, dos procedimentos de ação sobre o outro ou de exteriorização dos sentimentos; (iii) se reorganiza essa interação através do subsistema de correção sociopragmática; ou (iv) se abandona o ritmo em curso através de digressões e parênteses, que passam a gerar outros centros de interesse.

(Castilho, 2010:133)

Essa visão de discurso defendida pelo autor, como se vê, traz para a discussão a situação concreta de interlocução, em que locutor e alocutário interagem. Se poderia ainda querer analisar as posições sociais dos interlocutores, suas intenções, como eles se constituem sujeitos de seus discursos, etc., de modo que se pudesse discutir os efeitos de sentido que eles produzem em sua interação. No entanto, para os objetivos deste trabalho, basta que percebamos que o ponto de vista defendido por Castilho, ao contrário do ponto de vista mais formal da gramática tradicional, se preocupa em entender os usos da língua. Aí se vê uma das razões para as discrepâncias que se encontra na comparação dos tempos verbais prescritos pela tradição com os tempos verbais descritos pela linguística.

Essas tabelas também permitem notar o que Ataliba Castilho chama de **polifuncionalidade** das formas linguísticas. A polifuncionalidade é a capacidade das formas de assumir significados diferentes em contextos diferentes. Nesse sentido, o presente do subjuntivo é um ótimo exemplo. São apontados quatro diferentes usos para esse mesmo tempo verbal: incerteza, volição, exortação e ordem. Note-se que, apesar de Castilho chamar esses usos de reais por fazer, em teoria, referência à cronologia na qual o falante se situa, à exceção da ordem, os valores modais identificados pelo autor não fazem referência ao presente do momento da enunciação.

Outra importante questão que se coloca ao leitor dessas tabelas é a interação entre tempo e aspecto¹⁰: no presente, no pretérito perfeito simples e no composto e no pretérito imperfeito do indicativo percebemos que o aspecto cria uma espécie de subdivisão no tempo verbal. Dessa maneira, podemos falar de um pretérito perfeito simples pontual, um pretérito perfeito simples durativo e um pretérito perfeito simples iterativo, por exemplo, todos exemplificados nos enunciados (16), (17) e (18), respectivamente.

(16) Marcos **morreu** ontem à noite.

(17) João **correu** bastante antes de cair.

(18) Sempre **perdi** no Banco Imobiliário.

¹⁰ Lembremo-nos aqui da definição de aspecto apresentada no final da seção anterior: aspecto é “o ponto de vista sobre o desenvolvimento da ação verbal, que pode ser apresentada em sua (i) duração (aspecto imperfectivo), (ii) completamento (aspecto perfectivo) ou (iii) repetição (aspecto iterativo).” Lembremo-nos também de que havíamos tomado emprestada essa definição de Ataliba Castilho (2010:665).

Em (16), obtemos o aspecto pontual (perfectivo) através da interação entre o tempo verbal pretérito perfeito simples e características lexicais do verbo **morrer**, um verbo chamado **télico**, i.e., que tem um fim eminente. O aspecto durativo de (17) também é explicável pela interação entre o tempo verbal pretérito perfeito e características lexicais de **correr**, considerado **atélico**, ou seja, sem fim eminente. Por fim, o aspecto iterativo de (18) se explica pela interação do advérbio **sempre** com as características télicas de **perder** e o tempo verbal pretérito perfeito simples. Aceitar essas proposições significa dizer que o aspecto verbal não é fruto unicamente do tempo verbal em que nos expressamos. Mais que isso, o aspecto é o resultado da interação de tempos verbais, adjuntos adverbiais, características lexicais dos verbos utilizados e os contextos discursivos em questão.

A gramática tradicional ou não trata do aspecto ou o trata de uma maneira muito marginal. Bechara, por exemplo, pensa o aspecto como uma consequência da formação de perífrases verbais. Na seção que denomina “Locução verbal. Verbos auxiliares.” de sua gramática, Bechara esclarece que “Muitas vezes o auxiliar empresta um matiz semântico ao verbo principal, dando origem aos chamados **aspectos do verbo**,” (Bechara, 1983:110). O equívoco aqui está em imaginar que não há aspecto em tempos verbais simples, pois bem sabemos que, se assim fosse, não haveria como explicar as diferenças de sentido que apontamos entre os enunciados (16), (17) e (18), nos quais encontramos apenas formas verbais simples.

De outra forma, Luft, provavelmente por ser um gramático que flertava com a linguística, tinha consciência da existência da categoria de aspecto e a denominava dessa maneira. Reproduzo na íntegra a seção que ele denominou “Os Aspectos” em seu manual:

Aspecto é a categoria verbal que exprime a oposição término/não-término ou acabado/não-acabado, a duração do processo. Manifesta-se conjuntamente com o tempo em *cantei/canto, cantara/cantava* (= acabado/não acabado).

Fora disso, exprime-se mediante locução verbal (*estava cantando/tem cantado*, etc.), sufixos (-*ec(er)* incoativo = *enrijecer*; -*ej(ar)*, -*it(ar)* iterativo: *voejar, saltitar*) ou pelo próprio radical verbal com sua significação característica (*andar, parar*, etc.).

(Luft, 1979:131)

Como podemos ver, a seção sobre o aspecto da gramática de Luft tem várias lacunas. De qualquer maneira, o que ele diz já representa um avanço com relação ao que dizia Bechara: Luft, além de sugerir uma definição (ainda que incompleta) para o aspecto,

reconhece que há aspecto em formas verbais simples. Além disso, ele percebe também que há interação entre tempo e aspecto quando, na descrição dos tempos verbais pretéritos do indicativo, ele diferencia o imperfeito do perfeito e do mais-que-perfeito pelo aspecto acabado destes em oposição ao não-acabado daquele. Falta a Luft a consciência de que o aspecto é fruto da interação de variados fatores.

Celso Cunha, que tenho tomado como modelo da tradição gramatical, não trata do aspecto, como pudemos ver em nossa exposição na seção anterior.

Ataliba Castilho (2010:450-1) identifica uma longa série de perífrases verbais de aspecto, cujos exemplos reproduzo em seguida¹¹. Os aspectos que Castilho identifica nas perífrases que analisa são o resultativo (19), o imperfectivo inceptivo (20), o imperfectivo cursivo (21), o imperfectivo terminativo (22) e o iterativo (23).

- (19) **Viu-se encurralado** pelos próprios amigos.
- (20a) **Principiar a/Começar a/Passar a (...) falar** da vida.
- (20b) **Principiou/Começou gaguejando**, pois não tinha certeza.
- (21a) **Ficar a/Continuar a (...) falar** da vida.
- (21b) **Ir/Estar/Ficar (...) falando** a verdade.
- (22a) **Cessar de/Deixar de (...) falar** a verdade.
- (22b) **Acabar/Terminar falando** a verdade.
- (23a) **Habituar-se a/Andar a/Viver a (...) falar** mal da vizinhança.
- (23b) **Viver/Andar caindo** de bêbado.

Esses exemplos de diferentes aspectos que o português brasileiro exprime através das perífrases verbais que a língua nos coloca a disposição demonstram a capacidade criativa do falante perante suas necessidades expressivas. A questão é que extrapolamos os limites estabelecidos pela norma padrão da gramática tradicional para poder dizer com propriedade o que temos a dizer. Em outras palavras, os limites estabelecidos na norma padrão são estreitos demais para os falantes. Assim, se torna dever do professor de português não só ensinar algumas regras de bom uso da língua, mas também trabalhar os

¹¹ Há exemplos abaixo em que proponho uma divisão entre **a** e **b**. Essa divisão diz respeito a forma que a perífrase toma. Os exemplos **a** têm a forma **auxiliar+preposição+infinitivo**. Os exemplos **b** têm a forma **auxiliar+gerúndio**.

diferentes recursos linguísticos que a língua coloca a disposição dos falantes para que o aluno possa fazer escolhas linguísticas adequadas as suas necessidades expressivas, aos contextos situacionais em que se encontre e à expressão de sua subjetividade.

5 OS TEMPOS VERBAIS NA GRAMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO

Analisaremos aqui o livro de Cereja e Magalhães (1998), *Português: linguagens* (volume 2). Escolhemos esse livro, pois ele é endossado pelo guia do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Portanto, esperamos que ele esteja de acordo com o que é pregado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, que ele promova um trabalho com a língua que propicie a reflexão linguística, que instrumentalize o aluno para a leitura e escrita de variados gêneros discursivos e, sobretudo, que dê condições ao aluno de se apropriar da norma culta da língua portuguesa brasileira.

Começo afirmando que a gramática do livro didático analisado é parente próxima da gramática tradicional. O que quero dizer com isso é que a gramática que vai à escola via livro didático está mais preocupada com a norma padrão do que com a norma culta. Em outras palavras, ela está mais preocupada com o padrão de língua abstrato que não encontra correlato entre as formas que são habituais em situações de interação verbal dos usuários da norma culta do que com a norma que é efetivamente utilizada pelos falantes letrados e que os alunos serão chamados a utilizar quando saírem da escola. Essa monografia já tentou mostrar que deveria ser um dos objetivos da escola ensinar a norma culta e não somente a norma padrão. Vamos agora tentar nos focar na relação de parentesco que eu afirmei existir entre a gramática dos verbos que o livro didático apresenta e a gramática dos verbos que a tradição estabelece.

O livro didático de Cereja e Magalhães começa a trabalhar o verbo a partir daquele conceito que lhe é dado pela gramática tradicional. O verbo é palavra que exprime ação, estado, mudança de estado ou fenômeno da natureza. Já mostrei aqui as insuficiências dessa definição (ver seção 2.2). Resta-nos perguntar se ela é adequada, então, para a sala de aula. É de minha opinião que talvez seja melhor deixarmos de lado essa nossa necessidade de professores de português de definir as classes de palavras. Não parece ser necessário saber as definições dadas pela gramática tradicional para operar sobre a língua. E operar sobre a língua é o que precisamos para aprender uma gramática que não diga coisas exclusivamente sobre uma visão de língua que exclui o sujeito falante, sobre uma norma abstrata cuja criação visava à uniformidade linguística. Depois de muito trabalho com e sobre a língua, poderemos, então, voltar nossos olhos para definições de classes de palavras,

de funções sintáticas. O que estou sugerindo aqui é que podemos deixar nossa paixão pelos nomes dos fenômenos para um segundo momento, que venha depois do trabalho com a língua em si.

Interessante mesmo é o segundo passo do livro didático: ele define **locuções verbais**. Observemos o que é dito.

Observe a forma verbal destacada nesta frase:

As pessoas **estão passeando** no parque.

Estão passeando é uma expressão formada por dois verbos – **estão** (verbo **estar** no presente do indicativo) + **passeando** (verbo **passear** no gerúndio) – com valor de um, pois equivale a **passeiam**.

Nas locuções verbais, conjuga-se apenas o verbo auxiliar, pois o verbo principal vem sempre numa das formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio.

Os verbos auxiliares de uso mais frequente são **ter**, **haver**, **ser**, **estar** e **ir**.

Quando a locução verbal é constituída de forma dos verbos auxiliares **ter** e **haver** mais o particípio do verbo principal, temos um **tempo composto**. Veja este exemplo:

Ele já **tinha saído** (ou **havia saído**) para o trabalho quando você telefonou.

Nessa perífrase, a forma verbal destacada está no pretérito mais-que-perfeito composto e corresponde, na forma simples, ao pretérito mais-que-perfeito do indicativo:

Ele já **saíra** para o trabalho quando você me telefonou.
(Cereja e Magalhães, 1998:165)

Nessas afirmações podemos encontrar um equívoco: não parece ser verdade que **estão passeando** e **passeiam** significam a mesma coisa. Basta compararmos o exemplo dado pelo livro didático com (24).

(24) As pessoas **passeiam** no parque.

Observe-se que em (24) a leitura mais natural parece ser a de que as pessoas passeiam normalmente, habitualmente no parque. Porém, no exemplo dado pelo livro didático, essa leitura não é possível. Parece mesmo que dificilmente diríamos que (24) se refere a uma ação que se passa concomitantemente ao momento da enunciação se não nos for apresentado o contexto em que esses enunciados foram produzidos. Isso não quer dizer que não há contextos em que o presente do indicativo possa expressar o mesmo aspecto

imperfectivo cursivo que identificamos na perífrase. A questão é que, longe de um contexto de enunciação, fica mais difícil aceitar que a forma verbal simples seja lida da mesma maneira que a perífrase.

Ao verificarmos se podemos afirmar que **tempos verbais compostos** têm o mesmo valor dos seus irmãos **simples**, encontramos algumas diferenças. Observemos, então, que o pretérito perfeito composto não parece conseguir exprimir o aspecto perfectivo pontual que o pretérito perfeito simples consegue. Vejamos nos exemplos abaixo que o verbo **ir** no perfeito simples expressa um aspecto perfectivo pontual, (25), e o aspecto iterativo que o mesmo verbo provoca na interação com o perfeito composto em (26). Poderíamos, é verdade, fazer com que (25) expressasse iteração através da adjunção de adverbiais adequados. Contudo, não parece que possamos fazer (26) expressar pontualidade através de quaisquer processos similares.

(25) Eu **fui** ao cinema.

(26) Eu **tenho ido** ao cinema.

Alguém poderia argumentar ainda que se encontram diferenças aspectuais entre os futuros do presente e do pretérito simples e compostos. Contudo, me parece, essas diferenças podem ser explicadas através da observação cuidadosa do contexto de enunciação, especialmente porque, já vimos, o aspecto verbal parece ser resultado da interação de variados elementos linguísticos.

O que observamos até aqui nos mostra que uma locução verbal nem sempre tem o mesmo valor de um verbo simples, como sugere o livro didático. Diria eu que essa afirmação é uma “simplificação didática,” isto é, se simplifica uma noção com o propósito de ensiná-la mais facilmente. Entretanto, sua estreiteza pode levar o aluno a equivocar-se e talvez, em contextos em que a perífrase seria mais adequada, ele acabe escolhendo a forma simples, por terem lhe dito que ambas eram idênticas.

Por fim, notemos que a gramática tradicional identifica mais verbos auxiliares que a gramática do livro didático. Ao compararmos as listas de auxiliares, percebemos que falta à gramática do livro didático **andar** e **vir**. Como defendo que a gramática na escola deveria servir a expansão dos recursos linguísticos dos alunos, não vejo porque não listar esses como verbos auxiliares também. Nesse sentido, algo que chama atenção na seção sobre as

locuções é que não se listam exemplos de perífrases. A seção sobre as locuções parece, portanto, estar lá apenas para alertar o aluno sobre a existência de tempos verbais compostos – aqueles formados por **ter** e **haver** e a forma nominal do verbo principal – e não exemplificar como se pode alterar os sentidos do que se está dizendo através das perífrases. Outra evidência para isso é perceber que no resto do capítulo sobre o verbo não se volta a discutir perífrases.

Depois da seção sobre as locuções verbais, o livro didático de Cereja e Magalhães (1998) continua a apresentação dos verbos através da listagem das flexões verbais. Como já disse, a impressão que se tem é de que se trata de apresentar os verbos, não trabalhar com eles; se trata de listar as flexões, não operar sobre os verbos para descobri-las. As flexões são as mesmas que a gramática tradicional e a linguística de Ataliba Castilho encontram nos verbos. Há, no entanto, certa mistura de critérios no que tange a própria noção de flexão.

A gramática tradicional, quando exemplifica a flexão de tempo, lista também os tempos verbais compostos. Da mesma forma, a definição de verbos dada por Castilho (2010) faz referência a “morfemas-vocábulo prefixais,” que se anexam às formas nominais dos verbos. Dessa maneira, espera-se que, quando apresentar ao aluno a flexão de tempo, a gramática do livro didático faça menção aos tempos verbais compostos. No entanto, não é isso que vemos. O livro didático, ao falar sobre a flexão de tempo, não dá qualquer exemplo de tempo verbal composto. Por outro lado, ao falar da voz passiva analítica, quando trata da flexão de voz, a gramática do livro didático tem obrigatoriamente de fazer referência às perífrases de *ser/estar+particípio*. A essas perífrases ela chama de flexão. Resta-nos perguntar por que tempos verbais compostos não são apresentados como flexões verbais, mas a perífrase verbal para a voz passiva analítica é. Poderíamos dizer que há aqui um exemplo de inconsistência de definição, por mais que essa definição não seja explícita, o que é mais uma evidência para a relação de parentesco que se estabelece entre gramática tradicional e gramática do livro didático.

A tendência a analisar e a classificar, herdada da gramática tradicional, pode ser vista com clareza quando o livro didático de Cereja e Magalhães (1998:170) fala da classificação dos verbos. Os autores os classificam em irregulares, regulares, anômalos, defectivos e abundantes. Ainda mencionam uma classificação funcional: auxiliares e principais, mas não se preocupam em explicar o que faz de um verbo auxiliar e de outro principal. A gramática do livro didático parece se satisfazer com a intuição dos alunos nesse

ponto. Vemos aí a forma verbal ganhar uma importância superior à função dos verbos: as classificações dos verbos em irregulares, regulares, anômalos, defectivos e abundantes são classificações que levam em conta o critério da forma dos verbos e, talvez por isso mesmo, sejam classificações que mereçam uma explicação, uma definição, ao contrário do que acontece com a classificação implícita pelas nomenclaturas **auxiliar** e **principal**. No quadro 5.1, abaixo, podemos ver claramente que essas classificações são exclusivamente formais. Além disso, é de se perguntar como essas classificações podem ajudar o aluno a aprender a ler e a escrever ou ainda como elas podem instrumentalizar o aluno para que ele passe a monitorar suas escolhas expressivas.

Quadro 5.1 – Classificações formais dos verbos na gramática do livro didático

O verbo é...	se...
regular	não sofrer alterações na forma do radical nem afastar-se do modelo de conjugação ao qual pertence, como ocorre com o verbo arrepender-se (eu arrependo , arrependia , arrependerei).
irregular	sofrer alteração na forma do radical ou afastar-se do modelo de conjugação ao qual pertencer, como vemos no verbo fazer (eu faço , fazia , farei).
anômalo	apresentar profundas alterações da forma do radical ao ser conjugado, como o verbo ir , cujas formas de presente do indicativo são vou, vais, vai, vamos, ides, vão ; de perfeito do indicativo são fui, foste, foi... ; de imperfeito do indicativo são ia, ias, ia, íamos...
defectivo	não possuir certas formas, como o caso do verbo falir (que, de acordo com a gramática tradicional, não possui formas de 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular, nem forma de 3ª pessoa do plural do presente do indicativo e, por consequência, não possui presente do subjuntivo nem 2ª pessoa do singular do imperativo).
abundante	possuir duas ou mais formas equivalentes, o que ocorre em geral no particípio de verbos como aceitar (aceitado , aceito e aceite) e entregar (entregado e entregue).

Não parece que as definições acima deem ao aluno o aparato linguístico necessário a reflexão sobre a língua. Apesar de elas exporem algumas intuições interessantes sobre os verbos, sua introdução na sala de aula de língua portuguesa apenas perpetua a norma

padrão. Apresenta-se dessa maneira uma língua distanciada do contexto, do uso; uma língua que vai ajudar na construção do imaginário de que “o brasileiro não sabe português.”

A formação dos tempos verbais simples e compostos é o próximo tópico das prescrições gramaticais do livro didático de Cereja e Magalhães (1998:173-6). Como era de se esperar, elas seguem as recomendações da gramática tradicional. Dessa maneira, a questão do imperativo retorna. As regras de formação do imperativo são as mesmas enunciadas pela tradição (isto é, para formar o imperativo afirmativo tome as segundas pessoas do singular e plural do presente do indicativo e retire o **-s** final; as outras formas, inclusive todo o paradigma verbal do imperativo negativo, são supridas pelo presente do subjuntivo). Contudo, quando primeiro exemplifica o imperativo, o livro didático traz a seguinte frase:

(27) **Leia** todos os dias, nem que seja um pequeno texto.

Em (27) lemos uma forma verbal que coincide com as formas de subjuntivo. Essa forma só seria aceita pela tradição se tratamos nosso interlocutor por você. Se o tratarmos por tu, essa forma está errada. A forma certa no caso seria (27^r) **Lê** todos os dias...¹² Do ponto de vista defendido aqui, essas considerações não poderiam ficar de fora dos livros didáticos uma vez que deve-se ensinar que na língua há variação. As prescrições da norma padrão gramatical não podem ser esquecidas, mas elas devem ser relativizadas pela introdução de um ponto de vista que se permita trabalhar a adequação das construções linguísticas dos alunos e não perpetrar a cultura do erro.

No manual do professor, Cereja e Magalhães (1998:26) prometem uma seção que chamam de “a categoria gramatical na construção do texto.” De acordo com os autores,

Nessa seção, é aprofundado o estudo das relações entre a categoria gramatical estudada e o texto, isto é, busca-se compreender em que medida o emprego de tal categoria é responsável pela construção do sentido do texto. Assim, amplia-se sobremaneira a abordagem tanto da leitura quando do ensino de língua, já que se une a interpretação textual com a análise de valores semânticos e estilísticos da categoria gramatical enfocada.

¹² Toda a vez que um enunciado for reescrito, ele será marcado por um r sobrescrito ao número que o identifica.

A partir do que está posto, se espera que a tal seção dê indicações para que se analise, ao lado dos alunos, o papel dos verbos dentro dos textos. Entretanto, o que encontramos é uma crônica que parte de uma situação de vestibular em que uma pergunta capciosa sobre uma forma verbal é feita a um candidato. O livro didático apresenta o texto **O verbo “for”**, de João Ubaldo Ribeiro¹³. O texto fala do relacionamento de João Ubaldo com o vestibular, que, na faculdade de direito da Bahia, quando o escritor prestou o concurso, era oral. Mais tarde, o cronista passou a integrar a comissão do vestibular oral da Universidade Federal da Bahia, e, nessa época, aplicou o teste de língua portuguesa. Um belo dia, ele teria perguntado a um candidato que verbo era o verbo **for** de uma frase em um texto que o estudante deveria ter lido em voz alta, **ir** ou **ser**. O candidato teria respondido que se tratava do verbo **for** mesmo, o conjugando eu **fonho**, tu **fões**, ele **fõe**, nós **fomos**, vós **fois**, eles **foram**.

É bem verdade que o texto trabalha com a noção de verbo e que um verbo bastante idiossincrático é o responsável pelo humor do texto. Apesar disso, não podemos dizer que os exercícios propostos a partir desse texto aprofundem “o estudo das relações entre a categoria gramatical estudada e o texto,” como sugerem os autores. Os exercícios propostos são (a) que se digam quais processos de formação de palavras estão envolvidos na formação do neologismo **ruybarbosianamente**, empregado pelo autor no texto; (b) que se criem frases em que os verbos **ir** e **ser** sejam conjugados **for** e que se identifique que tempo verbal é esse em que há essa identidade de formas; (c) que se escolha dentre três interpretações possíveis qual a mais adequada para a pergunta feita ao candidato no vestibular (“Esse **for** aí, que verbo é esse?”); (d) que se identifique o verbo que o candidato tomou como modelo para conjugar o suposto verbo **for**; e (e) que se respondam perguntas de interpretação de texto a respeito de um trecho específico da crônica, em que o suposto verbo **for** é empregado pelo autor para a construção do humor. Os exercícios propostos, portanto, apesar de investigarem o verbo hipotético **for**, não parecem investigar como os verbos se relacionam para a construção do texto. A discussão sobre como o verbo contribui para a construção do texto, acredito, precisa ser embasada na ideia de que diferentes tipos de textos exigem diferentes tempos verbais que se relacionam de uma maneira específica. Essa

¹³ O texto pode ser encontrado no Anexo A desta monografia, página 75.

noção será mais bem desenvolvida mais adiante, no capítulo **Os tempos verbais no texto**, no qual eu faço uma proposta nesse sentido.

A última seção do capítulo sobre os verbos do livro didático de Cereja e Magalhães se chama **Semântica e Discurso**. Nessa seção, de acordo com os autores,

examinam-se situações hipotéticas e concretas de comunicação, a fim de observar como ocorre o processamento da linguagem, de acordo com os componentes que fazem parte da situação comunicacional. Por exemplo, ao se fazer a leitura de um anúncio publicitário, verifica-se de que modo o texto é organizado em suas linguagens (verbal e não verbal), qual sua intencionalidade, que estratégias de persuasão utiliza, qual o veículo da transmissão do anúncio, quem é o anunciante, qual é o público-alvo, qual é a expectativa do anunciante, que imagem o consumidor faz do anunciante ou daquela marca de produto, etc. (Cereja e Magalhães, 1998:27)

A **Semântica e Discurso** do livro analisado respeita a descrição que os autores propõem para ela. Basicamente composta por atividades que partem da leitura de textos curtos, a seção começa explicando que o imperfeito do subjuntivo pode adquirir um matiz semântico de sugestão em determinados contextos. Propõe-se um exercício em que se apresentam situações e enunciados em que o imperfeito do subjuntivo é empregado e se pede que o aluno proponha interpretações para tais enunciados. Depois, se pede que se reescreva os enunciados com formas verbais alternativas que mantenham uma interpretação similar. Vejamos um exemplo, retirado da página 180.

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

Espera-se que os alunos percebam no enunciado hipoteticamente proferido pelo menino uma sugestão, implicada pelo uso do imperfeito do subjuntivo. Alternativas para a reescrita seriam enunciados como (a) Por que não vamos nadar no clube?, ou (b) Que tal passear no clube? Esse tipo de atividade sugere que os tempos verbais podem criar, em determinados contextos, diferentes efeitos de sentido, o que evidencia ao aluno a importância do contexto de enunciação. Além disso, reescrever o enunciado com outras formas obriga ao aluno refletir sobre sua linguagem.

A atividade que segue se baseia em um curto trecho de um texto de Lygia Fagundes Telles. Reproduzo aqui o texto:

Juntando tudo, Virgínia fez uma bola e atirou-a no cesto. Meu Deus, que distante lhe parecia aquele tempo. Aquela gente. Bruna casada com Afonso e com uma filha começando a fazer perguntas. Otávia prometendo para breve uma exposição de pintura. Natércio já aposentado, cada vez mais casmurro. Mais fechado. Letícia já famosa, segundo Bruna sugeriu. Conrado enfurnado na chácara, tocando piano e criando pombos... Na casa, em lugar de Frau Berta, ficara uma portuguesa chamada Inocência. Sim, tudo mudara e ficara longe.
(Lygia Fagundes Telles *apud* Cereja e Magalhães, 1998:180)

Através desse texto se trabalha a noção de que o particípio aponta para o completamento da ação verbal e que o gerúndio, para o progresso da ação verbal. Primeiro pede-se ao aluno que verifique que verbo auxiliar pode se colocado junto às formas de particípio que aparecem no texto, tentando evidenciar a escolha da autora por não utilizar o auxiliar **estar**. Também se pergunta ao aluno em que tempo verbal deveria ser conjugado o auxiliar caso fosse usado. A resposta para essa pergunta, imperfeito do indicativo, contudo, acaba não sendo utilizada para uma reflexão maior sobre o uso do imperfeito para a caracterização do segundo plano das narrativas. Esse tipo de reflexão seria bastante adequada nesse ponto, especialmente porque o livro didático trabalhou, no capítulo imediatamente anterior a essa apresentação dos verbos, as características do conto. Naquele capítulo se chama atenção para o fato de que os contos são escritos no pretérito. Essa noção poderia ser afinada nesse momento através da discussão do relevo da narrativa: o que é ação (1º plano) e o que é cenário (2º plano), respectivamente representados pelo pretérito perfeito e pelo pretérito imperfeito do indicativo. Tal refinamento é bastante útil ao ensino da leitura e da escrita, um dos objetivos da sala de aula de língua portuguesa.

Ainda analisando o texto de Lygia Fagundes Telles, os autores propõem que se verifiquem quais formas nominais são associadas a quais personagens, sugerindo uma interpretação para eles baseadas na semântica das formas participiais e gerundiais. Diz o livro didático que os personagens Bruna e Natércio estão estabilizados, estão em uma situação definitiva, pois a eles estão associadas formas de particípio. Aos personagens filha de Bruna e Otávia se associam formas gerundiais. Dessa forma tem o leitor a impressão de que esses personagens são ativos, estão em permanente ação. Ao personagem Conrado tanto o particípio quanto o gerúndio se associa. O livro didático não sugere interpretações para esse personagem. Esse tipo de trabalho, que verifica o que as formas verbais dizem sobre as coisas do texto, é o tipo de trabalho que deveria se desenvolver em sala de aula.

Deixando de lado o texto de Lygia Fagundes Telles, o livro didático apresenta um panfleto onde se lê: “Fogo na mata, mata.” A partir desse folheto se trabalha a homonímia da forma verbal **mata**, 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, e o substantivo **mata**, no sentido de selva, floresta, bosque. O trabalho é proposto se perguntando ao aluno o que significa cada um dos **mata** do folheto e o que pode provocar a morte da mata de acordo com o material. Depois, volta-se a atenção para um selo na parte inferior do folheto em que se lê: “Disque mata fogo.” O livro didático afirma ser possível ler o **mata** desse enunciado como um verbo ou um substantivo. Tendo em vista essa afirmação, pergunta então em que modo estaria o verbo e o que ele expressaria. Essa atividade é bastante confusa. O livro didático diz que se trata do imperativo do verbo **matar**, que expressa ordem. Contudo, fica difícil explicar o estatuto de **disque** – verbo **discar** no imperativo. **Discar**, na gramática tradicional, é intransitivo, o que significa que o sintagma **mata fogo** deveria ser analisado como um adjunto adverbial com preposição elidida – como se disséssemos “disque pro mata fogo.” Uma alternativa seria dizer que **mata** é o verbo **matar**, cujo sujeito é **disque** e cujo objeto é **fogo**. Fica difícil, então, explicar porque uma forma verbal finita recebe a incumbência de ser sujeito agentivo num enunciado como esse. Outra alternativa é assumir que **disque** não é intransitivo coisa nenhuma e que **mata fogo** é seu objeto direto. Nesse caso teríamos que considerar **mata fogo** uma espécie de substantivo composto – quem sabe o nome do lugar pro qual se deve discar? Não importa a análise sintática que façamos, do jeito que é proposta a atividade está se abrindo mão de fazer aquilo que a seção se propõe a fazer – verificar como os verbos se organizam nas situações concretas de interação.

As últimas atividades propostas nessa seção tomam como base uma tira de Angeli em que o personagem Moska é escorraçado do convívio com as garotas no primeiro quadro, do convívio com seus amigos homens no segundo quadro e, no terceiro quadro, ao olhar para o espelho vê sua imagem e grita para ela sair. As garotas do primeiro quadro falam: “Caia fora, Moska!” Os rapazes do segundo quadro falam: “Se manda, Moska! Get out! Cai fora!” E Moska fala pra sua imagem no espelho no terceiro quadro: “Moska, chispa daqui!”

A primeira pergunta é em que modo os verbos são empregados na tira e o que eles expressam. Espera-se que os alunos respondam que se trata do imperativo, que expressa uma ordem. Depois, chama-se atenção para o fato de que o verbo **cair** é empregado com duas formas distintas e se pergunta se isso é possível e por quê. A resposta que o livro do

professor dá é que **caia** é a forma de imperativo conjugada para o pronome você e que **cai** é o imperativo conjugado para o pronome tu. Ambas as formas seriam possíveis, dependendo do contexto.

Na variedade padrão formal, se empregamos o pronome de tratamento **você**, a forma adequada é **caia**; se empregamos **tu**, a forma adequada é **cai**. Na linguagem coloquial, entretanto, como as formas de tratamento se alternam (**você** e **tu**), ambas são aceitáveis.
(Cereja e Magalhães, 1998:181).

Do ponto de vista que eu estou defendendo aqui, essas explicações são importantes para que se trabalhe o sociolinguístico em sala de aula, por isso mesmo já deveriam ter sido expostas aos alunos.

Minha opinião é que essa seção final do capítulo sobre os verbos deveria ser a primeira a ser apresentada. O trabalho que se propõe em **Semântica e Discurso** parte do trabalho com o texto e faz uso da capacidade linguística do aluno para verificar como os verbos influem na construção e leitura desses mesmos textos. Ora, é mais ou menos isso que eu tenho tentado defender: que se traga para uma posição de destaque o trabalho com a língua e que só depois de muito suor na análise de textos, na escrita e reescrita de textos nossos, passemos a pensar uma língua capaz de falar da língua e dos fenômenos sobre os quais queremos refletir. É isso que Franchi (2006:98-9) propõe:

Com objetivos muito próprios (...) chega-se assim a uma 'teoria gramatical'. (...) Como **resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua**, como decorrente da necessidade de sistematizar um 'saber' linguístico que se aprimorou e se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação (...). [grifo meu]

Temos que perceber também que essa seção é uma primeira tentativa de sair de debaixo das asas da matriarca gramática tradicional e pensar um outro jeito de ensinar a língua portuguesa. A timidez com que o livro didático faz isso, contudo, acaba por fazer com que ele mais se preocupe em reproduzir as infames regras de formação dos tempos verbais ao invés de buscar um jeito de significar, valorizar o conhecimento linguístico dos nossos alunos sobre os tempos verbais. Por fim, é necessário ainda abrir mais espaço para o sociolinguístico na gramática do livro didático. Vimos que o sociolinguístico raramente faz aparições no livro didático. No entanto, porque defendo que devemos, na condição de

professores, contribuir para a visão de língua como um conjunto heterogêneo de diferentes normas linguísticas, pois é assim que ajudaremos a combater a triste e comum sensação de que “o brasileiro não sabe português,” se faz necessário insistir sobre as diferenças que se percebem entre diferentes normas, trazer para um lugar de destaque na gramática do livro didático a discussão sociolinguística.

6 OS TEMPOS VERBAIS NO TEXTO

Depois de tantas páginas sobre os tempos verbais, alguém poderia dizer que o assunto já começa a cansar. Para combater esse cansaço, vou me permitir fazer uma proposta para o ensino de tempos verbais. A final de contas, o leitor deve estar pensando, se esse cara encheu tanto a paciência dizendo que não dá pra chegar em sala de aula apenas com a gramática tradicional no bolso, é porque ele tem uma ideia melhor. Na verdade, a ideia que quero apresentar não é necessariamente a melhor, mas, de fato, é uma alternativa ao ensino tradicional dos tempos verbais, cujas bases lancei lá atrás, em **Um pouco de teoria**.

Baseado no que sugere Carlos Franchi (2006), eu disse que nós, professores, não devíamos trabalhar apenas com a metalinguagem gramatical, mas sim focar o próprio trabalho com a linguagem. Assim, imagino, estaremos dando aos alunos os instrumentos necessários à reflexão linguística. Quem sabe, assim, os alunos possam escolher com maior propriedade que formas usar nas diferentes situações comunicativas nas quais se encontrem.

A partir dessa reflexão, o que tentei fazer até o momento foi mostrar que

(i) a gramática tradicional é limitada no que tange os tempos verbais, isto é, suas prescrições não parecem conseguir dar conta dos usos da língua com adequação, sua visão de língua, homogênea e imutável, impede o sujeito de trabalhar com ela para construir os sentidos que almeja, pois somente as formas tidas como corretas, empregadas como a gramática manda, são legítimas;

(ii) a gramática da norma culta admite uma enorme complexidade verbal, que nos permite produzir diferentes nuances de sentido em situações concretas de interação verbal e, com isso, extrapola os limites estabelecidos pela tradição, “torcendo” a morfologia verbal e “quebrando” um bom número de regras de sintaxe; e

(iii) a gramática do livro didático, ao invés de se permitir um ensino crítico dos tempos verbais não só reproduzindo as regras da gramática tradicional, mas também lembrando ao aluno a importância da adequação da forma àquilo que se quer dizer,

reproduz em boa parte o que a gramática tradicional prescreve; no entanto, é verdade que timidamente se propõe a uma análise mais flexível dos verbos.

O que quero fazer agora é tentar uma proposta de trabalho com os tempos verbais que não obrigue o aluno a copiar a conjugação verbal do quadro, nem decorar a regra de formação de um determinado tempo.

Para fazer isso a primeira coisa de que precisaremos é de um modo de contextualizar o tempo verbal. Com esse intuito, voltaremos nossos olhos para o texto como unidade básica de ensino, como já anunciei em **Um pouco de teoria**. Uma vez que o texto só existe em sociedade e tem como característica uma função comunicativa específica, podemos o considerar como uma situação concreta de enunciação em que um locutor (nesse caso, um escritor) interage com um alocutário (nesse caso, seus pretendidos leitores).

No texto os tempos verbais parecem estar relacionados aos tipos textuais. Weinrich (1974) nota que há tempos verbais que são típicos daquilo que ele chamou de mundo narrado, isto é, típicos do conjunto de textos que relatam uma experiência, como os contos, as piadas, as notícias de jornal, etc. Por outro lado, há tempos verbais que são recorrentes especialmente naqueles textos pertencentes ao mundo comentado, ou seja, textos em que autor se posiciona criticamente em face a um determinado tema, como a crítica, o ensaio, o debate, etc. A distinção entre mundo narrado-mundo comentado é também uma distinção entre uma atitude relaxada perante o fato narrado e uma atitude tensa frente ao fato comentado. Weinrich (1974:67-8) se utiliza de um estereótipo de um contador de histórias para tentar esclarecer o que quer dizer com atitude relaxada do mundo narrado. Ele cria a figura de um velho senhor de barbas brancas que, entre uma baforada e outra de seu cachimbo, conta uma história de tempos imemoriais. O velho senhor tem todo o tempo do mundo para contar a história e o faz trazendo os detalhes da ação e do cenário que compõem a narrativa, para dar a ela mais vivacidade e contorno. O narrador, portanto, nos convida a ouvir de uma maneira tranquila e relaxada as histórias que tem para contar. Weinrich exemplifica o estereótipo de narrador com descrições de narradores de contos de Maupassant. A atitude comentadora, por oposição, é uma atitude tensa, em que o sujeito se manifesta com relação a algo que o afeta diretamente; ele está comprometido com o discurso que produz e sua intenção é agir, nesse caso, através da linguagem. As distinções entre a atitude narradora e a atitude comentadora são importantes no sentido que elas dão

aos tempos verbais não mais a incumbência de marcar o tempo cronológico, mas o de marcar o posicionamento do locutor frente ao que ele está dizendo.

Essa noção de tempo verbal desvinculada da noção de tempo cronológico pode ser um tanto útil na análise textual. Ao olharmos para os tipos de textos que compõem o mundo narrado, perceberemos uma enorme incidência de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Não importa que seja um texto de ficção científica cuja ação se passe num futuro distante, nem que estejamos escrevendo uma carta sobre o dia de hoje, as relações entre os tempos que se estabelecem não parecem obedecer a uma ordem estritamente cronológica. Por outro lado, no mundo comentado sobressai o uso do presente do indicativo. O subjuntivo, o infinitivo, o gerúndio e o particípio, em geral, emergem associados a verbos do indicativo, seja em sentenças complexas ou em locuções verbais. Portanto, a distinção entre os mundos comentado e narrado observa apenas as formas verbais do modo indicativo. Os tempos se dividem como segue.

(a) **Mundo narrado**: pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do pretérito e presente (além das locuções verbais formadas por esses tempos verbais).

(b) **Mundo comentado**: presente, pretérito perfeito composto, pretérito perfeito simples e futuro do presente (além das locuções verbais formadas por esses tempos verbais).

Como exemplo, vejamos como os tempos do mundo narrado se relacionam em uma notícia de jornal retirada do site clicrbs.com¹⁴. Todos os verbos foram negritados e computados.

¹⁴ A notícia está disponível no seguinte endereço eletrônico: <
<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a3067723.xml>>
 . O acesso foi feito dia 6 de dezembro de 2010.

Casal é morto em tentativa de roubo na zona norte de Porto Alegre

Crime **ocorreu** próximo ao estádio do São José, no bairro Passo D'Areia

Atualizada em 08/10/2010 às 01h03min
André Mags | andre.mags@zerohora.com.br

Um casal **foi** morto na noite desta quinta-feira em uma tentativa de roubo na zona norte de Porto Alegre. O crime **ocorreu** na Avenida Rio São Gonçalo, próximo ao estádio do São José, no bairro Santa Maria Goretti.

Segundo a polícia, Eliziane Gonçalves, 24 anos, **dirigia** um automóvel Voyage pela via com o companheiro e um irmão dele como caronas, quando dois homens **fingiram atravessar** em frente ao veículo. A mulher **freou** para **evitar** o atropelamento. Com o carro parado, a dupla se **aproximou** e **anunciou** o assalto.

Nervosa com o susto, a jovem **teria soltado** a embreagem, e inadvertidamente o carro **avançou**. De imediato, um dos criminosos **atirou** contra ela.

Eliziane **foi atingida** na cabeça, no pescoço e no abdômen, e **morreu** no local. Ao **ver** a companheira **baleada**, Fábio Gonçalves, 32 anos, **tentou tirar** o cinto de segurança para **socorrê-la**. No mesmo instante, **houve** novos disparos, que **atingiram** Fábio.

Os bandidos **fugiram**. No banco de trás do automóvel **estava** o irmão de Fábio, um adolescente de 13 anos. Ele **retirou** o corpo da jovem do veículo, **estendendo-a** na calçada, aos cuidados de taxistas.

Dirigindo o veículo, o garoto **levou** o irmão para o Hospital Cristo Redentor. Ele também não **resistiu**. Não se **sabe** se ele **morreu** no hospital ou no caminho.

ZEROHORA.COM

Quadro 6.1 – Cômputo das formas verbais do texto “Casal é morto...”

Forma Verbal	Nº de ocorrências
Pretérito Perfeito	19
Infinitivo	5
Pretérito Imperfeito	2
Presente	2
Gerúndio	2
Particípio	2
Futuro do Pretérito Composto	1
Total	33

A contagem de ocorrências exibida no quadro 6.1, acima, leva em conta dois critérios que dizem respeito à contagem das formas nominais: (i) só foram computadas as formas nominais que não participavam de locução verbal e (ii) foram consideradas locuções as seguintes: (a) **teria soltado**, exemplo de futuro do pretérito composto, e (b) **foi atingida**, exemplo de pretérito perfeito passivo.

Antes de proceder a análise, lembremos que se trata de um exemplo. Esse texto é bastante curto e simples, não compreendendo todas as possibilidades de usos de tempos verbais do mundo narrado. Apesar disso, podemos ver a supremacia do pretérito perfeito sobre todas as outras formas verbais. Com dezenove ocorrências, ele se sobrepõe aos outros e se responsabiliza por narrar a ação. O pretérito imperfeito, por outro lado, se responsabiliza por fazer o plano de fundo da narração. Vejamos o exemplo, abaixo.

(28) Eliziane Gonçalves, 24 anos, **dirigia** um automóvel Voyage pela via com o companheiro e um irmão dele como caronas, quando dois homens **fingiram** atravessar em frente ao veículo.

O verbo **dirigia**, no pretérito imperfeito, faz o fundo da narrativa e se relaciona com o verbo **fingiram**, no pretérito perfeito, que nos informa a ação dos criminosos.

O presente do indicativo, por outro lado, ocorre duas vezes; a primeira delas na manchete: “Casal **é** morto em tentativa de roubo na zona norte de Porto Alegre.” Koch (1993:39), analisando alguns textos à luz da teoria de Weinrich, sugere que o presente das manchetes de jornal é explicável pelo fato de que elas pertencem ao conjunto dos textos do mundo comentado. Lembremos que a atitude comunicativa comentadora exige atenção do interlocutor, pois os tempos do mundo comentado anunciam que o sujeito fala comprometidamente e solicitam uma resposta do interlocutor. Por solicitarem essa resposta, os tempos de mundo comentado parecem ser mais adequados às manchetes de jornal, uma vez que elas se pretendem chamativas.

A segunda ocorrência de presente do indicativo surge na última sentença do texto. Nela o verbo **saber** conjugado no presente do indicativo parece trazer a dúvida expressa pelo enunciado para o momento da enunciação. Se for assim, o presente parece incorporado ao sistema da narração como um tempo verbal que se responsabiliza pela prospecção a partir do tempo zero da narração, os pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo. Veja-se (29).

(29) Dirigindo o veículo, o garoto levou o irmão para o Hospital Cristo Redentor. Ele também não resistiu. Não se **sabe** se ele morreu no hospital ou no caminho.

O futuro do pretérito, por sua vez, parece ser responsável por uma espécie de retrospectiva com relação ao tempo zero da narrativa. Vejamos o enunciado (30), que nos diz que Eliziane **teria soltado** a embreagem **antes de** o carro avançar. Além disso, o futuro do pretérito expressa uma certa dúvida com relação ao conteúdo veiculado por essa forma. “Será que ela realmente soltou a embreagem? Talvez haja outras explicações,” o locutor sugere.

(30) Nervosa com o susto, a jovem **teria soltado** a embreagem, e inadvertidamente o carro avançou. De imediato, um dos criminosos atirou contra ela.

Também é lícito imaginar que o pretérito mais-que-perfeito, apesar de não o encontrarmos nesse texto, indique uma retrospectiva em relação aos tempos zero do mundo narrado. Para sustentar essa hipótese, poderíamos reescrever (30), eliminando a dúvida com relação ao fato de Eliziane ter realmente soltado a embreagem, com o pretérito mais-que-perfeito. Vejamos (30’).

(30’) Nervosa com o susto, a jovem **tinha soltado** a embreagem, e inadvertidamente o carro avançou. De imediato, um dos criminosos atirou contra ela.

Dessa forma, através da análise proposta, chegamos a um esquema relacional dos tempos verbais do mundo narrado que pode ser resumido assim:

Quadro 6.2 – Tempos verbais do mundo narrado

Retrospecção	Tempo Zero	Prospecção
Pretérito Mais-que-Perfeito	Pretérito Perfeito (1° plano – ação)	Presente
Futuro do Pretérito	Pretérito Imperfeito (2° plano – cenário)	

Para verificarmos como se relacionam os tempos verbais do mundo comentado, trago um texto do jornalista Ademar Adams, retirado do site do Observatório da Imprensa¹⁵. Novamente, todas as formas verbais foram negritadas e computadas.

Carta aberta a um juiz

Sei que não é normal **defender-se** de decisão judicial por meio da imprensa, mas o ritual frio e mecânico das argumentações judiciais **deixa** o povo, em geral, sem **saber** o que está **ocorrendo**. Assim, **tomo** a liberdade de me **dirigir** diretamente a Vossa Excelência, enquanto os advogados **fazem** a parte deles com o recurso apropriado, uma vez que não me **é permitido fazê-lo**.

Na vossa curta decisão, **foi determinado** que nos **abstivéssemos** "de **emitir** opiniões pessoais pelas quais **atribuam** àquele a prática de crime, sem que **haja** decisão judicial com trânsito em julgado que **confirme** a acusação". Ora, mas Vossa Excelência sequer **demonstrou** onde foi que este jornalista **emitiu** qualquer opinião **atribuindo** ao deputado prática de crime. **Fui censurado** pela vossa decisão sem **saber** exatamente qual o meu delito.

Por isso **acredito** que Vossa Excelência não se **deu** ao trabalho de **ler** meus textos. Eu **ficaria** orgulhoso se o **tivesse feito**, pois tão digno leitor **honra** qualquer jornalista e ainda **estou** certo de que **constataria** que jamais **desabonei** a honra dele. A única coisa que **faço é noticiar** o que **fazem** o Ministério Público e o Judiciário, e o **faço** porque os jornais e as TVs, que **deveriam publicar** tais notícias, **têm** como cliente a Assembléia Legislativa, que **paga** grandes somas por matérias publicitárias – por vezes ilegais e imorais.

Eu **pergunto** ainda por que o deputado autor da ação não **incluiu** no rol dos supostos desabonadores da sua conduta o Jornal do Brasil, que recentemente **publicou** matéria por três dias seguidos **chamando-o** de "Maluf de Mato Grosso"? Será que a coragem dele só lhe **permite** processar jornalistas deste estado?

E mais, senhor juiz: nunca **ataquei** a vida pessoal ou a intimidade do deputado. A crítica, se **houve**, **foi** em razão do cargo que ocupa. Por isso **repriso** aqui as palavras do ministro Celso de Mello em recente julgamento: "**É** por tal razão que a crítica que os meios de comunicação social **dirigem** às pessoas públicas, por mais acerba, dura e veemente que possa **ser**, deixa de **sofrer**, quanto ao seu concreto exercício, as limitações externas que ordinariamente **resultam** dos direitos da personalidade."

Diz ainda o ministro que "o Estado – inclusive o Judiciário – não **dispõe** de **poder** algum sobre a palavra, sobre as idéias e sobre as convicções **manifestadas** pelos profissionais dos meios de comunicação social. Essa **é** a garantia básica da liberdade de expressão".

Então, doutor Pedro Sakamoto, qual a pretensão da vossa decisão? **Proteger** um deputado que **tem** mais de cem processos onde **é acusado** pelo Ministério Público de **desviar** dinheiro público, ou **calar** um jornalista que nada mais **faz** do que **exercer** a

¹⁵ ADAMS, Ademar. *Carta aberta a um juiz*. In: Observatório da Imprensa. São Paulo: Projor - Instituto para o desenvolvimento do jornalismo, 2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=565IMQ007>>. Acesso em: 19 de jan. de 2010.

obrigação de profissional e cidadão que **tem** responsabilidade de **divulgar** as informações que recebe? Se **fosse** o caso de um criminoso comum, **havendo** cem inquéritos contra ele, não **seriam** indícios suficientes para que **fosse** preso e investigado? A imprensa não **poderia falar** sobre o caso? Por que este privilégio de um político poderoso?

As respostas, doutor Pedro Sakamoto, **devem ser** dadas à sociedade.
Atenciosas saudações, Ademar Adams

Quadro 6.3 – Cômputo das formas verbais do texto “Carta aberta a um juiz”

Forma Verbal	Nº de ocorrências
Presente	29
Infinitivo	19
Pretérito Perfeito Simples	11
Futuro do Pretérito	5
Gerúndio	4
Presente do Subjuntivo	3
Imperfeito do Subjuntivo	2
Pretérito Mais-que-Perfeito do Subjuntivo	1
Particípio	1
Total	75

Novamente, foram computadas apenas as formas nominais que não participavam de locuções verbais. Foram consideradas locuções as seguintes: (a) **é permitido** e (b) **é acusado**, ambas consideradas exemplos de presente do indicativo passivo; (c) **foi determinado**, considerada pretérito perfeito do indicativo passivo; e (d) **tivesse feito**, exemplo de mais-que-perfeito do subjuntivo.

O texto apresenta uma clara atitude comentadora, que se revela na racionalidade com que o autor se defende contra sua censura, expondo razões e argumentos contra ela. O sujeito é altamente comprometido com o que está dito no texto.

O cômputo das formas verbais do texto revela uma predominância do presente do indicativo, com 29 das 75 formas contadas. O presente do indicativo, de acordo com Koch (1993), é o tempo zero do mundo comentado. O pretérito perfeito simples do indicativo parece fazer a retrospectiva em relação a esse tempo zero, como podemos ver em (31).

(31) Por isso acredito que Vossa Excelência não se **deu** ao trabalho de ler meus textos.

Talvez pudéssemos dizer o mesmo do pretérito perfeito composto, pois podemos reescrever o trecho acima como (31^r), substituindo o pretérito perfeito simples pelo composto. Essa substituição parece não poder acontecer no mundo narrado, o que nos faz crer que esse tempo é típico do mundo comentado.

(31^r) Por isso acredito que Vossa Excelência não **tem** se **dado** ao trabalho de ler meus textos.

Para tentar explicar o futuro do pretérito, com cinco ocorrências no texto, voltemos ao trabalho de Koch (1993:40-1), que explica que, dentro de um mesmo período, em princípio, não co-ocorrem tempos verbais comentadores e tempos verbais narrativos. Esse tipo de alteração, de mundo narrado para mundo comentado e vice-versa, só ocorre nas fronteiras de período. Quando, apesar de tudo, o autor insere um tempo verbal de mundo narrado num enunciado dominado pelo mundo comentado (ou o contrário), ele está fazendo uma metáfora temporal de validade limitada. Isso quer dizer que o autor está trazendo para dentro do texto marcado pelo mundo comentado algo da flexibilidade e do relaxamento do mundo narrado, ou que, por outro lado, ele está trazendo algo do compromisso e da tensão do mundo comentado para dentro do mundo narrado. Essas alterações provocam efeitos de sentido bastante específicos. Por exemplo, ao usarmos o presente para narrar (i.e., ao usarmos o presente histórico), nos comprometemos com a história que contamos como não o fazemos ao usar o tempo verbal típico da atitude narrativa, o pretérito perfeito simples. Por outro lado, ao usarmos o futuro do pretérito em um texto majoritariamente comentador, estamos inserindo um matiz de incerteza, dúvida, possibilidade, etc. É isso que acontece no enunciado abaixo, em que os verbos **ficar** e **constatar**, ambos no futuro do pretérito, revelam matizes de **possibilidade** e **suposição**, respectivamente. O futuro do pretérito, portanto, não pertenceria ao conjunto dos tempos verbais responsáveis pelo mundo comentado. Ele apenas seria usado em determinados contextos para provocar efeitos de sentido específicos.

(32) Eu **ficaria** orgulhoso se o tivesse feito, pois tão digno leitor honra qualquer jornalista e ainda estou certo de que **constataria** que jamais desabonei a honra dele.

Os outros tempos verbais, os do modo subjuntivo, bem como as formas nominais do verbos, já disse aqui, por sempre aparecerem em sentenças complexas ou locuções verbais acompanhadas por um tempo verbal do modo indicativo, não se responsabilizam pela caracterização dos mundos narrado e comentado. Entretanto, apesar de não aparecer no texto **Carta aberta a um juiz**, o futuro do presente parece ser responsável pela prospecção no mundo comentado. Tomemos a reescritura de (32), abaixo, como evidência para a afirmação anterior.

(32^r) Eu **ficarei** orgulhoso se o tiver feito, pois tão digno leitor honra qualquer jornalista e ainda estou certo de que constataste que jamais desabonei a honra dele.

Se essas considerações estiverem corretas, podemos considerar que chegamos a um esquema relacional dos tempos verbais do mundo comentado, que pode ser resumido como segue.

Quadro 6.4 – Tempos verbais do mundo comentado

Retrospecção	Tempo Zero	Prospecção
Pretérito Perfeito Composto	Presente	Futuro do Presente
Pretérito Perfeito Simples		

Preciso chamar atenção nesse momento para o fato de que a análise proposta não é uma análise completa de todos os tempos e modos verbais. Pelo contrário, ela dá conta apenas de uma parcela das formas verbais; em específico, dos tempos que parecem ser prototípicos dos mundos narrado e comentado. Uma análise mais abrangente ainda está por ser feita. Apesar disso, as redes de relacionamento de tempos verbais que eu pude explicitar através das análises propostas, me ajudam a construir uma hipótese a respeito de como se podem dar aulas sobre verbos sem trabalhar exclusivamente com as listas de conjugações verbais.

A postura que sugiro adotar é simples: a medida que trabalhamos os textos dos alunos, podemos sentar e buscar, junto com os próprios alunos, entender como os tempos verbais se relacionam para a constituição dos textos que nos dispomos a escrever. Isso quer

dizer que, quando trabalhamos a notícia que se encontra páginas policiais do jornal, devemos dar também atenção para o fato de que o tempo verbal mais utilizado na sua escrita é o pretérito perfeito, como vimos no texto **Casal é morto...** E, além do pretérito perfeito, o imperfeito pode nos ajudar a contar os detalhes sórdidos do crime que relatamos, descrevendo o cenário da narração. Também podemos observar que, na manchete que escrevermos para as nossas notícias, vamos preferir o presente, ou, quem sabe, a elisão do verbo. Por outro lado, quando trabalhamos o resumo ou a resenha, precisaremos ter em mente que esses textos preferem o presente, pois são textos do mundo comentado. Ao buscar refletir sobre que tempos verbais empregamos em diferentes tipos de texto, vamos estar trabalhando com a reflexão linguística e nossos alunos.

Talvez devamos lembrar que, se é verdade que é parte de nosso trabalho como professores encaminhar a reescrita dos textos de nossos alunos, então ter em mente as relações que se estabelecem entre os tempos verbais e ser capazes de ajudar os alunos a percebê-las podem nos auxiliar a oferecer sugestões de reescrita mais adequadas aos problemas no uso dos tempos verbais que os alunos apresentam. Por outro lado, também devemos ter em mente que, se conseguimos perceber com relativa clareza as relações que se estabelecem entre os tempos verbais em um determinado tipo de texto, poderemos utilizar desse conhecimento em nosso favor, de modo que escrevamos textos cujo uso dos tempos verbais ultrapasse as relações mais evidentes entre os tempos, agregando qualidade a eles.

Com essas diretrizes em mente e com uma teoria sobre como os tempos verbais se relacionam dentro do texto, podemos tentar analisar a inadequação de certos tempos verbais em enunciados retirados de textos de vestibular. Desse modo, exemplifico como podemos, como professores, analisar os enunciados que apresentam problemas no emprego dos tempos verbais. Esses enunciados foram colhidos de textos do concurso vestibular da UFRGS do ano de 2005. Foi pedido aos avaliadores que anotassem enunciados que eles julgassem ter problemas de tempos verbais. Analisaremos alguns desses enunciados aqui¹⁶.

Começemos por enunciados do mundo narrado.

¹⁶ Apenas os enunciados (37) e (42) não foram retirados de textos do vestibular. O enunciado (37) foi retirado de material utilizado na disciplina de Gramática e Estilo que cursei este semestre. O enunciado (42) foi retirado da matéria *Bastidores da campanha de Dilma – parte 1*, publicado no **blog do Rovai** (<http://www.revistaforum.com.br/blog/>) e acessado em 7 de dezembro de 2010. Esse enunciado é atribuído à presidente eleita Dilma Rousseff, em resposta ao senador Agripino Maia que sugerira que ela mentira em sabatina no congresso.

(33) Outrora, as transgressões das regras que **regem** uma sociedade nem sempre **são** feitas de maneira consciente.

(33^r) Outrora, as transgressões das regras que **regiam** uma sociedade nem sempre **eram** feitas de maneira consciente.

Em (33), o advérbio **outrora** aponta para um passado distante; nos joga para dentro do mundo narrado, portanto. A escolha do presente do indicativo, nesse caso, deixa de ser a mais adequada, pois se trata de um tempo do mundo comentado. Aqui, o pretérito imperfeito do indicativo seria o melhor empregado, pois se ajusta ao mundo narrado.

(34) Desde o início da vida em sociedade, os líderes, muitas vezes, não **tinham** consciência e bom senso para governar um grupo de pessoas.

(34^r) Desde o início da vida em sociedade, os líderes, muitas vezes, não **tiveram/têm** consciência e bom senso para governar um grupo de pessoas.

O uso do imperfeito do indicativo coloca a ação verbal em segundo plano, a transforma em cenário da narração. A expressão **muitas vezes**, contudo, parece sugerir um número de ações. A escolha do perfeito, portanto, colocaria a ação verbal em primeiro plano, a daria relevo dentro da narrativa, o que parece ser mais adequado. Por outro lado, talvez preferíamos a forma presente do indicativo; nesse caso, haveria uma alteração na atitude comunicativa, que deixaria de ser narradora e passaria a ser comentadora.

(35) Já mais recentemente, uma transgressão negativa ocorreu quando um homem, em nome de sua religião e de seu povo, **mata** milhares de pessoas ao jogar um avião (que, aliás, não foi inventado para isso) contra as torres gêmeas em Nova York.

(35^r) Já mais recentemente, uma transgressão negativa ocorreu quando um homem, em nome de sua religião e de seu povo, **matou** milhares de pessoas ao jogar um avião (que, aliás, não foi inventado para isso) contra as torres gêmeas em Nova York.

O fato de a oração principal estar no perfeito do indicativo sugere que se trata de um enunciado do mundo narrado. Assim sendo, é preferível usarmos tempos verbais que

pertençam ao mundo narrado. Por isso, fica melhor usarmos o pretérito perfeito do indicativo, que indica a ação do homem que matou milhares de pessoas com um avião.

(36) Na Grécia antiga, também não muito diferente da Mesopotâmia, **possui** regras a serem...

(36^r) A Grécia antiga, também não muito diferente da Mesopotâmia, **possuía/possuiu** regras a serem...

Em primeiro lugar, note-se que o verbo possuir em (36) não encontra sujeito no enunciado, pois o sintagma que deveria ser seu sujeito é preposicionado, tomando assim a função de adjunto adverbial. Em segundo lugar, com relação ao tempo verbal empregado podemos dizer que o presente não parece ser o mais adequado, pois a menção aos povos antigos da Grécia e da Mesopotâmia parece apontar para o mundo narrado, bastante distante do narrador. Por isso, talvez seja melhor reescrevermos o enunciado com tempos verbais do mundo narrado, ou o pretérito perfeito ou o imperfeito. Por outro lado, o autor pode ter escolhido o presente conscientemente, utilizando-se do presente histórico. Como já vimos, esse caso seria considerado uma metáfora temporal. Por fim, talvez seja o caso de que o autor quer comentar os costumes gregos e mesopotâmios; assim, não haveria inadequação propriamente dita. No entanto, só o contexto poderia nos oferecer dados suficientes para essa avaliação.

(37) Eu estava na terceira série do Ensino Fundamental quando a professora me descobriu bem no cantinho da sala e pediu para que eu fosse escrever no quadro. Quase **tinha** um colapso, mas juntei toda a coragem e fui, quase nem sentindo minhas pernas de tanto que tremiam.

(37^r) Eu estava na terceira série do Ensino Fundamental quando a professora me descobriu bem no cantinho da sala e pediu para que eu fosse escrever no quadro. Quase **tive** um colapso, mas juntei toda a coragem e fui, quase nem sentindo minhas pernas de tanto que tremiam.

O colapso, ao contrário do que o tempo verbal empregado sugere, não é segundo plano nesse enunciado. O pretérito perfeito é melhor empregado aqui, pois ele dá uma

noção pontual, de uma sensação que atinge o narrador no momento em que a professora o chamou.

Agora, observemos alguns enunciados do mundo comentado.

(38) A ciência faz descobertas, que para muitos **eram** consideradas como impossíveis.

(38^r) A ciência faz descobertas que para muitos **são** consideradas como impossíveis.

A oração principal, no presente do indicativo, nos informa que estamos diante de um enunciado do mundo comentado. Entretanto, a oração subordinada apresenta um tempo verbal de mundo narrado. Essa mudança brusca não é bem aceita no texto. Esse tipo de mudança ocorre, em geral, apenas em fronteiras de período. Assim, o mais adequado seria escolher um tempo de mundo comentado; nesse caso, o presente.

(39) Por mais que achamos que a nossa vida está excelente, nosso salário está bom, o carro é o ideal, sempre **poderemos** melhorar.

(39^r) Por mais que achemos que a nossa vida está excelente, nosso salário está bom, o carro é o ideal, sempre **podemos** melhorar.

O futuro do presente representa uma prospecção em relação ao tempo zero do mundo comentado, o presente do indicativo. Parece ser mais adequado, contudo, que não marquemos a prospecção, já que não há quaisquer elementos linguísticos que a exijam. Além disso, o advérbio **sempre** estabelece uma noção de duração quase permanente. Melhor seria, então, escolhermos o presente do indicativo.

(40) Num futuro não muito distante, não haverá mais normas, leis, (...), pois as pessoas já se **adaptaram** a viver em seus limites.

(40^r) Num futuro não muito distante, não haverá mais normas, leis, (...), pois as pessoas já **terão** se **adaptado** a viver em seus limites.

(41) No entanto, transgressões mesquinhas devem ser punidas. Pois, somente dessa forma, essas pessoas **perceberam** a extensão do mal aos outros que proporcionaram.

(41^r) No entanto, transgressões mesquinhas devem ser punidas, pois, somente dessa forma, essas pessoas **perceberão** a extensão do mal aos outros que proporcionaram

Se desconsiderarmos a possibilidade de se tratar de um problema de ortografia, diremos que, em ambos os enunciados, (40) e (41), parece que o contexto exige o uso de formas verbais que façam a prospecção. Em (40), há um sintagma preposicional que faz referência a um momento posterior a enunciação (**num futuro não muito distante**). Da mesma sorte, em (41), a organização do enunciado sugere certa ordenação (primeiro deve-se punir transgressões mesquinhas; depois as pessoas perceberão a extensão do mal que proporcionaram aos outros).

(42) Qualquer comparação entre a ditadura militar e a democracia brasileira só pode partir de quem não dá valor à democracia. E eu acredito, senador, que nós **estávamos** em momentos diferentes da nossa vida em 70.

(42^r) Qualquer comparação entre a ditadura militar e a democracia brasileira só pode partir de quem não dá valor à democracia. E eu acredito, senador, que nós **estamos** em momentos diferentes da nossa vida em 70.

O verbo da oração principal, **acreditar**, está no presente do indicativo. Estamos diante de um comentário, portanto. Nesse caso, seria mais adequado usarmos outra vez o presente ao invés de partirmos para o imperfeito do indicativo, que pertence ao conjunto de tempos do mundo narrado.

Com esses exemplos todos, o que eu estou propondo é um meio de se colocar em prática algumas ideias que tem sido reiteradas constantemente no nosso Instituto de Letras por nossos professores de didática e estágio. O que estou propondo é um meio de se associar reflexão linguística com as atividades de leitura e escrita. Para isso, não basta abrirmos a gramática tradicional e conhecermos de cor e salteado toda a metalinguagem que está lá (até porque os manuais tradicionais estão ao alcance de nossas mãos; não precisamos decorar todas aquelas prescrições porque elas estão escritas). Como professores, é nossa obrigação ser capazes de refletir sobre a nossa linguagem e sobre nossos usos linguísticos. É nossa obrigação arranjar um meio de dar aos alunos os instrumentos necessários à reflexão linguística. Instrumentos esses que serão essenciais

para que eles possam encontrar meios adequados de se expressar em diferentes situações comunicativas e possam, através e uma escolha relativamente consciente dos recursos linguísticos a sua disposição, monitorar sua língua, trabalhar com ela e sobre ela.

7 AONDE CHEGAMOS

Certamente não ao fim.

A discussão que tentei empreender é, de certa forma, uma reflexão que me acompanhou pelos vários anos em que eu estive na Letras. A discussão que eu propus é reflexo de minha formação de linguista e de professor. Minha formação de linguista emerge quando eu falo da linguagem, quando eu apresento minhas interpretações e análises dos enunciados que eu usei para montar meus argumentos. Minha formação de professor se evidencia desde o início deste trabalho, quando eu anuncio que a pergunta que o norteia é “que gramática levar para sala de aula?” Contudo, estritamente falando, essa pergunta ainda não foi respondida por mim. Por isso comecei esse capítulo dizendo que ainda não cheguei ao fim. Apesar disso, espero que eu tenha começado a respondê-la e, nesse sentido, começado a trilhar um caminho que pode me levar a uma resposta adequada a essa pergunta.

Espero ter mostrado algumas coisas com essa monografia. Em especial que

(i) **a gramática tradicional já está velha demais para dar aulas sozinha** – ela precisa da ajuda dos professores, que são os responsáveis por delinear uma gramática que seja útil não apenas na análise e classificação de frases, mas também na expansão da capacidade de reflexão linguística do aluno;

(ii) **a sociolinguística merece mais espaço dentro da sala de aula** – o sociolinguístico deve preceder o linguístico, pois é trabalho da escola combater o preconceito linguístico e perpetrar a noção de que a língua é um conjunto de normas, e não uma única norma, a língua portuguesa, cujas regras a tradição dita;

(iii) **o trabalho com a linguagem deve preceder o trabalho com a metalinguagem** – ainda que seja importante conhecer algumas noções gramaticais, como verbo, substantivo, sujeito, objeto, etc., é ainda mais importante trabalhar com a linguagem: só depois de muito trabalho de leitura, de escrita e reescrita, de análise dos diferentes efeitos de sentido que se produzem com diferentes construções linguísticas é que se pode pensar em dar nomes aos bois;

(iv) **o texto do aluno é o espaço privilegiado para o trabalho com uma gramática útil** – a gramática está aí para nos dar opções de escolha para dizer o que temos a dizer da maneira mais adequada, então temos que nos aproveitar dos momentos de reescrita dos textos dos alunos para trabalhar com os mecanismos que nossa gramática internalizada nos concede para criar os efeitos de sentido que queremos; e,

(v) **o livro didático parece estar lentamente caminhando para um trabalho com uma gramática pensada** – o livro que analisei mostrou, ainda que bastante timidamente, relativa preocupação com um trabalho de gramática que relacionasse verbos e textos; quem sabe uma próxima edição não traga um trabalho mais significativo com os textos, aos poucos saindo da sombra da velha gramática tradicional?

Por fim, vale dizer, espero que este trabalho seja lido como uma espécie de impulso para que outros professores façam o caminho inverso ao que eu fiz e descubram seu lado linguista. É na interface entre as questões linguísticas e pedagógicas que poderemos buscar uma gramática útil para a sala de aula, uma gramática que ainda está por ser escrita.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus**. 28. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasil: 2000.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 1998. v. 2.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1972.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. rev. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1974.

ANEXO A – TEXTO ‘O VERBO FOR’, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

O verbo ‘for’¹⁷

Vestibular de verdade era no meu tempo. Já estou chegando, ou já cheguei, à altura da vida em que tudo de bom era no meu tempo; meu e dos outros coroa. [*Acho inadmissível e mesmo chocante (no sentido antigo) um coroa não ser reacionário. Somos uma força histórica de grande valor. Se não agíssemos com o vigor necessário — evidentemente o condizente com a nossa condição proecta —, tudo sairia fora de controle, mais do que já está. O vestibular, é claro, jamais voltará ao que era outrora e talvez até desapareça, mas julgo necessário falar do antigo às novas gerações e lembrá-lo às minhas coevas (ao dicionário outra vez; domingo, dia de exercício).*]

O vestibular de Direito a que me submeti, na velha Faculdade de Direito da Bahia, tinha só quatro matérias: português, latim, francês ou inglês e sociologia, sendo que esta não constava dos currículos do curso secundário e a gente tinha que se virar por fora. Nada de cruzinhas, múltipla escolha ou matérias que não interessassem diretamente à carreira. Tudo escrito tão ruybarbosianamente quanto possível, com citações decoradas, preferivelmente. [*Os textos em latim eram As Catilinárias ou a Eneida, dos quais até hoje sei o comecinho.*

Havia provas escritas e orais. A escrita já dava nervosismo, da oral muitos nunca se recuperaram inteiramente, pela vida afora. Tirava-se o ponto (sorteava-se o assunto) e partia-se para o martírio, insuperável por qualquer esporte radical desta juventude de hoje. A oral de latim era particularmente espetacular, porque se juntava uma multidão, para assistir à performance do saudoso mestre de Direito Romano Evandro Baltazar de Silveira. Franzino, sempre de colete e olhar vulpino (dicionário, dicionário), o mestre não perdoava.

— *Traduza aí quousque tandem, Catilina, patientia nostra* — dizia ele ao entanguido vestibulando.

— *"Catilina, quanta paciência tens?"* — retrucava o infeliz.

Era o bastante para o mestre se levantar, pôr as mãos sobre o estômago, olhar para a platéia como quem pede solidariedade e dar uma carreirinha em direção à porta da sala.

¹⁷ No livro didático, o texto é apresentado adaptado. As partes entre colchetes retos e em itálico foram suprimidas da edição do livro didático. A versão completa apresentada aqui foi retirada do site Releituras <http://www.releituras.com/joaoubaldo_overbofor.asp>, que foi acessado em 10 de dezembro de 2010.

— *Ai, minha barriga!* — exclamava ele. — *Deus, oh Deus, que fiz eu para ouvir tamanha asnice? Que pecados cometi, que ofensas Vos dirigi? Salvai essa alma de alimária. Senhor meu Pai!*

Pode-se imaginar o resto do exame. Um amigo meu, que por sinal passou, chegou a enfiar, sem sentir, as unhas nas palmas das mãos, quando o mestre sentiu duas dores de barriga seguidas, na sua prova oral. Comigo, a coisa foi um pouco melhor, eu falava um latinzinho e ele me deu seis, nota do mais alto coturno em seu elenco.

O maior público das provas orais era o que já tinha ouvido falar alguma coisa do candidato e vinha vê-lo "dar um show". Eu dei show de português e inglês. O de português até que foi moleza, em certo sentido. O professor José Lima, de pé e tomando um cafezinho, me dirigiu as seguintes palavras aladas:

— *Dou-lhe dez, se o senhor me disser qual é o sujeito da primeira oração do Hino Nacional!*

— *As margens plácidas* — respondi instantaneamente e o mestre quase deixa cair a xícara.

— *Por que não é indeterminado, "ouviram, etc."?*

— *Porque o "as" de "as margens plácidas" não é craseado. Quem ouviu foram as margens plácidas. É uma anástrofe, entre as muitas que existem no hino. "Nem teme quem te adora a própria morte": sujeito: "quem te adora." Se pusermos na ordem direta...*

— *Chega!* — berrou ele. — *Dez! Vá para a glória! A Bahia será sempre a Bahia!*

Quis o irônico destino, uns anos mais tarde, que eu fosse professor da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia e me designassem para a banca de português, com prova oral e tudo. Eu tinha fama de professor carrasco, que até hoje considero injustíssima, e ficava muito incomodado com aqueles rapazes e moças pálidos e trêmulos diante de mim. Uma bela vez, chegou um sem o menor sinal de nervosismo, muito elegante, paletó, gravata e abotoaduras vistosas. A prova oral era bestíssima. Mandava-se o candidato ler umas dez linhas em voz alta (sim, porque alguns não sabiam ler) e depois se perguntava o que queria dizer uma palavra trivial ou outra, qual era o plural de outra e assim por diante. Esse mal sabia ler, mas não perdia a pose. Não acertou a responder nada. Então, eu, carrasco fictício, peguei no texto uma frase em que a palavra "for" tanto podia ser do verbo "ser" quanto do verbo "ir". Pronto, pensei. Se ele distinguir qual é o verbo, considero-o um gênio, dou quatro, ele passa e seja o que Deus quiser.

— Esse "for" aí, que verbo é esse?

Ele considerou a frase longamente, como se eu estivesse pedindo que resolvesse a quadratura do círculo, depois ajeitou as abotoaduras e me encarou sorridente.

— Verbo for.

— Verbo o quê?

— Verbo for.

— Conjugue aí o presente do indicativo desse verbo.

— Eu fonho, tu fões, ele fõe - recitou ele, impávido. — Nós fomos, vós fondes, eles fõem.

Não, dessa vez ele não passou. Mas, se perseverou, deve ter acabado passando e hoje há de estar num posto qualquer do Ministério da Administração ou na equipe econômica, ou ainda aposentado como marajá, ou as três coisas. Vestibular, no meu tempo, era muito mais divertido do que hoje e, nos dias que correm, devidamente diplomado, ele deve estar fondo para quebrar. Fões tu? Com quase toda a certeza, não. Eu tampouco fonho. Mas ele fõe.