

O ENSINO PRAGMÁTICO DOS TEMPOS VERBAIS

Luciano Amaral OLIVEIRA

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO: Com o objetivo de contribuir para a discussão acerca do ensino de português no Brasil, o presente texto aborda a inserção da dimensão pragmática no ensino dos tempos verbais. Para isso, o conceito de tempo verbal é problematizado com o objetivo de revelar a confusão terminológica que envolve esse ponto gramatical. As gramáticas de Carlos Henrique Rocha Lima e de Celso Cunha e Lindley Cintra, tradicionalmente usadas por professores de português no Brasil, servem de fonte de informações. O pensamento das lingüistas Marianne Celce-Murcia e Dianne Larsen-Freeman acerca da tridimensionalidade gramatical serve de base para se propor um ensino pragmático dos tempos verbais.

PALAVRAS-CHAVE: tempos verbais; ensino de língua portuguesa; dimensão pragmática da gramática.

ABSTRACT: Aiming at contributing to the discussion about the teaching of Portuguese in Brazil, this text tackles the insertion of the pragmatic dimension in the teaching of verb tenses. In order to reach that aim, the concept of verb tense is problematized to reveal the terminological confusion that involves this grammatical point. The grammar books used as source of information are the ones by Carlos Henrique Rocha Lima and by Celso Cunha and Lindley Cintra because they have traditionally been used by Portuguese teachers in Brazil. Marianne Celce-Murcia and Diane Larsen-Freeman's idea about the three-dimensional nature of grammar serves as the theoretical support for proposing a pragmatic teaching of the verb tenses.

KEY-WORDS: verb tenses; Portuguese teaching; pragmatic dimension of grammar.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na década de 1960, o início da virada pragmática apontou aos estudos lingüísticos uma direção nova e interessante: o uso da língua. Muitos lingüistas decidiram seguir esse caminho. A consequência disso foi a intensificação das pesquisas em ramos da Lingüística, como a Análise do Discurso, a Sociolingüística e a Lingüística Textual, que lidam com os aspectos interacionais e, por isso, mais dinâmicos da linguagem.

Entretanto, a influência da visão pragmática sobre os estudos da linguagem teve um reflexo tímido nas salas de aula. Hoje, meio século após lingüistas, como Dell Hymes e Henry Widdowson, e filósofos da linguagem, como John Austin e John Searle, haverem demonstrado a importância da inclusão da dimensão pragmática no estudo da língua, muitos professores de português ainda continuam a enfatizar a estrutura e a dar pouca atenção ao uso dessa estrutura. Tal situação é evidenciada pelo aparentemente eterno descontentamento dos estudantes do Ensino Médio com suas aulas de português e pela grande quantidade de textos e livros publicados sobre o insucesso do ensino de português.

Devido a esse reflexo tímido e visando a contribuir para a discussão sobre a prática do professor de português, o presente texto trata da inclusão da dimensão pragmática no ensino da gramática, mais especificamente, no ensino dos tempos verbais. Afinal, é importante fazer chegar à sala de aula resultados das reflexões acerca do ensino da gramática sob a perspectiva do uso da língua. Vale notar que as reflexões e sugestões apresentadas aqui são resultantes de uma pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Feira de Santana, intitulada "O ensino pragmático da gramática".

Inicialmente, faz-se uma reflexão a respeito das três dimensões gramaticais, *i.e.* a formal, a semântica e a pragmática. Nesse sentido, apresenta-se a posição teórica das lingüistas norte-americanas Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman. Em seguida,

partindo-se dos pensamentos de Carlos Rocha Lima e de Celso Cunha e Lindley Cintra, aborda-se o conceito de tempo verbal e revela-se a confusão terminológica em torno desse tema. Finalmente, antes de se tecerem as conclusões finais, são feitas sugestões de como inserir a dimensão pragmática no ensino dos tempos verbais, vislumbrando-se uma gramática pedagógica.

2 AS TRÊS DIMENSÕES GRAMATICAIS

O que significa ensinar gramática? Tradicionalmente, a resposta que vem à mente de muitas pessoas é ensinar nomenclatura e regras. Em outras palavras, ensinar gramática é ensinar a estrutura da língua. Infelizmente, é exatamente dessa forma que muitos professores de português ainda vêm o ensino de gramática.

Contudo, o ensino de gramática não se limita ao ensino da estrutura gramatical. Não basta ao falante-ouvinte conhecer as formas de uma língua se ele não souber usá-las. Um fato que evidencia isso é o ensino da voz passiva analítica. Os estudantes, geralmente, aprendem a transformar sentenças ativas em sentenças passivas e vice-versa. Além disso, eles memorizam os termos *agente da passiva* e *paciente*. Entretanto, se alguém lhes pergunta quando se usa a voz passiva, a resposta que usualmente se ouve dos estudantes, quando há alguma resposta, é: quando se quer enfatizar o elemento que sofreu a ação. Eles não sabem se é a escrita ou a fala que favorece o uso da voz passiva; e também não têm idéia de em que gêneros textuais há uma maior ocorrência de sentenças passivas. Embora, conforme demonstrei em outro texto (OLIVEIRA, 2004), o desafio que a voz passiva apresenta aos estudantes brasileiros seja seu uso e não sua estrutura, é esta última que tende a ser enfocada na sala de aula, onde os professores insistem nos exercícios de transformação.

Vale lembrar o pensamento de Hymes ([1971] 1991, p. 15) a respeito da relação entre estrutura e uso:

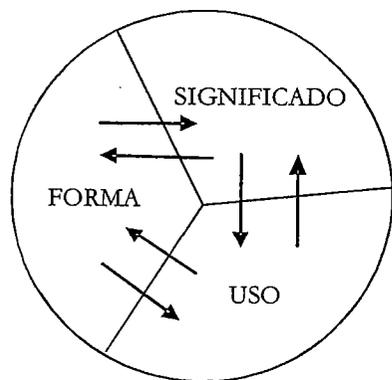
Existem regras do uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis. Da mesma forma que regras sintáticas podem controlar aspectos fonológicos, e da mesma forma que regras semânticas talvez controlem aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala entram como um fator controlador da forma linguística como um todo¹.

Note-se que Hymes usa o termo *gramática* (*grammar* no original) como sinônimo de *estrutura* deixando transparecer a tradição de se equiparar gramática a estrutura, a forma gramatical. Mesmo assim, se observarmos suas palavras cuidadosamente, perceberemos que elas revelam, na verdade, três dimensões gramaticais: a estrutural, a semântica e a pragmática.

A percepção de Hymes quanto à natureza tridimensional da gramática foi explicitada por Celce-Murcia e Larsen-Freeman ([1983] 1999). Interessadas em ajudarem os professores de línguas a refletirem sobre o ensino de gramática, essas duas lingüistas criaram uma ferramenta pedagógica muito interessante. Trata-se do *pie chart*, ilustrado pela Figura 1.

O *pie chart* é um gráfico pizza composto de três partes, cada uma representando uma dimensão de um determinado ponto gramatical a ser abordado em sala de aula: (1) a dimensão formal, que diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical em questão, aos elementos que compõem sua estrutura (2) a dimensão semântica, relacionada ao significado, à idéia que o ponto gramatical expressa; e (3) a dimensão pragmática, que diz respeito à adequação do ponto gramatical às situações e aos gêneros textuais em que ele é usado.

¹ Cf. o trecho original: There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.



Para Celce-Murcia e Larsen-Freeman, o professor precisa considerar essas três dimensões sempre que preparar aulas que envolvam o ensino de um ponto gramatical. Isso é útil no processo de identificar o que será mais desafiador para o estudante. No caso da voz passiva, como vimos acima, a dimensão formal não apresenta dificuldades para o estudante. A dimensão semântica também não, bastando-lhe dizer que a voz passiva expressa a idéia de que um elemento, *i.e.* o sujeito da sentença passiva, sofre os resultados da ação representada pelo verbo principal, o que faz surgir o termo *paciente*, que é um termo semântico e não sintático. Resta a dimensão pragmática: quando usamos a voz passiva? Sabendo que esta é a dimensão que vai causar mais dificuldades para o estudante pelo simples fato de os brasileiros tenderem a expressar passividade usando estruturas ergativas e estruturas com o pronome pessoal da terceira pessoa plural para marcar indeterminação, o professor poderá preparar sua aula para ajudar seus alunos a aprenderem em que situações a voz passiva é usada.

Muitas vezes, porém, distinguir a dimensão semântica da dimensão pragmática é difícil. E isso não é por acaso: a linha que separa a semântica da pragmática é muito tênue e controversa, gerando muito debate entre os estudiosos do significado. Entretanto, essa

dificuldade pode ser facilmente superada. Basta que adaptemos a idéia de Celce-Murcia e Larsen-Freeman: podemos unir a dimensão semântica à dimensão pragmática, criando uma dimensão semântico-pragmática. Isso faz sentido porque, do ponto de vista de uma gramática pedagógica, os usos que o estudante vai fazer das estruturas verbais lecionadas na escola representam a parte mais significativa do estudo gramatical, o que nos permite pensar na dimensão semântica e na dimensão pragmática como uma só dimensão.

Os tempos verbais são pontos gramaticais presentes no conteúdo curricular dos cursos de Língua Portuguesa de todas as escolas do Ensino Médio no Brasil². Eles estão presentes em todos os livros-didáticos. Que professor não os ensina? Entretanto, intuitivamente é possível afirmar-se que nem todos os professores de português os ensinam de maneira contextualizada, ressaltando seus aspectos pragmáticos. Os pontos gramaticais podem e devem ser vistos sob uma ótica pragmática. Mas, antes de propormos uma abordagem pragmática para o ensino dos tempos verbais, teceremos algumas considerações a seu respeito.

3 TEMPO, TEMPO VERBAL, MODO, ASPECTO E LOCUÇÃO VERBAL: CONFUSÃO TERMINOLÓGICA

Quantos tempos verbais existem na língua portuguesa? A resposta para essa pergunta parece, à primeira vista, fácil de ser encontrada. Mas, as aparências, muitas vezes, enganam. Senão, vejamos. Se seguirmos a gramática de Rocha Lima ([1957] 1999), poderemos dizer que há dez tempos simples em português, sendo seis no modo indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito

² Aqui se faz necessário um esclarecimento: quando afirmo que os tempos verbais são pontos gramaticais presentes no conteúdo curricular, não estou afirmando que o conteúdo curricular seja elaborado com base nos pontos gramaticais. Estou afirmando simplesmente isso: que eles fazem parte do currículo.

imperfeito, pretérito-mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito), três no modo subjuntivo (presente, pretérito e futuro) e um no modo imperativo (presente). Vale registrar que Rocha Lima não afirma explicitamente que há dez tempos simples – nós temos que contá-los, um a um. Podemos também consultar a gramática de Cunha e Cintra (1995). Eles são diretos, explícitos, quanto à quantidade de tempos verbais: três tempos naturais (presente, pretérito e futuro), sendo que o presente é indivisível, e o pretérito e o futuro são divisíveis no modo indicativo e no modo subjuntivo.

As informações acima merecem duas considerações. A primeira é o fato de Cunha e Cintra considerarem os três tempos naturais. Por que naturais? Estariam esses gramáticos fazendo um paralelo com o conceito de tempo abstrato, aquele que mensuramos em anos, dias e horas? É o que parece, ao lermos suas palavras: “Os três tempos naturais são o PRESENTE, o PRETÉRITO (ou PASSADO) e o FUTURO, que designam, respectivamente, um fato ocorrido *no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala*” (CUNHA; CINTRA, 1995, p. 369) (grifo dos autores). Além disso, os autores afirmam que “O PRESENTE é indivisível, mas o PRETÉRITO e o FUTURO subdividem-se no MODO INDICATIVO e no SUBJUNTIVO” (ibid.) (grifo dos autores).

As palavras de Cunha e Cintra deixam transparecer uma confusão terminológica com implicações relevantes para o ensino dos tempos verbais. Fica evidente que há uma confusão entre os conceitos de *tempo* e de *tempo verbal*. Esse é um ponto que o professor de português tem que esclarecer para os estudantes: tempo e tempo verbal são dois conceitos distintos, embora haja uma relação lógica óbvia entre eles. Tal distinção deve ser apontada para os estudantes para que eles percebam que não há uma relação rígida entre tempo e tempo verbal. Em outras palavras, e conforme veremos na próxima seção, o tempo verbal presente não necessariamente expressa algo relacionado ao presente, já que ele pode ser usado para expressar verdades atemporais; o tempo verbal pretérito não indica unicamente

um evento ou uma situação passada, como, por exemplo, o pretérito perfeito do subjuntivo, que expressa uma situação hipotética relacionada ao momento presente; e o tempo verbal futuro, não expressa apenas uma situação ou um evento futuro, como acontece com o futuro do pretérito composto, que se refere a uma situação hipotética passada. (Na Seção 4, veremos exemplos desses casos.)

A segunda consideração a ser feita está vinculada à pergunta que inicia esta seção: quantos tempos verbais há na língua portuguesa? Rocha Lima não diz nada a respeito dessa quantidade, mas Cunha e Cintra afirmam haver três tempos, com algumas subdivisões. Ao analisarmos a gramática de Rocha Lima, percebemos que ele não define tempo verbal. Ele apenas afirma que tempo é um dos acidentes verbais, o que significa que esse gramático está se referindo a uma parte da estrutura morfológica do verbo. Mas, contando os tempos verbais que ele elenca, chegamos ao total de dez tempos simples. Já Cunha e Cintra (1995, p. 369) definem tempo verbal como “a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo”. Percebe-se aí que esses autores também estão se referindo à estrutura morfológica do verbo, mas consideram que há apenas três tipos de variação. Entretanto, se somarmos os tipos às suas subdivisões, chegaremos ao mesmo número de tempos simples constantes na gramática de Rocha Lima. Acrescentando-se os tempos compostos, teremos o total de 17 tempos verbais nas duas gramáticas.

Há, então, grosso modo, 17 tempos verbais no português, os quais são rotulados de uma forma tal que se misturam as categorias de modo, tempo verbal e aspecto. Embora seja apenas um dos elementos, ou acidentes, nas palavras de Rocha Lima, o tempo verbal dá nome ao conjunto dos cinco elementos. Vejamos esses tempos verbais:

(a) MODO INDICATIVO: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito simples, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do

presente simples, futuro do presente composto, futuro do pretérito simples, futuro do pretérito composto;

(b) MODO SUBJUNTIVO: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro simples, futuro composto;

(c) MODO IMPERATIVO: presente.

Observando-se atentamente os nomes dados a esses tempos verbais, percebemos como a confusão terminológica se instaura. Os tempos pretéritos se combinam com aspectos relacionados à idéia de perfectividade. As gramáticas normativas nos informam que o aspecto perfeito expressa a idéia de conclusão de uma ação e o aspecto imperfeito indica a não-conclusão de uma ação, como em *eu estudei* e *eu estudava*, respectivamente. O aspecto mais-que-perfeito ressalta a idéia de anterioridade temporal tanto na forma simples quanto na forma composta do pretérito. Até aqui, tudo faz sentido.

Entretanto, o pretérito perfeito e o pretérito-mais-que-perfeito possuem formas curiosas. Por que curiosas? Ora, veja-se a seguinte sentença retirada de uma antiga canção: “Tenho andado tão sozinho ultimamente”. O auxiliar TER está no presente do indicativo e não no pretérito perfeito. Então, por que o nome dessa estrutura verbal é pretérito perfeito composto? Seria por causa do particípio passado do verbo principal? Não faz sentido. A curiosidade aumenta porque essa estrutura expressa uma idéia de não-conclusão, oposta à idéia transmitida pelo aspecto perfeito, que dá nome ao tempo verbal. Já o pretérito-mais-que-perfeito composto, como em “Ela já tinha saído quando eu cheguei”, o auxiliar TER está no pretérito imperfeito do indicativo. Então, por que esta estrutura verbal é chamada de pretérito-mais-que-perfeito se ela não possui o mesmo tempo verbal que a sua correlata simples? Não faz sentido. Faz menos sentido ainda se levarmos em consideração o fato de que o pretérito-mais-que-perfeito composto expressar uma ação concluída, embora o auxiliar fique no pretérito imperfeito.

Nota-se, portanto, que a confusão terminológica se faz presente. O termo *tempo verbal* é usado para se referir a um conjunto

de elementos morfológicos do verbo e para se rotular uma estrutura verbal que pode ter um tempo verbal diferente daquele constante no rótulo. Mas a confusão não pára por aí.

Vejam os casos dos tempos futuros, que, no modo indicativo, se combinam com o presente e o pretérito. Aqui cabe uma pergunta a respeito desses futuros: os termos *presente* e *pretérito* são tempos, tempos verbais ou uma espécie de aspecto quando modificam o termo *futuro*? Como um futuro pode ser do presente ou do pretérito? Acho bem provável que esta pergunta ocorra a um estudante curioso quando se depara com essa nomenclatura.

Parece mais lógico interpretar os termos *presente* e *pretérito* em *futuro do presente* e *futuro do pretérito* como sendo categorias de tempo, e não de tempo verbal ou de aspecto. Tanto o tempo presente quanto o tempo pretérito serviriam de ponto de referência para se pensar no futuro. Esse raciocínio funciona perfeitamente para o futuro do presente, mas fica truncado quando se trata do futuro do pretérito, tanto na sua forma simples quanto na sua forma composta. Veja-se o seguinte exemplo: “Se eu pudesse, eu estaria em casa agora, tomando uma cerveja e vendo um filme”. Nesse caso, o futuro do pretérito se refere a uma situação hipotética no presente, e não a uma situação no passado. Já na sentença “Se ele tivesse pensado melhor, ele não teria pedido demissão”, embora a idéia de tempo futuro não esteja óbvia, ela pode ser apreendida pelo estudante se o professor ilustrá-la com a tradicional linha de tempo. O professor pode mostrar como, em uma situação hipotética passada, o ato de pensar melhor ocorreria antes do ato de não pedir demissão, que, em relação ao ato de pensar, estaria localizada em um ponto posterior na linha de tempo. A terminologia que a Nomenclatura Gramatical Brasileira usava era mais apropriada para indicar a idéia expressa pela estrutura verbal hoje chamada de futuro do pretérito: condicional.

Além disso, as formas simples dos futuros expressam sentidos diferentes dos seus correlatos compostos. Em uma sentença como *Eu estudarei amanhã*, tradicionalmente analisada sem nenhuma

contextualização discursiva, a estrutura verbal indica que uma ação ocorrerá em um momento futuro. Já em uma sentença como *Eu terei estudado quando você chegar*, a estrutura verbal indica que uma ação, aquela expressa pelo futuro composto, ocorrerá no futuro em um momento antes de outra ação. O futuro do pretérito simples está relacionado ao tempo presente e ao tempo futuro, diferentemente do futuro do pretérito composto, que está relacionado a um momento passado como mostram, respectivamente, as seguintes sentenças: *Eu moraria no Canadá se eu pudesse* e *Eu teria ido ao show com você se você tivesse me convidado*.

E por falar em futuros, o que dizer da estrutura verbal formada pelo presente do indicativo do verbo auxiliar IR seguido de um infinitivo? Por exemplo, qual o tempo verbal da sentença *Eu vou estudar*? Bem, seguindo as gramáticas normativas, essa estrutura verbal não é um tempo verbal, mas sim uma locução verbal. Assim como também é uma locução verbal a estrutura formada pelo auxiliar ESTAR seguido de um gerúndio.

A confusão surge mais uma vez. Afinal, se as estruturas formadas pelo auxiliar TER seguido de um particípio passado formam tempos verbais, i.e. pretérito perfeito composto e pretérito-mais-que-perfeito composto, são consideradas tempos verbais, por que essas duas outras estruturas não são consideradas tempos verbais? Não faz sentido.

Sabemos que os professores têm que passar informações acerca da nomenclatura gramatical, que inclui esses tempos verbais, simples e compostos, e as locuções verbais, por força dos currículos escolares e das exigências do vestibular. Entretanto, os professores têm que mostrar aos seus alunos as imprecisões que permeiam a nomenclatura relativa aos tempos verbais. Isso pode ser feito no momento em que os professores abordarem a dimensão semântico-pragmática dos tempos verbais. Contudo, não podemos nos esquecer que, do ponto de vista pedagógico, o importante é que os estudantes construam conhecimentos explícitos das estruturas verbais do

português para que eles possam construir conhecimentos explícitos acerca dos sentidos veiculados por essas estruturas e acerca das situações em que elas são usadas.

Nesse sentido, uma abordagem pragmática dos tempos verbais é uma forma atraente e interessante de ajudar os alunos a explicitarem o conhecimento internalizado e inconsciente que eles possuem sobre as estruturas verbais. A próxima seção trata dessa abordagem.

4 A ABORDAGEM PRAGMÁTICA DOS TEMPOS VERBAIS

Os professores de português sempre trabalham a dimensão formal dos tempos verbais na sala de aula, enfatizando a nomenclatura e a conjugação. A dimensão semântico-pragmática, entretanto, e conforme pontuamos anteriormente, tende a ser pouco considerada quando não é totalmente desconsiderada. O interessante é que uma gramática normativa tão conhecida como a de Cunha e Cintra não se omite a respeito do uso que os falantes fazem dos tempos verbais, embora os exemplos dados sejam apenas, como sempre, de textos literários e, por isso, possibilitem alguns questionamentos. De qualquer forma, o fato de esses dois autores abordarem o uso dos tempos verbais levanta a suspeita de que são as crenças teóricas que permeiam a prática dos professores as responsáveis pela pouca ênfase dada à dimensão semântico-pragmática. Não é justo culpar as gramáticas normativas por tudo que acontece de negativo no ensino do português, como se costuma ouvir aqui e ali.

Bem, a proposta que se faz aqui é simples: o professor começa a abordar os tempos verbais partindo do conhecimento que os estudantes já possuem do português. Esse conhecimento é implícito e está naturalmente vinculado ao uso que os estudantes fazem do português. Por isso, uma forma alternativa de se ensinarem os tempos verbais é começar abordando a dimensão semântico-pragmática ao invés de se começar pela dimensão formal, como se faz tradicionalmente. A idéia por trás dessa proposta é deixar os

estudantes mais confortáveis e confiantes para, posteriormente, abordarem a dimensão formal, que é um desafio maior para eles devido à metalinguagem e às muitas variações morfológicas que os verbos sofrem.

Vamos à atividade proposta, que é dividida em quatro partes. Exatamente quantas aulas serão necessárias para a realização dessas partes não há como precisar aqui. Obviamente, isso vai depender do número de alunos e do ritmo da turma. Na primeira, o professor informa aos alunos que vai fornecer uma lista contendo coisas que nós expressamos em nosso idioma. Essas coisas são, na verdade, usos e significados que expressamos por meio de estruturas verbais, sejam elas tempos verbais ou locuções verbais, conforme as gramáticas normativas. Em seguida, o professor complementa a informação dizendo aos alunos que a tarefa deles é pensar em sentenças que exemplifiquem cada uma dessas coisas e distribui a lista aos alunos. Note-se que, para criarem os exemplos, os alunos estarão, conscientemente ou não, pensando em contextos, *i.e.* aspectos pragmáticos, em que tais sentenças estejam inseridas.

Logo abaixo está uma lista contendo usos e significados que nós comumente expressamos. Vale ressaltar que os usos que colocamos nela são os de maior ocorrência, ficando de fora aqueles que são mais comuns à escrita, como as que Cintra e Cunha registram na sua gramática. Eis a lista sugerida:

- a) situação permanente, que existia antes, existe agora e vai provavelmente continuar existindo no futuro;
- b) situação ou ação concluída no passado;
- c) situação ou ação que começou a acontecer no passado e que continua a acontecer no presente;
- d) um alerta que nós damos a alguém;
- e) um hábito ou uma rotina que uma pessoa tem;
- f) um hábito ou uma rotina que uma pessoa tinha no passado;
- g) uma situação ou uma ação que vai acontecer no futuro;

- h) uma atividade que era feita no passado e que é lembrada hoje com saudade, com nostalgia;
- i) uma situação que estava em andamento em um determinado momento no passado;
- j) uma situação que está em andamento no presente;
- k) uma situação hipotética que é contrária à realidade presente ou futura;
- l) uma situação hipotética que é contrária à realidade passada;
- m) uma ordem que nós damos a alguém;
- n) uma verdade científica;
- o) uma situação ou uma ação que aconteceu no passado antes de outra situação ou ação passada;
- p) um pedido que fazemos de maneira formal;
- q) um pedido que fazemos de maneira informal;
- r) uma situação ou ação que vai ocorrer antes de outra no futuro;
- s) o início de um conto de fadas;
- t) uma situação que vai estar em andamento no futuro;
- u) um desejo;
- v) uma previsão feita a respeito do futuro;
- w) uma previsão feita no passado.

Após o professor dar um tempo para os alunos, em grupos de três ou em duplas, realizarem a atividade, ele pede para que eles compartilhem suas respostas. Provavelmente, haverá dúvidas que o professor gerenciará da maneira que ele achar mais conveniente.

A segunda parte da atividade serve para sanar dúvidas que porventura ainda existam e para consolidar as informações que os alunos internalizaram na primeira parte. Nesse momento, o professor fornecerá uma lista de sentenças para que os alunos decidam que itens da lista trabalhada anteriormente estão sendo expressas por essas sentenças. O professor tanto pode criar sentenças ou usar sentenças retiradas de músicas, jornais, filmes, programas de TV, por exemplo. A seguir está uma sugestão de sentenças para ilustrar o que se pretende aqui:

- 1) Gilberto Gil mora no Rio.
- 2) A terra gira em torno do sol.
- 3) O Fluminense conquistou a Copa do Brasil em 2007.
- 4) O meu jardim da vida ressecou, morreu.
- 5) Moraes Moreira não toca no carnaval da Bahia há uns 15 anos.
- 6) Tenho andado tão sozinho ultimamente.
- 7) Não dirija depois de beber.
- 8) Se eu fosse você, eu não comeria essa dobradinha.
- 9) Eu acordo quatro e meia da matina toda terça e quinta.
- 10) Rivelino jogava bola todos os dias quando era criança.
- 11) Rubras cascatas jorravam das costas dos santos entre cantos e chibatas.
- 12) Levava uma vida sossegada. Gostava de sombra e água fresca.
- 13) O Brasil sediará a Copa do Mundo de 2014.
- 14) A cada ausência tua eu vou chorar.
- 15) Chove lá fora e aqui tá tanto frio.
- 16) Ah, meu amor não vás embora.
- 17) Sem você, o que ia ser de mim?
- 18) Eu trabalho na Universidade Estadual de Feira de Santana há seis anos.
- 19) Detetive, meu cliente estava trabalhando na hora em que o crime ocorreu.
- 20) Se eu tentasse entender, por mais que eu me esforçasse, eu não conseguiria.
- 21) Em pouco tempo, não serás mais quem tu és.
- 22) Se eu pudesse, eu tava no Porto da Barra agora.
- 23) Se Pelé tivesse jogado na Copa de 1974, o Brasil teria sido campeão.
- 24) Sargento, leve a tropa para o alto daquele morro.
- 25) Tou me sentindo muito sozinho.
- 26) O mundo é um moinho e vai triturar seus sonhos tão mesquinhos.

- 27) Quando você ligou, eu já tinha fechado o contrato com a outra empresa.
- 28) A Senhora poderia me dar uma informação?
- 29) Eu queria estar na praia agora.
- 30) Eu já vou estar dormindo quando você chegar.
- 31) Era uma vez, um passarinho feio.
- 32) Você pode passar o sal?

Depois de finalizada a análise das sentenças, os alunos compartilham suas respostas e questionamentos sob a supervisão do professor, que esclarecerá as dúvidas que surgirem e fará os comentários pertinentes. Dentre esses comentários, o professor não pode deixar de incluir os que dizem respeito ao grau de formalidade e à adequação dessas sentenças à língua falada e à língua escrita.

O professor segue para a terceira atividade, a qual é exatamente a abordagem da dimensão formal dos tempos verbais. Para essa atividade, não é necessário que forneçamos nenhum exemplo procedimental, já que, como já foi ressaltado, essa dimensão sempre é trabalhada em sala de aula. O que precisa ser pontuado, contudo, é o fato de o professor ter que chamar a atenção dos estudantes para as incongruências terminológicas apontadas na seção anterior, ajudando os alunos a entenderem a diferença entre tempo e tempo verbal, principalmente.

A quarta atividade envolve a dimensão formal e a dimensão semântico-pragmática dos tempos verbais. O professor leva jornais (ou revistas) para a sala de aula, divide a turma em grupos e dá um jornal para cada grupo de alunos. Eles deverão procurar sentenças que estejam nos tempos verbais e locuções verbais estudados e determinar o que essas sentenças estão expressando nos textos em que se encontram. Em seguida, os alunos compartilham seus achados com os outros grupos oralmente ou preparam um trabalho escrito, e.g. um relatório, para ser entregue ao professor. Finalmente, o professor comenta os achados dos grupos, não esquecendo de apontar o uso do presente do indicativo na manchetes jornalísticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, podemos chegar a algumas conclusões. A primeira é a aparente falta de novidade na proposta feita aqui. Enfatize-se a palavra *aparente*. A novidade da proposta reside, na verdade, em dois pontos bem simples. O primeiro é a ênfase dada à dimensão semântico-pragmática, que se tornou uma espécie de Gata Borralheira nas aulas de gramática. Embora tal ênfase não seja novidade fora do Brasil (nos Estados Unidos, por exemplo, as idéias de Hymes e as de Canale já são conhecidas desde os anos 1960 e 1980 respectivamente), ainda há muitos professores de português que dão pouca atenção à dimensão pragmática da gramática. Daí a importância de se dar a eles mais oportunidades de discussão e de reflexão sobre os aspectos pragmáticos do ensino de português. O segundo ponto é a sugestão de se iniciar a abordagem dos tempos verbais em sala de aula pela dimensão semântico-pragmática ao invés do tradicional começo pela dimensão formal. Obviamente, o professor pode fazer isso da maneira que lhe parecer mais interessante a partir do perfil do grupo que tem em mãos. O importante é não perder de vista a idéia de se trabalharem os elementos gramaticais não como fins em si mesmo, mas como meios de levar o estudante a desenvolver a sua competência comunicativa, tornando-o um leitor e um escritor fluente. A atividade apresentada aqui serve apenas para ilustrar a importância de se inserir a dimensão semântico-pragmática nas aulas de gramática.

A segunda conclusão que se pode depreender das seções anteriores é a importância da valorização dos conhecimentos lingüísticos que os estudantes trazem para a sala de aula. Esses conhecimentos são oriundos do uso que eles fazem do português, os quais precisam apenas ser explicitados para que eles se tornem usuários conscientes da língua. Isso ajuda a preparar os alunos para a árdua tarefa de aprender a nomenclatura gramatical, enfadonha e questionável tanto do ponto de vista terminológico quanto do ponto de vista da sua utilidade real. Infelizmente, como afirmaram os

professores de português que participaram das últimas três oficinas de aperfeiçoamento promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2006 e 2007, e realizadas no Instituto Anísio Teixeira em Salvador, a nomenclatura gramatical tem que ser abordada no Ensino Médio porque ela é cobrada em concursos públicos e porque consta nos livros didáticos. Naturalmente, no Ensino Fundamental e nos cursos de português língua estrangeira, torna-se mais difícil justificar o ensino da nomenclatura.

Em terceiro lugar, fica clara a importância do papel do professor no processo de facilitar o aprendizado dos estudantes. Por isso, fazemos questão de enfatizar aqui a necessidade de nós estarmos em freqüente contato com as reflexões teóricas propostas pelos lingüistas para que descubramos as maneiras mais interessantes de abordarmos os fenômenos da linguagem em nossas aulas. É essa a função da Lingüística Aplicada. Nesse sentido, a reflexão provocadora feita por Celce-Murcia e Larsen-Freeman a respeito das dimensões gramaticais é essencial para os professores de língua, materna ou estrangeira. Afinal, a estrutura gramatical é uma parte da língua, mas apenas uma parte. Ela se realiza por meio da fala e da escrita. Como podemos, então, conceber o ensino das estruturas gramaticais sem levarmos em consideração o uso que fazemos delas?

Finalizo este texto adaptando as palavras de Hymes, citadas anteriormente: "Existem regras de uso sem as quais as regras estruturais não funcionam".

REFERÊNCIAS

- CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. 2. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle, [1983] 1999.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. 35. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (org.) *The communicative approach to*

language teaching. 7. imp. Hong Kong: Oxford University Press, [1971] 1991. p. 3-26.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da voz passiva. *Calidoscópico* - Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 49-54, jan./jun. 2004.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa do português*. Rio de Janeiro: J. Olympio, [1957] 1997.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA MOARA

A Revista MOARA aceita artigos originais para publicação e devem ser encaminhados ao editor responsável pelo número a ser organizado. Os textos serão submetidos ao Conselho Editorial da revista, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo. Seguem abaixo as normas para publicação.

1. Redigir o texto em português, inglês, francês ou espanhol.
2. Utilizar margens de 3 cm. à esquerda, 2 cm. à direita, 3 cm. na margem superior e 2 cm. na margem inferior em formato de papel A4.
3. O texto digitado deve ter entre 4 mil e 8 mil palavras, incluindo os anexos.
4. Digitar o texto em Word for Windows (edição 6.0 ou superior), fonte Garamond, corpo 12, espaçamento simples entre linhas e parágrafos, em modo justificado.
5. Entre partes do texto e entre texto e exemplos, citações, tabelas, ilustrações etc, utilizar espaço duplo. Para fazer isso, basta redigi-los na segunda linha após o parágrafo anterior.
6. Para texto citado com mais de três linhas, adentrar o texto em 2 cm. e utilizar fonte Garamond, corpo 10.
7. (L)Para texto citado com menos de três linhas, usar aspas no próprio corpo do texto.
8. Para notas de rodapé, usar fonte Garamond, corpo 10.
9. Utilizar paragrafação automática.
10. Apresentar o texto na seguinte seqüência: título do artigo, nome(s) do(s) autor(es), resumo na língua do artigo e em alemão, francês, espanhol ou inglês, palavras-chave em português e na outra língua do resumo apresentado, texto, referências e anexos.

11. Digitar o título do artigo centralizado na primeira linha da primeira página com fonte Garamond, tamanho 12, em formato negrito, todas as letras maiúsculas.
12. Os resumos devem ser antecidos pela expressão RESUMO em maiúsculas, seguida de dois pontos, na terceira linha abaixo do nome do autor e sem adentramento. O texto dos resumos segue na mesma linha e deve ficar entre 100 e 150 palavras. Digitá-lo em fonte Garamond, corpo 11.
13. As palavras-chave devem ser antecidas pela expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúsculas, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do resumo e duas linhas acima do início do texto. Utilizar entre três e cinco palavras-chave com fonte Garamond, tamanho 11, separadas por ponto e vírgula.
14. Digitar os títulos de seções com fonte Garamond, tamanho 12, em negrito. O título da introdução deve ser redigido na terceira linha após as palavras-chave. Os demais títulos, duas linhas após o último parágrafo da seção anterior (pular linha). Os títulos de seções são numerados com algarismos arábicos seguidos de ponto (por exemplo, 1. Introdução, 2. Fundamentação teórica). Apenas a primeira letra de cada subtítulo deve ser grafada com caracteres maiúsculos, exceto nomes próprios.
15. Digitar a primeira linha de cada parágrafo de texto com adentramento.
16. As referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor data. Para citar, resumir ou parafrasear um trecho da página 36 de um texto de 2005 de Pedro da Silva, a indexação completa deve ser (SILVA, 2005, p. 36). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
17. Citações no meio do texto sempre devem vir entre aspas e nunca em itálico. *Use itálico para indicar ênfase ou grafar termos estrangeiros.*

18. Exemplos de corpora analisados devem vir no padrão de citação.
19. Caso seja necessária transcrição fonética, o autor deve enviar a fonte utilizada juntamente com seu artigo, a fim de que a mesma possa ser instalada para editoração do artigo.
20. Notas devem ser digitadas em rodapé em seqüência numérica. Se houver nota no título, marcar com asterisco (*). Não se deve usar nota para citar referência.
21. Tabelas, quadros, ilustrações (desenhos, gráficos etc.) devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Não se admitem ilustrações xerocopiadas. Elas deverão ser devidamente escaneadas e inseridas no texto. Os títulos de figuras devem ser digitados com fonte Garamond, tamanho 12, em formato normal, centralizado. Tabelas, quadros, ilustrações devem ser identificados por legendas.
22. Os anexos devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Para anexos que se constituem de textos já publicados, o autor deve incluir referência bibliográfica completa.
23. As referências devem ser antecidas da expressão Referências, em negrito. A primeira referência deve ser redigida na segunda linha abaixo dessa expressão. As referências devem seguir a NBR 6023 da ABNT: os autores devem ser citados em ordem alfabética, sem numeração, sem espaço entre as referências e sem adentramento; o principal sobrenome do autor em maiúsculas, seguido de vírgula e iniciais dos demais nomes do autor. Se houver outros autores devem ser separados uns dos outros por ponto e vírgula; título de livro, de revista e de anais, em itálico; título de artigo: letra normal, como a do texto; se houver mais de uma obra do mesmo autor, seu nome deve ser substituído por um traço de cinco toques; mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano, use uma letra (a, b, ...) após a data. Ordene referências de mesmo autor em ordem decrescente.

Exemplos:

FERREIRA, M. *Morfossintaxe da Língua Parkatêjê*. Munique: Lincom-Europa, 2005.

FURTADO, M. T. A visão da Amazônia em Euclides da Cunha, Ferreira de Castro e Dalcídio Jurandir. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – GELNE, 20., 2004, João Pessoa, *Anais...*João Pessoa, 2004. p.1869-1874.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Um Caminho em Direção à Autonomia. *Intercâmbio*, São Paulo, v.15. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf>. Acesso em: 5 set. 2007.

PESSOA, F. C. As relações interpessoais nos domínios do contar e fazer contar as narrativas populares da Amazônia paraense. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (orgs.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007, p. 139-157.

SALES, G. M. A. . Um público leitor em formação. *Moara*, Belém, n. 23, p. 23-42, jan./ jun. 2006.

A desconsideração das normas especificadas acima resultará na não aceitação do artigo submetido.

Última atualização em 10/9/2007.

REVISTA MOARA
Curso de Mestrado e Letras
Campus Universitário do Guamá
Rua Augusto Corrêa, 1
CEP 66075-900 - Belém - Pará
Tel./Fax (91) 3201-7499
www3.ufpa.br/mletras
mletras@ufpa.br