

**O ASPECTO VERBAL EM PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE ENSINO,
DIRETRIZES CURRICULARES OFICIAIS E LIVRO DIDÁTICO**

**VERBAL ASPECT IN PORTUGUESE: REFLECTIONS ON TEACHING,
OFFICIAL CURRICULUM GUIDELINES AND TEXTBOOK**

Diane Paula Mazzuchello¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: Apesar de constituir um recurso linguístico expressivo na produção de textos, o aspecto verbal é uma categoria geralmente negligenciada no ensino de Língua Portuguesa. Neste artigo, objetiva-se refletir sobre o conceito de aspecto verbal, problematizar o ensino do verbo e analisar diretrizes curriculares oficiais e livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a fim de verificar se há menção à abordagem dos valores aspectuais do verbo em enunciados e textos. Justifica-se o exame desses documentos pelo fato de constituírem ferramentas que norteiam o trabalho do professor em sala de aula. Os resultados da análise mostraram que o aspecto verbal não faz parte do rol de conteúdos programáticos da disciplina nos documentos curriculares normativos e nem na abordagem no livro didático. Considerando que a categoria do aspecto verbal é importante para o desempenho da leitura e escrita, pois expressa a perspectiva do produtor do texto sobre o desenvolvimento da ação verbal, tal constatação representa uma lacuna na formação linguística dos alunos.

Palavras-chave: Aspecto verbal; livro didático; ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: Despite being an expressive linguistic resource in text production, verbal aspect is generally neglected in Portuguese teaching. This paper aims at reflecting on the concept of verbal aspect, problematize the teaching of the verb and analyze official curriculum guidelines and a Portuguese textbook for Elementary School, in order to verify whether they mention any approach of the aspectual values of the verb in utterances and texts. The examination of these documents is justified by the fact that they constitute tools that guide the teacher's work in the classroom. The results of the analysis showed that the verbal aspect is not included in the list of contents of the discipline in the normative curriculum documents or in the textbook. Considering that this category is important for the mastering of reading and writing skills, as it expresses the perspective of the text producer on the development of the verbal action, these results represent a gap in the students' language education.

Keywords: Verb aspect; textbook; Portuguese teaching.

Submetido em 6 de setembro de 2021.

Aprovado em 5 de fevereiro de 2022.

¹ Mestranda na Unioeste. E-mail:diane.mazzuchello@yahoo.com.br.

Introdução

A noção de aspecto, que se expressa nos níveis lexical e gramatical, não tem sido objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, conforme apontam, por exemplo, Soares (1997), Paula e Coelho (2012), Diesel (2004) e Souza e Machado (2020). Em virtude de sua complexidade, a categorização do aspecto não é consensual entre os autores, o que, juntamente com a característica de não haver, no português, desinências específicas para marcar o aspecto verbal, constitui uma possível razão para ser negligenciada nos documentos curriculares normativos e nos livros didáticos. Contudo, trata-se de um recurso expressivo que se reveste de grande importância nos textos, de forma que seu estudo contribuiria para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Neste artigo, objetiva-se apresentar breve discussão sobre aspecto verbal e análise de diretrizes curriculares oficiais e livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a fim verificar se há menção a essa categoria do verbo. O recorte estabelecido leva em consideração a prática docente das autoras, de forma que o livro didático analisado é o material usado nas escolas estaduais do Paraná – mais especificamente, o volume do 6º ano –, e enfoca-se o documento curricular normativo do Paraná (que se baseia na Base Nacional Comum Curricular).

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, baseada em análise interpretativa dos dados. Além da revisão de literatura, utiliza-se a técnica da análise documental, de cunho interpretativo, para o exame dos dados. A opção pela pesquisa documental está relacionada ao fato de que os documentos são fontes naturais de informações que propiciam encontrar evidências capazes de fundamentar achados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O artigo se estrutura em quatro seções principais, nas quais se apresentam algumas reflexões sobre o estudo do aspecto verbal, problematiza-se o ensino dessa categoria e descrevem-se resultados da análise documental referente às diretrizes curriculares oficiais e ao livro didático.

1. Algumas reflexões sobre o aspecto verbal

A noção aspectual se expressa, em português, por meio de processos lexicais, ancorados no conteúdo semântico dos itens lexicais, e processos gramaticais, codificados na morfologia verbal, como é o caso das flexões verbais (MATEUS *et al.*, 2003). Ressalta-se que o aspecto se manifesta não somente no verbo em si, mas se estende a

outros elementos da predicação, por meio dos complementos e adjuntos do verbo, embora se reconheça a centralidade do verbo na caracterização da aspectualidade. Souza e Machado (2020, p. 460) mencionam que “as noções aspectuais são construídas não só pelo que é denotado pelo verbo, mas também pela determinação de diferentes elementos linguísticos que compõem as sentenças”.

O aspecto é uma categoria associada ao tempo verbal, pois indica o espaço temporal ocupado pela situação em desenvolvimento, de forma a marcar sua duração (CASTILHO, 1967; CÂMARA JÚNIOR, 1974; TRAVAGLIA, 2014, entre outros). Contudo, embora o aspecto verbal remeta a uma característica temporal, não se trata do mesmo sentido que tem o tempo verbal, já que o “aspecto é a indicação de duração do processo, de sua estrutura temporal interna” (CASTILHO, 1967, p. 42).

Para diferenciar tempo verbal de aspecto verbal, autores como Castilho (1984) e Travaglia (2014), entre outros, costumam recorrer à noção de *deixis*, proposta por Comrie (1976) para a distinção dessas duas categorias. Enquanto o tempo verbal é uma categoria dêitica, uma vez que indica o momento da situação em relação à situação de enunciação – momento anterior (passado), simultâneo (presente) ou posterior (futuro) ao da fala –, o aspecto verbal não é considerado uma categoria dêitica, pois se refere à situação em si (CASTILHO, 1984; TRAVAGLIA, 2014). Em outras palavras, enquanto o tempo verbal refere-se ao tempo externo à situação, o aspecto refere-se a um tempo interno à situação (TRAVAGLIA, 2014). Ilari e Basso (2014, p. 170) reforçam que “o aspecto e as classes acionais² não têm nada a ver com as circunstâncias da fala; não são categorias dêiticas e sim conceituais”.

Conceituar a categoria de aspecto não é tarefa simples. De forma geral, mencionam-se propriedades como término (acabado), não término (não acabado) e noções como de início, meio e fim. Esses são elementos relevantes; porém, não abrangem, em seu leque, todas as noções de duração arroladas como aspectuais. Bronckart (1999) aponta que o aspecto é categoria complexa e multiforme, que apresenta controvérsias entre os autores. No entanto, apesar de não haver consenso quanto à categorização do aspecto verbal, Diesel (2004) observa que há unanimidade sobre a saliência da dicotomia imperfeito/perfeito. De fato, segundo Garcia (2010), a maior parte das línguas que fazem a distinção gramatical do aspecto apresentam a oposição entre perfeito e

² Neste artigo, não trataremos da distinção entre aspecto e classes acionais proposta por Ilari e Basso (2014). A discussão se baseará nas categorizações de Castilho (1967; 1984) e Travaglia (2014).

imperfectivo, em que o aspecto perfectivo descreveria a situação como um todo único, sem reconhecer as partes que a constituem ou as várias instâncias em que a situação ocorre, enquanto o aspecto imperfectivo representaria a estrutura temporal interna de uma situação.

Na perspectiva de Travaglia (2014), as noções enumeradas como aspectuais normalmente indicam fases da situação, mas nem todas podem ser ordenadas no mesmo conjunto de fases, como acabado e não acabado, pois não se encaixam nas fases de início, meio e fim. Assim, verifica-se que nem todas as fases da situação são tomadas de diferentes pontos de vista; por isso, é necessário organizar diferentes subconjuntos de fases: (i) a fase do desenvolvimento da situação, que representa três fases – início, meio e fim; (ii) a fase do completamento da situação, que se dá em duas frases – situação incompleta e completa; e (iii) a fase da realização da situação, dividida em três fases – situação por começar, situação começada ou não acabada e situação acabada. A fase chamada de desenvolvimento da situação (início, meio e fim) pode ser considerada como uma subdivisão da fase de realização, que se chama fase da situação começada ou não acabada. Todas as fases mencionadas também marcam o aspecto como uma categoria de tempo, porque nada mais são do que pontos no segmento de tempo envolvido na ocorrência da situação (TRAVAGLIA, 2014). Esse autor sintetiza esse conceito, ao dizer que o aspecto é uma categoria verbal de tempo, não dêitica, por meio da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, e essas fases podem ser consideradas a partir de diferentes pontos de vista, como o do desenvolvimento, o do complemento e o da realização da situação.

No que concerne ao teor semântico, em cotejo com a marcação morfológica do aspecto, importa trazer a perspectiva de Castilho (1984, p. 9), que define o aspecto verbal como “uma categoria semântica pela qual retratamos os graus do desenvolvimento do processo verbal ou assinalamos os estados decorrentes desse processo. Ele é por assim dizer uma representação especial do processo, tal como nossa mente o simboliza”. O autor acrescenta, reforçando o caráter predominantemente semântico do aspecto, que se trata da “categorização da experiência humana relativamente aos acontecimentos, às ações, aos processos. O item que traduz essas noções é o verbo de significação plena. Onde há verbo, há aspecto” (CASTILHO, 1984, p. 10).

Apesar de algumas marcas morfológicas indicarem o aspecto verbal em português, não há marca morfológica exclusiva para essa categoria. Sobre isso, Castilho

(1984, p. 17) afirma que, “em português, não é definitivamente na morfologia que se acolhe o aspecto verbal. O contrário ocorre nas línguas eslavas, em que o aspecto praticamente cinde em dois o sistema, criando duas conjugações independentes, assinalados por recursos mórficos próprios”. Esse autor credita a essa característica do português – de não haver uma morfologia própria para o aspecto verbal – o fato de a aspectualidade, frequentemente considerada irrelevante no português, tardar a ser foco de estudo. Talvez isso explique a pouca atenção que o aspecto verbal recebe nas gramáticas, nos livros didáticos e no ensino.

Ainda de acordo com Castilho,

No plano do enunciado, pode-se dizer que o aspecto verbal acolhe-se ao radical do verbo, não dispondo, numa língua como a portuguesa, de roupagem morfológica expressiva. Secundariamente, intervêm as flexões temporais, as perífrases, os adjuntos adverbiais, que interagindo com o radical verbal, confirmam ou alteram “modo da ação” que ele simboliza, enquanto item lexical (CASTILHO, 1984, p. 9-10).

Neves (2018), a respeito da marcação morfológica das noções de perfectividade e de imperfectividade em português, afirma que a desinência verbal que exprime a temporalidade da sentença, em geral categorizada somente como modo-temporal, é também aspectual. Por exemplo, os tempos verbais pretérito perfeito e mais-que-perfeito do indicativo carregam a noção de ação acabada e, portanto, caracterizam o aspecto perfectivo, ao passo que os tempos verbais presente e pretérito imperfeito do indicativo carregam a marca da ação não acabada, o que caracteriza o aspecto imperfectivo.

Do ponto de vista do efeito do aspecto nos enunciados da língua, pode-se recorrer à consideração de Ilari e Basso (2014, p. 171): o aspecto se refere “à constituição interna do processo, à existência de fases, com a possibilidade de valorizar ou não uma dessas fases”. Dessa forma, entre as diversas possibilidades de expressar a perspectiva das ações e situações descritas na interação comunicativa (oral ou escrita), a noção aspectual pode ser considerada um recurso importante para acionar determinados efeitos de sentido.

Travaglia (1991), a partir de uma abordagem funcionalista, estabeleceu uma relação entre algumas tipologias textuais e o uso das categorias verbais, entre as quais o aspecto. Com base em um levantamento feito a partir de textos tirados de diferentes meios de circulação, o autor analisou a incidência de cada noção aspectual em diferentes textos e constatou, por exemplo, que o aspecto indeterminado está bastante presente em textos dissertativos (como eram categorizados, na época, os textos argumentativos e opinativos)

e descritivos, e que o pontual é frequente nas narrações. O autor (1991) concluiu que o aspecto verbal colabora para a coesão textual, pois atua de maneira decisiva no estabelecimento da continuidade, na relevância, na definição de primeiro e segundo planos, na distinção de trechos de progressão dos de elaboração de um ponto e, inclusive, na concordância no nível frasal. Bronckart (1999) também aponta o aspecto verbal como um dos elementos responsáveis pela coesão verbal, ou seja, como um mecanismo de textualização.

Vargas (2011, p. 35) afirma que “os aspectos são processos lógicos modais por excelência e que o chamado fenômeno da aspectualidade está, sem dúvida, ligado a tudo que envolve o sujeito/enunciador na prática de linguagem”. Para Souza e Machado (2020, p. 463), “a depender da escolha feita pelo falante/autor e, conseqüentemente, do efeito de sentido que se almeja alcançar, as ações podem ser vistas e apresentadas de formas diferentes, com ênfase em momentos distintos”. De acordo com Diesel (2004, s.p.), “enquanto o aspecto perfectivo desempenha um papel na construção do texto/discurso – o de fazer a narrativa progredir –, o imperfectivo tem função diversa – fica responsável pela figuração, pelo plano de fundo, pelo cenário que dará suporte à narração”. Todas essas considerações sugerem que abordar as noções aspectuais no ensino pode colaborar para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita.

2. O ensino do aspecto verbal: lacunas e possibilidades

A noção aspectual não é um tópico que tem sido abordado no ensino de Língua Portuguesa, o que representa uma lacuna, pois entende-se que o aspecto verbal fornece elementos que ajudam tanto na compreensão textual quanto na produção escrita, já que o aspecto expressa a perspectiva do produtor do texto em relação à ação verbal.

De acordo com Vargas (2011, p. 90), “o estudo das categorias de tempo e de aspecto, consideradas em sua dimensão semântico-discursiva, pode contribuir para que o aluno desenvolva a competência linguística e saiba compreender e utilizar os mecanismos disponíveis na língua para criar sentido”.

Coelho e Paula (2012, p. 8) também acreditam que “a escolha de recursos gramaticais – como a seleção de um tempo verbal ou de outro para marcar diferentes aspectos – é determinante no efeito de sentido do texto” e que, portanto, “a marcação do aspecto é um recurso gramatical importante na estruturação e na compreensão dos textos” (COELHO; PAULA, 2012, p. 10).

Pelas razões expostas, defende-se que o aspecto seja abordado no ensino como um dos elementos que orientam as escolhas verbais do produtor do texto, de forma a auxiliar os alunos em suas práticas de leitura e escrita. Porém, observa-se que esse tópico não só é escassamente mencionado nos documentos curriculares normativos para o ensino de Língua Portuguesa, como também parece não ter muita presença nos livros didáticos, como há algum tempo vem sendo apontado por diversos pesquisadores (vejam-se SOARES, 1997; DIESEL, 2004; PAULA; COELHO, 2012; SOUZA; MACHADO, 2020).

Campos (2019), no entanto, ao analisar coleções de livros didáticos, constatou que a categoria de aspecto já vem sendo abordada em vários materiais, mas

[...] é necessário torná-la explícita para o professor e para o aluno, por meio de um tratamento epilinguístico e metalinguístico. [...]. Ademais, é necessário que o aspecto ganhe o mesmo destaque que outros itens do programa de língua materna e que esteja entre os que comumente aparecem: tempo, modo, voz, pessoa, número, por se tratar de uma categoria verbal (CAMPOS, 2019, p. 160).

Contudo, a autora alerta: “não basta acrescentar a nomenclatura à definição de verbo nos livros, é necessário vincular o ensino do aspecto verbal ao estudo dos gêneros textuais, que devem sempre perpassar os conteúdos de língua materna, como explicam os documentos oficiais” (CAMPOS, 2019, p. 160).

Diesel (2004) atribui à grande complexidade da categoria de aspecto – uma vez que apresenta valores e subclassificações que podem dificultar sua compreensão – o fato de ser um tema evitado nas abordagens tradicionais da gramática e em sala de aula. Mesmo no campo teórico, essa categoria não é alvo de interesse entre pesquisadores, o que gerou, segundo Travaglia (2014), uma lacuna na descrição do sistema verbal português e, por extensão, no ensino do verbo. É válido lembrar que, para o professor abordar determinado tópico, é necessário que ele o tenha estudado em sua formação. Além disso, o conteúdo deve ser previsto nos currículos, e é importante que os livros didáticos abordem o tópico, já que esses materiais constituem uma ferramenta bastante utilizada no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Enquanto o aspecto verbal não é contemplado explicitamente nos currículos e, por extensão, nos livros didáticos (ao menos, em parte deles), é possível utilizar os próprios textos presentes nesses materiais didáticos para explorar os efeitos de sentido propiciados pelos valores aspectuais dos verbos. Inclusive, pode-se aproveitar os próprios exercícios

sobre verbos e ampliar para a percepção do aspecto verbal. Mas o professor pode também utilizar textos não elencados nos livros didáticos, especialmente relacionados aos gêneros textuais de tipologia narrativa, que são mais propícios a apresentar uma variedade de formas verbais que demarcam tempo e aspecto.

Vargas (2011) sugere partir sempre de gêneros textuais, incentivando o aluno a “comparar situações de uso, a reconhecer que a seleção das formas verbais, levada a efeito na realização do discurso, pode revelar a busca da participação interlocutor/leitor/ouvinte, no processo de construção de sentido dos textos” (VARGAS, 2011, p. 90). Além disso,

[...] o aluno pode ser conduzido a observar as escolhas linguísticas feitas dentre uma série de opções que a língua oferece e que são responsáveis pela construção de sentido dos textos. Esse exercício de reflexão certamente contribuirá para que ele também se aproprie, de modo adequado, dos recursos linguísticos em suas práticas discursivas, de modo a construir sentidos em textos que produz ou que lê (VARGAS, 2011, p. 113).

A partir do que foi exposto, entende-se que é preciso que o professor se municie de conhecimentos sobre os tópicos que são negligenciados ou não são adequadamente abordados no currículo e nos livros didáticos, de forma a poder suprir as possíveis lacunas.

A próxima seção se ocupa de examinar o documento curricular normativo para o ensino de Língua Portuguesa no Paraná, que, por sua vez, foi construído para se adaptar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); ou seja, esse documento reflete os objetos de ensino e objetivos de aprendizagem previstos na BNCC. O objetivo da análise é verificar se o documento menciona, explicitamente ou implicitamente, o trabalho com o aspecto verbal.

3. O conteúdo “verbo” no Referencial Curricular do Paraná

O Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÁ, 2018) é o documento normativo referente ao currículo escolar da Educação Básica no Paraná e, conforme já dito, encontra-se alinhado à estrutura da BNCC (BRASIL, 2017), que norteia e determina os direitos e os objetivos de aprendizagem dos estudantes brasileiros, além dos conteúdos essenciais para a formação dos estudantes,

durante cada etapa da Educação Básica, nas escolas públicas e privadas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio³ em todo território brasileiro.

A BNCC apresenta os componentes curriculares por área e preveem o desenvolvimento das competências específicas, que estão, por sua vez, relacionadas a um conjunto de habilidades – as aprendizagens essenciais a serem garantidas no ensino – identificadas por um código alfanumérico. No que concerne ao Ensino Fundamental II, a abordagem do componente Língua Portuguesa baseia-se no trabalho com os gêneros textuais, considerando-se os eixos da leitura, escrita e oralidade.

Em seguida à homologação da BNCC, a Resolução nº 2 do CNE já indicava a elaboração ou revisão dos currículos das redes de ensino da Educação Básica, de modo a contemplar os direitos e os objetivos de aprendizagens unificados para todo o país, considerando as trajetórias e especificidades de cada estado. É nesse contexto, portanto, que se elabora o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Segundo o próprio documento, tratou-se de uma construção coletiva, envolvendo representantes dos Núcleos Regionais de Educação, representantes dos municípios e Secretarias Municipais de Educação, além de professores das diferentes áreas do conhecimento e gestores escolares de todas as redes (PARANÁ, 2018).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e enfatiza o que propõe a BNCC sobre

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65 *apud* PARANÁ, 2018, p. 529).

O Referencial Curricular do Paraná organiza os encaminhamentos de Língua Portuguesa por meio das seguintes categorias: a) Campos de atuação; b) Práticas de linguagem; c) Objetos de conhecimento; d) Objetivos de aprendizagem. Conforme mencionado, o texto é o centro do trabalho, e os eixos de integração (ou práticas de linguagem) devem partir de situações enunciativas concretas e abarcadas pelos campos de atuação ou esferas de circulação: Campo da vida cotidiana (especialmente no Ensino Fundamental I), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. Segundo o documento:

³ A versão da BNCC para o Ensino Médio ainda se encontra em construção.

“[...] pela existência concreta de um texto é que se visualiza tanto a sua forma e conteúdo quanto se apreendem suas estruturas para posterior utilização, quando necessário” (PARANÁ, 2018, p. 529).

Os objetos de conhecimento englobam não só os conteúdos (morfossintaxe, variação linguística, pontuação, progressão temática etc.), mas também conceitos (estilo, modalização, multissemiose etc.) e processos (reconstrução das condições de produção, curadoria de informações, textualização, apreciação e réplica etc.). Os objetos de conhecimento devem estar vinculados às práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (PARANÁ, 2018).

Em consonância com os objetos do conhecimento, devem estar os objetivos de aprendizagem, que se referem às aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todo o contexto escolar. Vale ressaltar que cada instituição tem liberdade para reorganizar esses objetivos de aprendizagem de acordo com suas especificidades. No caso do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), “o trabalho deve ser no sentido de fortalecer a autonomia dos estudantes de tal maneira que possam acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, visando também o multiletramento” (PARANÁ, 2018, p. 533).

Com relação ao ensino do verbo para o 6º ano do Ensino Fundamental, que é quando geralmente se apresenta o conteúdo “verbo” e suas categorias (tempo, modo etc.), as menções ao verbo aparecem relacionadas conforme se apresenta no Quadro a seguir.

Quadro 1. Recorte dos encaminhamentos de Língua Portuguesa para o 6º ano no Referencial Curricular do Paraná, com relação aos verbos

| CAMPOS DE ATUAÇÃO | PRÁTICAS DE LINGUAGEM | OBJETOS DE CONHECIMENTO | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ⁴ |
|----------------------------|---------------------------------|-------------------------|--|
| Todos os campos de atuação | Análise linguística / semiótica | Morfossintaxe | <p><i>(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.</i></p> <p>Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo: afirmativo e negativo, como estruturas linguísticas que definem sentidos nos textos e a fim de usá-las adequadamente.</p> |

⁴ Os trechos em itálico referem-se aos descritores apresentados na BNCC e reproduzidos Referencial Curricular do Paraná, e os trechos seguintes, à reelaboração feita pelo documento estadual.

| | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--|---|
| Todos os campos de atuação | Análise linguística / semiótica | Morfossintaxe | <p>(EF06LP05) <i>Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.</i></p> <p>Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa, a fim de, gradativamente, efetivar a compreensão dessas estruturas nos textos e de usá-las adequadamente.</p> |
| Todos os campos de atuação | Análise linguística / semiótica | Morfossintaxe | <p>(EF06LP06) <i>Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</i></p> <p>Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto), como parte da apropriação gradativa da variante padrão da língua.</p> |
| Todos os campos de atuação | Análise linguística / semiótica | Elementos notacionais da escrita / Morfossintaxe | <p>(EF06LP11) <i>Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</i></p> <p>Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc., de modo a revelar o aprendizado desses conhecimentos, inerentes para o domínio da norma-padrão.</p> |
| Campo Jornalístico / Midiático | Leitura | Efeitos de sentido | <p>(EF69LP04) <i>Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</i></p> <p>Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</p> |
| Campo Jornalístico / Midiático | Análise linguística / semiótica | Estilo linguístico de gêneros | <p>(EF69LP17) <i>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas</i></p> |

| | | | |
|---------------------------|--------------------|--|---|
| | | | <p><i>de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</i></p> <p>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, para ampliar a capacidade de compreensão desses textos.</p> |
| Campo Artístico-Literário | Produção de textos | Construção da textualidade; Relação entre textos | <p><i>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</i></p> <p>Criar narrativas ficcionais que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, de modo a demonstrar domínio dos elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido.</p> |
| Campo Artístico-Literário | Leitura | Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos | <p><i>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</i></p> <p>Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, como</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | forma de apreensão da estrutura composicional de cada gênero literário e também fruição. |
|--|--|--|--|

Fonte: Adaptado de PARANÁ (2018)

Os objetivos apresentados no Quadro 1 referem-se às funções e flexões dos verbos, ao tempo e modo verbais, e outros aspectos morfossintáticos, mas também se referem à identificação dos efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa, a fim de que, de forma gradativa, o aluno avance a compreensão dessas estruturas nos textos.

No que se refere ao trabalho com o texto, que poderia se beneficiar da noção aspectual, não há menção ao aspecto verbal, como mostram dois objetivos de aprendizagem, ainda na abrangência da morfossintaxe, relacionados aos seguintes descritores:

(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos (PARANÁ, 2018, p. 645).

Em outros anos do Ensino Fundamental II, também não há nenhuma menção ao aspecto verbal, em nenhum dos objetos do conhecimento. Confirma-se o que já se apontou anteriormente sobre a lacuna relacionada à aspectualidade do português, que poderia contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que propicia explorar o aspecto como recurso linguístico nos textos.

4. A abordagem do verbo no livro didático do 6º ano

É certo que os livros didáticos refletem, em grande medida, as diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, eles adaptam suas propostas ao que determinam a BNCC (BRASIL, 2017).

Nas escolas públicas brasileiras, os livros didáticos passam por um processo de escolha, e são selecionados os que apresentam os conteúdos programáticos para cada disciplina em conformidade com os documentos parametrizadores do ensino. Os materiais escolhidos são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Entre as vantagens do uso do livro didático em aulas de Língua Portuguesa, destaca-se a de fornecer ao professor e ao aluno subsídios e recursos que podem otimizar as aulas, já que ter em mãos um material pronto poupa tempo de planejamento e recursos financeiros para obter materiais alternativos. Além disso, os livros apresentam os conteúdos em uma sequência mais ou menos coerente. Na configuração em que os livros didáticos de Língua Portuguesa se apresentam atualmente, permite-se acesso às atividades com maior concentração na produção e na compreensão de textos, contemplando as diversas possibilidades de usos da linguagem.

Contudo, nem sempre a abordagem das diferentes práticas linguísticas e dos objetos de ensino mostra-se adequada ou suficiente no livro didático, o que requer a intervenção do professor para complementar o tópico ou fornecer um enfoque diferente. Este é o caso do aspecto verbal, geralmente menosprezado nos livros didáticos, conforme apontam, por exemplo, Diesel (2004) e Paula e Coelho (2012), embora Campos (2019) tenha observado que essa categoria aparece em vários livros didáticos analisados em sua pesquisa.

Para ilustrar essa lacuna nos livros didáticos, apresenta-se breve análise de um volume da coleção *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa* (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018), usada em toda a rede de ensino estadual do Paraná. Escolheu-se o livro do 6º ano do Ensino Fundamental II, por ser nele que se apresenta o objeto de ensino “verbo”.

Cada volume da coleção é dividido em quatro unidades, com dois capítulos cada, e uma seção com os apêndices. Cada um dos capítulos aborda de dois a quatro gêneros textuais e divide-se em seções, intituladas: 1) “Para começo de conversa”, que propõe uma discussão previa sobre o tema a ser estudado; 2) “Prática de leitura”, que apresenta o gênero textual e contém as subseções “Por dentro do texto”, que trabalha a compreensão e interpretação do texto lido, e “Linguagem do texto”, que trabalha aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma; também contém boxes com glossário e informações sobre o autor do texto apresentado; 3) “Trocando ideias”, que contempla atividades voltadas para a oralidade, com base na temática do capítulo; 4) “Conversa entre os textos”, que propõe a comparação entre textos do capítulo, com relação à temática, à estrutura, à linguagem, entre outros aspectos; 5) “Momento de ouvir”, que busca desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita com base na escuta; 6) “Reflexão sobre o uso da língua”, que aborda os aspectos funcionais do uso da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis

pela coesão e coerência textuais; essa seção apresenta a subseção “Aplicando conhecimentos”, que propicia a prática do conteúdo estudado na seção; 7) “De olho na escrita”, que aborda a ortografia; 8) “Hora da pesquisa”, que propõe questões para pesquisa relacionados ao tema ou aos textos estudados no capítulo; 9) “Produção de texto”, voltada para a escrita de texto de um dos gêneros estudados no capítulo; 10) “Na trilha da oralidade”, destinada à prática da oralidade ou à reflexão sobre as características dos textos orais em cotejo com os textos escritos; 11) “Ampliando horizontes”, que apresenta sugestões de livros, sites e filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo; e 12) “Preparando-se para o próximo capítulo”, constituída de um ou dois parágrafos de motivação para o capítulo seguinte. Essas seções e subseções podem aparecer mais de uma vez no capítulo, a depender da quantidade de gêneros textuais apresentados, e algumas delas podem não estar presentes em um ou outro capítulo (por exemplo, “Hora da pesquisa” não aparece no capítulo 2)

O conteúdo sobre verbos é apresentado no capítulo 5 (primeiro capítulo da unidade 6), cuja temática é *Construindo um mundo melhor*, que aborda os gêneros textuais notícia e reportagem. Nos encaminhamentos relacionados à compreensão e reflexão sobre o primeiro texto, do gênero notícia, indicam-se, na seção “Por dentro do texto”, as questões de compreensão e interpretação textual, e na subseção “Linguagem do texto”, há a sugestão da seguinte atividade, na qual aparece, pela primeira vez no material, a menção à categoria “verbo”:

1. Releia o título da notícia.

Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos

a) O verbo *impressionar* pode significar, segundo o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, “abalar(-se)”; “comover(-se)”; “chamar a atenção”, entre outras acepções. Qual desses significados pode substituir a palavra “impressiona”, no título da notícia, mantendo o sentido mais próximo do contexto?

b) Em que tempo verbal está conjugado o verbo *impressionam*?

c) Por que o autor escolheu esse verbo e esse tempo verbal para o título da notícia? (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 141).

Mais adiante, após a apresentação do segundo texto (outra notícia), novamente, na seção “Por dentro do texto”, aborda-se o uso do verbo, à maneira do que foi feito anteriormente: solicita-se que o aluno identifique o tempo verbal usado no título da notícia e conjecture sobre as razões desse uso. Observa-se que essas atividades buscam

contextualizar o uso dos verbos selecionados e analisar o efeito de sentido desses verbos e do tempo verbal no texto, o que se avalia como ponto positivo.

A seção “Reflexão sobre o uso da língua” apresenta explicitamente o conteúdo sobre verbos, começando desta maneira:

Verbos – definição, tempos e modos verbais

Definição

1. Releia o título da notícia a seguir.

Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana

- Nesse título, que palavra indica a ação realizada pelos garis?

(ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 147).

Na sequência, o material destaca um trecho da notícia e repete a pergunta: “Nesse trecho, quais palavras exprimem ações?” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 148). Segue-se esta definição: “As palavras que exprimem ações que acontecem em determinado tempo fazem parte de uma classe gramatical chamada *verbo*” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 148).

Convém destacar, aqui, uma crítica a definições como a apresentada, que podem levar o aluno ao erro caso não sejam complementadas por um critério morfológico, já que

[...] adotar exclusivamente o critério semântico não é suficiente para identificar ou classificar o verbo. Uma definição como “verbo é a palavra ou expressão que indica ação, processo, estado e fenômeno da natureza” pode gerar uma compreensão equivocada. Por exemplo: *pesca* (como em *pesca esportiva*) designa uma ação, mas não é verbo; *tempestade* designa fenômeno da natureza, mas não é verbo. Assim, é preciso vincular essa definição de verbo à noção de tempo, modo, aspecto e pessoa, o que implica a possibilidade de flexão. É importante lidar com uma definição que combine os critérios semânticos e morfossintáticos (OLIVEIRA; SELLA; CORBARI, 2020, p. 114).

A atividade posterior à primeira definição de verbo, no livro didático analisado, apresenta trechos da mesma notícia, com as formas verbais em negrito, e uma questão a ser respondida: “Todas as formas verbais em destaque indicam ação?” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 148). Espera-se que o aluno avalie as formas verbais e responda negativamente, pois, nos trechos apresentados, apenas as formas verbais *avalia*, *levam*, *descartar*, *encontram*, *fizemos* e *ajudaram* são verbos que expressam ação – as formas verbais *estão*, *estamos* e *ficou* são verbos que indicam estado, e *amanhecer* é um verbo que indica fenômeno da natureza.

Na sequência, as autoras apresentam a seguinte definição de verbo, agora mais completa, mas sem menção à categoria de aspecto:

Além de expressar ações, os verbos podem indicar *modo de ser, estado, mudança de estado e fenômeno da natureza*. Chamamos de *formas verbais* as variações que os verbos apresentam quando conjugados, ou seja, quando flexionados em número, pessoa, tempo e modo (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 148).

Observa-se a menção às categorias de número, pessoa, tempo e modo, mas não há referência a aspecto.

A atividade que se segue à definição parte da noção de tempo verbal, desta forma:

1. Releia o título.

Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana

- a) Observe o tempo do verbo *retiram*. O fato ocorrido na praia de Copacabana foi relatado no tempo presente, passado ou futuro?
- b) Em sua opinião, por que foi empregado esse tempo verbal? (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 148).

As atividades que apresentam a categoria de tempo foram elaboradas todas no mesmo modelo que as anteriores, isto é, a partir da apresentação de um trecho das notícias para que os alunos identifiquem as formas verbais presentes nele e definam o tempo verbal que elas expressam. Destaca-se que, ao apresentar a categoria de tempo ao aluno, o material poderia introduzir a noção aspectual, já que são categorias interligadas e compartilham, em alguns casos, as mesmas formas morfológicas.

O material também apresenta a definição de “locução verbal”, com exemplos e exercícios, e, novamente, perde a oportunidade de abordar a noção aspectual, que pode ser expressa por meio dessa construção. Na sequência, para apresentar a categoria de tempo, há uma tabela com o exemplo da conjugação do verbo *retirar* nos tempos presente, passado e futuro, articulados com as categorias de número e pessoa. Em seguida, aborda-se o modo verbal, com exemplos, definição e exercícios relativos a essa categoria.

Na seção “Aplicando conhecimentos”, apresenta-se um novo gênero textual, o cartaz, e propõem-se os seguintes questionamentos, com base na leitura do cartaz, que se trata de uma campanha de combate ao mosquito *Aedes aegypti*:

- a) Uma campanha pode divulgar um produto ou uma ideia. No caso dessa campanha, qual ideia está sendo divulgada?
- b) Quais verbos foram empregados no modo imperativo?
- c) Com que objetivo os verbos foram utilizados nesse modo?
- d) Observe que o único verbo no modo indicativo está na chamada em destaque na campanha.
O perigo aumentou. E a responsabilidade de todos também.

- Levante hipóteses: Por que o verbo no modo indicativo está em destaque? (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 151).

As atividades seguintes se referem a uma charge, em que se pergunta sobre o sentido do verbo *mudar* para os interlocutores representados na charge (que usam o verbo com diferentes sentidos: modificar e transferir-se para outro lugar) e se solicita que o aluno identifique uma locução verbal e pense em alternativas para substituí-la por outra forma verbal sem alterar o sentido expresso. Avalia-se que, nesse momento, poderia se explorar os valores aspectuais do verbo, relacionados aos tempos verbais (por exemplo, substituir a forma do pretérito perfeito pela forma do pretérito imperfeito não manteria o sentido pretendido, pois, nas duas formas, incidem valores aspectuais diferentes).

Outras atividades nas seções seguintes também retomam perguntas relacionadas à identificação de verbos, seu tempo e seu modo, bem como dos efeitos de sentido nos textos apresentados como base para as atividades. Também é abordado o efeito de sentido do uso de determinados tempos verbais, como o presente para referir-se a um fato do passado, como foi o caso de *impressiona*, citado em um dos excertos anteriores, cujo efeito é o de imprimir atualidade à ação. Constatou-se que, apesar de as atividades objetivarem a análise dos verbos de forma contextualizada nos gêneros textuais apresentados, o material não explorou a noção aspectual. Não houve, por exemplo, um exercício para distinguir funções do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, identificar o uso do gerúndio e do particípio como marcadores de ação não acabada e acabada, respectivamente, e explorar sufixos marcadores de aspecto.

Entende-se que a noção aspectual pode ser trabalhada sem sequer utilizar a nomenclatura, mas apenas concentrando-se nos efeitos de sentido relativos ao aspecto verbal. Os próprios textos apresentados na unidade analisada possibilitam explorar os valores aspectuais, como mostram os exemplos apontados logo adiante. Como as diferentes categorizações podem se sobrepor, talvez a abordagem mais vantajosa seja considerar os pares opositivos ou distintivos: acabado *versus* não acabado, pontual *versus* durativo etc.

Da notícia intitulada “Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos”, destacam-se dois trechos que poderiam suscitar algumas análises de valores aspectuais. O primeiro é o *lead* da notícia:

- (a) Minutos após o fim da partida do Senegal contra a Polônia, que *terminou* em 2 a 1 para os senegaleses, nesta terça, 19, eles [os torcedores japoneses e senegaleses] *começaram a recolher* todo o lixo deixado nas arquibancadas do estádio Spartak, em Moscou.

Tem-se, nesse excerto, i) um verbo que, pelo próprio teor semântico e por sua marcação flexional de pretérito perfeito, indica uma situação pontual, terminativa, acabada, e ii) uma perífrase verbal que indica uma situação durativa, marcada no seu início (como o conteúdo semântico do verbo *começar* já aponta). O aluno pode ser estimulado a fazer o exercício de substituir *terminou* por *terminava* e observar o efeito de sentido, além de hipotetizar em que situação o verbo no pretérito imperfeito poderia ser utilizado: “Quando *terminava* a partida, os garis *já estavam preparados* para *começar a recolher* o lixo”, por exemplo. Da mesma forma, os alunos podem julgar o efeito de sentido na mudança de *começaram a recolher* por *recolhiam* e *recolheram*.

O segundo excerto destacado é o seguinte:

- (b) Equipados com grandes sacos de lixo que *levaram* para o estádio, eles [os garis] *caminharam* pela arquibancada *recolhendo* todo o lixo que *encontraram*.

Nesse excerto, observa-se que os dois primeiros verbos destacados retratam ações dinâmicas, refletidas no próprio conteúdo semântico desses verbos, ao passo que as marcas morfológicas (flexão de tempo) mostram ações acabadas (estão no pretérito perfeito). O verbo no gerúndio, *recolhendo*, indica ação progressiva. Note-se que o contexto pode atualizar o sentido do verbo, pois *encontrar* pode ser pontual se se referir a um objeto apenas, encontrado em um momento específico, mas, no caso dessa notícia, o lixo não foi encontrado em um momento único; pelo contrário, a ação ocorreu de forma contínua, à medida que os torcedores inspecionavam o estádio. Tal interpretação é possível quando se considera o contexto, que abriga os verbos *caminhar* e *recolher* (este, como se viu, no gerúndio). Essa observação permite pensar em outras possibilidades de escrita, como esta: “Equipados com grandes sacos de lixo que *levaram* para o estádio, os garis *recolhiam* todo o lixo que *encontravam* enquanto *caminhavam* pela arquibancada”. Tem-se, então, outra perspectiva das ações, em que fica realçada a progressividade, isto é, o andamento das ações.

Da notícia “Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo da Praia de Copacabana”, destaca-se o seguinte trecho:

- (c) A festa de réveillon na Praia de Copacabana *deixou* mais de 285 toneladas de lixo, recolhidas por 3 mil garis que *se revezaram* em uma operação que *começou* ontem (31) e *terminou* hoje (1º) antes das 10h, segundo a Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb).

Com relação ao tempo verbal, os verbos em destaque estão todos no pretérito perfeito, o que indica ações concluídas no passado. O verbo *deixar* tem, nesse enunciado, o sentido aproximado de “largar”, “soltar” ou “abandonar”. Trata-se do resultado de uma ação que foi performada por certo tempo: as pessoas não soltaram o lixo em um momento pontual. Inclusive, seria interessante, nesse caso, fazer o aluno perceber que o sujeito de *deixar* é “a festa de réveillon”, que constitui uma “personalização”, pois quem efetivamente abandonou o lixo foram as pessoas que participaram da festa. Já o conteúdo semântico do verbo *revezar-se* indica seu valor de alternância, então se trata de uma ação que para e depois recomeça. Os verbos *começar* e *terminar*, por sua vez, são óbvios no sentido de indicar seus valores inceptivo e terminativo, respectivamente, e também são caracterizados como pontuais. O exercício de substituir *deixou* (pretérito perfeito) por *deixava* (pretérito imperfeito) parece atribuir maior dramaticidade à descrição da situação e caberia melhor em um texto narrativo, com a sequência do período também modificada quanto às formas verbais; ou seja, tal substituição parece inadequada para o gênero notícia, que se atém à pontualidade do fato. Da mesma, substituir *se revezaram* por *se revezavam* muda a perspectiva da cena, de forma que a ação parece se situar como um pano de fundo de outra situação mais pontual.

Os exemplos apresentados mostram que explorar os valores aspectuais é um exercício de leitura que pode ajudar no processo de compreensão da perspectiva do enunciador, ao mesmo tempo que permite praticar as possibilidades de descrever uma ação, a depender dos efeitos de sentido pretendidos.

Considerações finais

Neste artigo, refletiu-se sobre como a categoria de aspecto verbal se reveste de grande complexidade em relação a sua caracterização, que não é consensual entre os linguistas que se dedicam ao tema. Alguns pesquisadores apontam o desinteresse em relação à descrição do aspecto verbal nos estudos linguísticos, o que pode ser a razão de essa categoria não ser usualmente considerada no ensino de Língua Portuguesa. No

entanto, explorar a aspectualidade no ensino evidencia recursos expressivos usados por produtores de texto e, assim, potencializa a compreensão textual, bem como pode render estratégias linguísticas que enriquecem as produções escritas, dado que o aspecto verbal retrata a perspectiva do falante/ produtor do texto ao narrar o estado de coisas expresso pelo verbo.

Com base nesse argumento, examinaram-se o documento curricular norteador do ensino de Língua Portuguesa no Paraná e o livro didático para o 6º ano do Ensino Fundamental usado nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, para verificar como direcionavam o ensino do verbo. Os resultados da análise documental mostram que não há nenhuma menção ao aspecto, o que evidencia a lacuna existente com relação ao ensino do verbo.

Compreende-se que o Referencial Curricular do Paraná constitui um norte para o ensino das disciplinas e que o livro didático é um dos recursos mais utilizados por professores da Educação Básica. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quanto em portarias e resoluções do Ministério da Educação (MEC), o livro didático é encarado como um direito do aluno pertencente à Educação Básica brasileira. Por isso, torna-se uma importante ferramenta para o professor, mas não deve ser o único recurso utilizado pelo professor, que necessita complementar ou reavaliar a abordagem presente no material.

Finalmente, ressalta-se a importância de desenvolver mais estudos e propostas didáticas para o ensino do aspecto verbal, de forma a instrumentalizar o professor para a abordagem dessa categoria como recurso expressivo nos textos.

Referências

ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar018_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha, São Paulo: EDUC, 1999.

CAMARA JÚNIOR, J. M. *Princípios de Linguística Geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Academia, 1974.

CAMPOS, F. G. R. *Aspecto: categoria verbal relevante nos livros didáticos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 1967.

CASTILHO, A. T. *Introdução ao estudo do aspecto verbal*. 1968. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Marília, 1968.

CASTILHO, A. T. Ainda o aspecto verbal. *Estudos Portugueses e Africanos*, Campinas, n. 4, p. 9-36, 1984.

COELHO, S. M.; PAULA, T. F. Uma lacuna no ensino do sistema verbal português: a ausência da categoria gramatical aspecto nas aulas de Língua Portuguesa. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais [...]*. Uberlândia: SIELP, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=2892. Acesso em: 10 de abr.2021.

CORBARI, C. C., OLIVEIRA, V. B. M., SELLA, A. F. *Ação, personagem, espaço e tempo: do texto ao verbo*. São Carlos: Pedro & João, 2020.

DIESEL, A. T. Aspecto verbal: uma categoria reveladora no ensino/aprendizagem de língua materna. In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, V., 2004, Florianópolis, *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2004, s.p.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. III: Palavras de casse aberta. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-242.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATEUS, M. H. M. *et al. Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. rev. aum. Lisboa: Caminho, 2003.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental*. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

SOUZA, A.; MACHADO, M. A categoria aspecto verbal e o ensino: o que os alunos revelam conhecer e/ou entender sobre essa categoria. *Scripta*, v. 24, n. 51, p. 455-486, 2020.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. 5. ed. Uberlândia: EDUFE, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

VARGAS, V. M. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.