

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**O Verbo e o Predicado: uma Visão  
Sintáctica  
Configurações nos Manuais Escolares de  
Língua Materna**

**Eurico José Sampaio Oliveira Machado**

Covilhã, 2008



**O Verbo e o Predicado: uma Visão Sintáctica  
Configurações nos Manuais Escolares de Língua  
Materna**

EURICO JOSÉ SAMPAIO OLIVEIRA MACHADO

**Orientador:** Prof. Doutor Paulo Osório

Dissertação de mestrado no âmbito de **2º Ciclo de  
Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Letras –  
Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários.**

Covilhã, Julho de 2008

## ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b>	7
<b>Introdução</b>	
1.1. Das ideias ao projecto	9
1.2. Da escolha do <i>corpus</i> aos objectivos	11
<b>Capítulo I. Competências para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico</b>	
1. Reflectindo nas competências do Ensino da Língua Portuguesa no 2º e 3º ciclos	16
2. A importância do ensino da língua	20
<b>Capítulo II. O verbo</b>	
1. Para uma noção sintáctica de verbo	25
1.1. O sintagma verbal	34
1.2. Conceito de verbo	39
2. O verbo nas diferentes gramáticas	42
<b>Capítulo III. Os manuais escolares</b>	
1. O que é um manual escolar	52
1.1. O manual de Língua Portuguesa	57
2. O <i>corpus</i> do estudo	63
3. Metodologia de análise	65
4. Apresentação dos resultados da análise – um estudo	66
4.1. Apreciação geral	69
4.2. Apreciação dos modos	71
4.3. Apreciação dos tempos	71
4.4. Apreciação de outras formas	72

4.5. Conclusões observadas a partir da análise	73
5. Apresentação de propostas de exercícios para o tratamento do verbo	76
<b>Conclusão</b>	90
<b>Bibliografia</b>	
1. Teórica	96
2. Outros documentos e referências	100
<b>Anexos</b>	101

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b>	Resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa	9
<b>Ilustração 2</b>	Peso dos conteúdos nucleares do Português	20
<b>Ilustração 3</b>	Regras de concordância nominal e verbal em Cândido de Figueiredo	30
<b>Ilustração 4</b>	O sistema verbal latino na voz activa: tempos e modos	43
<b>Ilustração 5</b>	O sistema verbal português na voz activa: tempos e modos	44
<b>Ilustração 6</b>	Quadro dos verbos regulares na 1ª conjugação	45
<b>Ilustração 7</b>	Conjugação dos verbos regulares	46
<b>Ilustração 8</b>	Configuração do sistema verbal português na voz activa: tempos e modos	48
<b>Ilustração 9</b>	Sistema verbal português: representação de algumas abordagens	49
<b>Ilustração 10</b>	Quadro-síntese da configuração do verbo nos manuais seleccionados	68
<b>Ilustração 11</b>	Representação dos modos	71
<b>Ilustração 12</b>	Distribuição dos tempos verbais	72
<b>Ilustração 13</b>	Representação das formas nominais e outras	73
<b>Ilustração 14</b>	Representação do sistema verbal segundo os manuais	75

## AGRADECIMENTOS

Cada trabalho é um desafio ímpar, assente no empenho individual. Não obstante, o contributo daqueles com quem privamos, torna-se imprescindível para a prossecução dos nossos intentos.

Deste modo gostaria, em primeiro lugar, de deixar o meu reconhecimento ao Professor Doutor Paulo Osório, pelo, vital acompanhamento científico prestado, nas distintas etapas desta investigação, apesar dos seus inúmeros afazeres. Um agradecimento também pelos desafios que me foi colocando e pela exigência que sempre reiterou, conferindo, assim, mais rigor e credibilidade ao presente trabalho.

Agradeço, igualmente, a todos os meus anteriores professores que, através do seu exemplo, me foram ajudando a moldar a minha concepção do mundo, assim contribuindo para o fortalecimento da minha identidade.

A todos os meus colegas, cujos pontos de vista e troca de impressões têm, também, eco neste estudo.

Um agradecimento especial a todos os meus amigos e familiares, por todo o apoio e incentivo.

À Sofia, pelos incansáveis estímulos e, ainda, por estar sempre disponível, por entre recuos e avanços, para o confronto de ideias.

Aos meus Pais, por serem a génese de tudo o que sou e faço, por todos aqueles momentos que deixaram de usufruir só para que eu pudesse realizar os meus sonhos, por toda a ajuda e compreensão, enfim, por sempre me terem apoiado e me terem ajudado a chegar até aqui.

A todos aqueles que, de algum modo, me tenham influenciado nalgum momento da minha vida, para que eu pudesse melhorar e, assim, responder aos desafios futuros.

A todos o meu maior agradecimento.

## **Introdução**

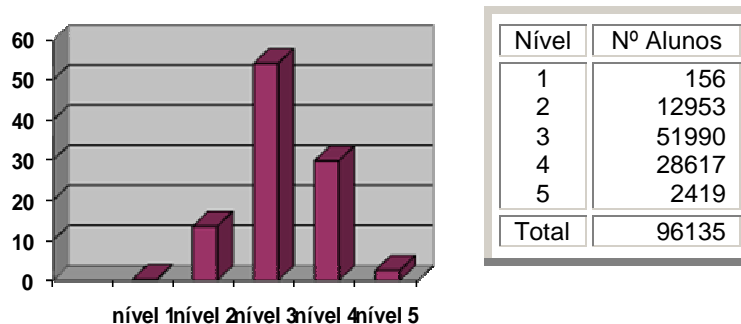
*Um livro é um mudo que fala, um surdo que responde,  
um cego que guia, um morto que vive.*<sup>1</sup>

(Padre António Vieira)

### 1.1. Das ideias ao projecto

Actualmente, muito se tem debatido acerca da temática da Educação. Contudo, e embora existam diferentes perspectivas, a Escola mudou. Actualmente, já não se trata de um local confinado a um único espaço, onde simplesmente se transmitem conhecimentos e onde o professor emerge como mestre da sapiência. No entanto, o ensino da língua materna continua a ser basilar<sup>2</sup>, uma vez que prepara o indivíduo para a sua relação com o outro através do fenómeno comunicacional, muito embora os resultados na disciplina de Língua Portuguesa sejam, por vezes, pouco satisfatórios.

Ilustração 1 – Resultados dos exames nacionais a Língua Portuguesa 2007<sup>3</sup>



<sup>1</sup> PADRE ANTÓNIO VIEIRA, In: <http://pensamentos.aaldeia.net/educacao.htm>, acessido a 02 de Abril de 2008.

<sup>2</sup> Como diz Isabel Leiria “saber uma língua tem significados diferentes em função da época ou do indivíduo. Para muitos e durante muito tempo, significou, antes de mais, compreender textos escritos nessa língua. Para outros têm significado aprender a usá-la como instrumento de comunicação com outros falantes...”. ISABEL LEIRIA, *Aquisição da língua não materna. O aspecto verbal*. In: *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho, Lisboa, 1996, p. 71.

<sup>3</sup> [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=850&fileName=exames\\_lp\\_mat.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=850&fileName=exames_lp_mat.pdf), acessido a 04 de Abril de 2008.

Mas a mudança ainda continua. Quase diariamente, assistimos ao avanço tecnológico e somos confrontados com novos meios informáticos, aos quais a Escola não fica alheia, o que requer uma constante actualização dos próprios professores e uma revisão do papel do mesmo no processo educativo.

Assim sendo, e face à diversidade de materiais disponíveis<sup>4</sup> para a concretização dos objectivos e prossecução das estratégias, é de notar que o manual escolar constitui ainda um instrumento de trabalho de intensa utilização e não deixou de reter um espaço fundamental no contexto da aula e mais concretamente no processo de ensino-aprendizagem. A sua utilização vem marcando o ensino desde há várias décadas fruto do seu rigor e fácil uso<sup>5</sup>. No entanto, podem apresentar algumas limitações, pelo que se torna premente que o mesmo seja avaliado nos mais diferentes aspectos.

Os manuais escolares, têm diversos objectivos, dos quais destacamos:

- transmitir conhecimentos e valores;
- proporcionar a aplicação de conhecimentos através de exercícios;
- desenvolver nos alunos hábitos de estudo;
- propiciar o contacto com novas realidades e experiências.

Foi, neste contexto, que nos pareceu pertinente dar um contributo neste sentido, reunindo uma amostra representativa de manuais escolares, neste caso de *Língua Portuguesa* do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e, posteriormente, proceder à sua análise, mais concretamente à forma como o verbo se apresenta, não deixando também de se fazer algumas sugestões de abordagem ao mesmo.

Pretendemos, deste modo, observar a importância da disciplina de *Língua Portuguesa* (2º e 3º ciclos) no Sistema Educativo; a importância que o estudo do verbo assume nesta disciplina, sendo, ainda, nosso objectivo mostrar algumas propostas metodológicas de exercícios para o tratamento do “verbo” em futuros manuais escolares. É este o propósito primeiro desta investigação.

---

<sup>4</sup> Hoje em dia ganham especial força os recursos multimédia e os programas interactivos, note-se que até o modelo de quadro - recurso central da sala de aula - se vai alterando, e, cada vez mais, são utilizados quadros interactivos sem o recurso a giz ou marcadores de tinta.

<sup>5</sup> Parece-nos que, desde há vários anos, os manuais conquistaram um lugar, quase que cativo, no seio do processo educativo, sendo que ainda hoje se regista um forte “apego” a este instrumento escolar. A nosso ver, o manual escolar devia ser encarado como um dos instrumentos e não o “instrumento” a utilizar no processo de ensino-aprendizagem.

## 1.2 Da escolha do *corpus* aos objectivos

Apesar de ser um tema bastante trabalhado, o verbo e as suas relações sintácticas despertam um grande interesse. De uma maneira geral, é estudado de uma forma muito abrangente. Contudo, o nosso trabalho será centrado em aspectos mais práticos e objectivos.

Para tal, começaremos por fazer uma apreciação às competências exigidas no 2º e 3º ciclos na disciplina de *Língua Portuguesa* (capítulo I), no intuito de entender a importância da mesma no contexto escolar, nomeadamente ao nível da compreensão e uso das regras gramaticais para o desenvolvimento das competências do aluno.

É sabido e reconhecido, por parte daqueles que se têm dedicado ao estudo da língua, nomeadamente da Língua Portuguesa, que o sintagma verbal, onde se pode encontrar o verbo, acarreta um papel de relevo num determinado enunciado. Daí, não ser de estranhar, a importância que as gramáticas atribuem à classe do verbo. Todavia, o verbo é conhecido como sendo uma classe altamente variável, como tal, quando confrontados com esta classe, os alunos apresentam, normalmente, alguma apreensão. Por isso, é nossa intenção apresentar, no capítulo II, uma exposição sintáctica e morfológica do verbo, de acordo com os estudiosos da língua, de forma a permitir uma visão global do tema e reconhecendo a complexidade do mesmo.

Num terceiro momento, e depois de uma parte mais teórica, dedicar-nos-emos, mais pormenorizadamente, ao estudo dos manuais e na forma como o verbo se configura nos mesmos. Primeiramente, apresentaremos uma visão genérica dos manuais escolares, isto é, um pouco da sua história, as suas funções e desenvolvimento, bem como os seus aspectos mais positivos e os mais propensos a críticas. Seguidamente, levaremos em linha de conta o caso particular do manual de *Língua Portuguesa*, a forma como se apresenta, segundo diferentes autores. Posto isto, seguir-se-á a apresentação dos resultados do nosso estudo – configuração do verbo nos manuais. Para tal, será seleccionado um *corpus* que represente, de forma representativa, o objecto em análise. Assim, serão tomados em consideração manuais das mais diversas editoras e de variados autores, de modo a garantir as diferentes abordagens a que o verbo tem

sido sujeito. Parece-nos mais acertado determo-nos em manuais do 2º e 3º ciclos devido à maior incidência do estudo, desta classe gramatical, nos referidos níveis escolares, pelo que decidimos seleccionar dois manuais por ano escolar, o que perfaz um total de dez manuais, a saber:

- Isilda Lourenço Afonso e Nelson Rodrigues Pereira, *Palavras ao Vento 5*. Gailivro, Vila Nova de Gaia, 2004;
- Fernanda Costa e Luísa Mendonça, *Na Ponta da Língua 5*. Porto Editora, Porto, 2004;
- Maria Alzira Cabral, *Canto das Letras 6*. Texto Editores, Lisboa, 2005;
- Ana Maria Mocho e Odete Boaventura, *Voando Nas Asas da Fantasia 6*. Edições Asa, Porto, 2005;
- Maria Luísa Oliveira e Margarida Gírio Mouta, *Navegar na Língua Portuguesa 7*. Didáctica Editora, Lisboa, 2006;
- Carla Marques e Outros, *Oficina da Língua 7*. Edições Asa, Porto, 2006;
- Ana Cristina Pala e Ida Lisa Ferreira, *Língua Portuguesa Focus 8*. Constância Editores, Carnaxide, 2003;
- Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa 8*. Texto Editores, Lisboa, 2006;
- Constança Palma e Sofia Paixão, *Ponto e Vírgula 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005;
- Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005.

Sabendo, também, da existência de diferentes perspectivas no que concerne ao tratamento do verbo nos vários manuais, será nossa intenção confrontar as sugestões expostas com livros especializado e, igualmente, apresentarmos um quadro-síntese, onde se encontrem registadas as distintas formas como este vem configurado, facilitando, assim, qualquer análise que se pretenda fazer, sobre este assunto, no futuro. Desta forma, estaremos mais centrados nos aspectos morfológicos do verbo, mais especificamente, no que respeita às designações relativas a tempos, modos, e às restantes formas que se encontrem registadas. Ainda em relação a este ponto, é nosso intento, tentar

perceber o peso imposto pelas editoras e autores, como condição das divergências nas abordagens verbais.

Para finalizar, no mesmo capítulo, e depois de consultadas as fontes e constatadas as deficiências existentes, proporemos algumas possibilidades de actividades, para a consolidação do estudo do verbo. Usualmente, depois de uma abordagem teórica do verbo, os professores de *Língua Portuguesa* consideram alguns exercícios de aplicação sobre esta matéria. Para este efeito, são apresentados, igualmente, neste trabalho, alguns materiais que poderão apoiar os docentes à preconização dos objectivos.

Desta forma, apresentamos como principais objectivos da nossa dissertação os seguintes:

- observar a importância da disciplina de *Língua Portuguesa* (2º e 3º ciclos) no Sistema Educativo;
- constatar o impacto que o estudo do verbo assume nesta disciplina;
- permitir uma visão global do verbo e reconhecer a complexidade do mesmo;
- apresentar as abordagens do sistema verbal registadas em gramáticas e livros especializados;
- reconhecer o papel do manual e a sua configuração;
- analisar a disposição do verbo nos diversos manuais e perceber de que forma pode influenciar o seu estudo;
- confrontar as representações presentes nos livros técnicos sobre o verbo, com os manuais;
- apurar a influência das editoras e autores, como factores decisivos para as divergências de tratamento da classe verbal;
- sugerir algumas propostas metodológicas de exercícios para o tratamento do verbo.

O manual, tido muitas vezes como a Bíblia de professores e alunos, constitui um instrumento de trabalho de intensa utilização. No entanto, apresenta, por vezes, erros, e/ou incorrecções, e/ou desactualizações que, em muito, se tornam indesejáveis para um ensino de qualidade. É imperativo, então, que o mesmo seja avaliado nos mais diferentes aspectos. Verificaremos, assim, se a

maioria dos manuais apresenta divergências e, muitas vezes, se está desfasado dos programas e, até mesmo, se revela alguma ambiguidade quanto aos objectivos e conteúdos delineados para os diferentes níveis do ensino da disciplina de *Língua Portuguesa*.

Morais Barbosa, em relação ao estudo do verbo, afirmou “Limitar-nos-emos (...) a tratar das formas como são designadas tradicionalmente, chamando (...) a atenção para o carácter convencional e arbitrário das suas designações.”<sup>6</sup> É, também, reconhecendo este aspecto, que iremos levar por diante os objectivos a que nos propomos. O trabalho, que apresentamos, procura, assim, contribuir para um alargamento de conhecimentos no domínio em que se integra, podendo vir a constituir mais um ponto de reflexão nos estudos sobre “competências”, “verbo” e “manuais escolares”. Ao mesmo tempo, visto que ancora numa problemática real do ensino da *Língua Portuguesa* na sala de aula, este estudo poderá, ainda, assumir alguma importância para todos os que exercem funções no ensino da língua materna.

---

<sup>6</sup> JORGE MORAIS BARBOSA, *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Livraria Almedina, Coimbra, 1994, p. 236.

## **CAPÍTULO I**

### **Competências para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico**

## 1. Reflectindo nas competências do ensino da *Língua Portuguesa* no 2º e 3º ciclos

Desde a massificação do Sistema Educativo, que teve lugar entre 1974 e 1986, medidas mais ou menos avulsas e de origem puramente conjuntural criaram um sistema em que se passou a fornecer a todos os jovens em idade escolar o que dantes se fornecia apenas a alguns alunos.<sup>7</sup>

A actual Lei de Base apresenta o Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação...”<sup>8</sup>, pretendendo estabelecer um conjunto de princípios pelos quais garanta que todos os cidadãos tenham direito à educação. Para isso, conta com uma série de estruturas organizadas e acções diversificadas sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. Garante, assim, o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar e não é conferido ao Estado o direito de programar a educação e a cultura. Está, também, garantido o direito à criação de escolas particulares e cooperativas. Pretende-se com o Sistema Educativo colmatar necessidades resultantes da realidade social, assim como, criar um desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos.

O Sistema Educativo organiza-se de forma a:

- “assegurar uma formação geral...”;
- “contribuir para a defesa da identidade nacional...”;
- “assegurar a formação cívica e moral dos jovens...”;
- “assegurar o direito à diferença...”;
- “desenvolver a capacidade para o trabalho...”;
- “contribuir para a realização pessoal e comunitária...”;
- “descentralizar, desconcentrar e diversificar estruturas...”;
- “assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade...”;
- “assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos...”;
- “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrático/a...”<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> CASIMIRO AMADO, *A Escola Única em Portugal: do Debate Doutrinal nos Anos 20 e 30 às Realizações Democráticas*. In: MARIA CÂNDIDA PROENÇA (coord.), *O sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Colibri, Lisboa, 1998.

<sup>8</sup> LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO.

In: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115>, acedido a 2 de Abril de 2008.

<sup>9</sup> IDEM, *Ibidem*.

O Sistema Educativo engloba a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. Na Educação Escolar estão compreendidos o Ensino Básico, Secundário e Superior. Quanto ao Ensino Básico, que é objecto do nosso estudo e tem a duração de nove anos, assume um carácter universal, obrigatório e gratuito. Os seus objectivos principais são os seguintes:

- assegurar que os indivíduos tenham uma formação geral comum a todos;
- proporcionar o desenvolvimento físico e motor;
- proporcionar a aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira e/a iniciação de uma segunda.

Os indivíduos deverão adquirir conhecimentos que permitam o prosseguimento dos estudos, bem como fomentar, desenvolver e proporcionar aos indivíduos experiências e conhecimentos, assim como o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.

A organização do Ensino Básico (2º ciclo) distribui-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se, predominantemente, em regime de professor por área. No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, desenvolvendo-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. Com a articulação dos ciclos pretende-se complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior. Temos como objectivos para o 2º e 3º ciclos, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica.

Sabendo que, neste documento, o desenvolvimento da língua surge como um dos objectivos e tendo em conta o ensino da língua materna nestes ciclos, parece-nos pertinente espelhar quais as competências essenciais do Ensino Básico, e reflectir sobre o que é essencial ensinar, o que deve o aluno afinal saber e a importância dessas competências para o próprio.

O tema “competências” tem vindo a assumir, de há alguns anos a esta parte, um papel central nos discursos políticos, educativos e económicos, assumindo diferentes contornos consoante as sociedades que a ele recorrem.

No nosso país, tal centralidade ganha visibilidade a partir de 2001 devido à Reorganização Curricular encetada, que introduziu nas nossas escolas termos como “competências gerais”, “competências transversais” e “competências específicas”, os quais surgem consagrados no documento de referência para a

construção do perfil de competências do aluno à saída da escolaridade básica, isto é, o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Presentemente, os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico prevêm a definição, para cada área disciplinar, das competências essenciais encaradas como “saberes-em-uso”, cujo domínio envolve treino e ensino formal.<sup>10</sup>

O termo “competência” é polissémico, podendo adquirir diferentes significados, consoante os domínios em que é utilizado. Silva<sup>11</sup> atribui a esse termo um “elevado nomadismo” e “usos sociais diferenciados”, já que é usado em múltiplos contextos e, às vezes, para referir distintas realidades.

Não poderemos definir “competências” como sendo sinónimo de “objectivos” ou de “tarefas práticas”; também não poderemos ensiná-las ou confundi-las com a definição chomskyana de competência. Aqui, segundo Perrenoud “une compétence n’est jamais la pure et simple mise-en-oeuvre “rationnelle” de connaissances, de modèles d’action, de procédures”<sup>12</sup>, tratando-se, então, da capacidade de inventar continuamente algo novo. É uma característica do Homem. As competências, do ponto de vista instrucional, não são virtualidades, mas antes aprendizagens construídas.

Um indivíduo “competente” deverá, de acordo com Machado, citada por Silva<sup>13</sup>:

- “saber distinguir e constituir uma situação-problema;
- saber atribuir um tratamento eficaz à solução desse problema;
- ao dar esse tratamento, ser capaz de compatibilizar, de modo eficiente, a economia de custo/tempo/esforço com a qualidade e distinção;
- conseguir, com isso, provocar alguma transformação no ambiente, no estado das coisas, ou seja, inovar;
- possuir uma visão sistémica;
- ser capaz de aplicar articuladamente diferentes informações e recursos (conceitos teóricos, procedimentos técnicos e dados da situação);

---

<sup>10</sup> Cf. INÊS DUARTE SIM-SIM e MARIA JOSÉ FERRAZ, *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. ME-DEB, Lisboa, 1997, p. 12.

<sup>11</sup> M. A. SILVA, *Abordagem por Competências: Revolução ou Mais Um Equívoco dos Movimentos Reformadores (I)?*. A Página da Educação, ano 11, 2002, nº 117, p. 21.

<sup>12</sup> P. PERRENOUD, *Construire des Compétences de l’École*. ESF éditeur, Paris, 1998, p. 9.

<sup>13</sup> M. A. SILVA, *ob. cit.*

- saber identificar as contingências das situações difíceis, imprevistas e/ou novas;
- saber aproveitar experiências e conhecimentos vindos de outras situações;
- apresentar atitudes de pró-actividade, tais como iniciativa e autonomia;
- possuir alguma capacidade de transgressão, ou seja, de desafiar costumes, normas, referências tradicionalmente empregadas no tratamento de problemas e no enfrentamento de situações.”

Centrar a aprendizagem no desenvolvimento de competências, a par da aquisição de conhecimentos, implica, obrigatoriamente, a adopção de metodologias de ensino, onde o aluno é interveniente activo.

A escolaridade básica, obrigatória e universal, tem de adequar os conteúdos que devem ser comuns e fixar as competências que permitam o pleno desenvolvimento e a plena realização pessoal do aluno, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico : “...o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual...”<sup>14</sup>. Neste sentido, o aluno não deve ser apenas preparado para o seu sucesso escolar, mas, e principalmente, para o seu futuro como cidadão. O conjunto de conhecimentos de cada disciplina continua a desempenhar um papel essencial básico na preparação dos indivíduos para a vida e, portanto, para uma cidadania democrática.

---

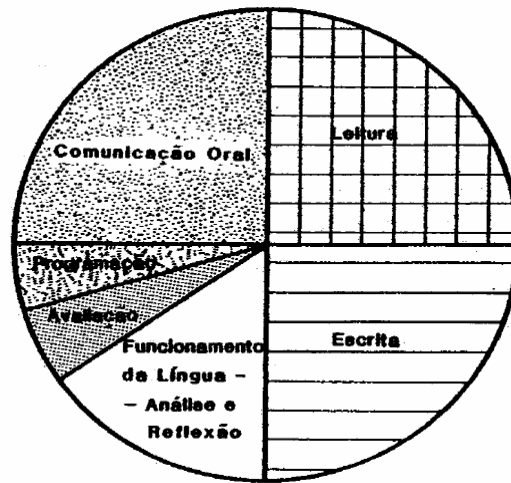
<sup>14</sup> *CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – Competências Essenciais*.  
In: <http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguaPortuguesa.pdf>, acedido a 22 de Janeiro de 2008.

## 2. A importância do ensino da língua

A disciplina de *Língua Portuguesa*, no Ensino Básico, mais concretamente do 5º ao 9º ano de escolaridade, contempla conteúdos gramaticais que são imprescindíveis, quanto mais que o bom domínio da língua apresenta uma transversalidade disciplinar. Todavia, a gramática enquanto sistema descritivo de “regras, normas e convenções que garantem o mútuo entendimento entre os que falam a mesma língua”<sup>7</sup> é um processo em formação, inacabado, na razão directa do processo dinâmico e do devir a que uma língua se sujeita. Ensinar gramática, significa “planificar um conjunto coerente de actos pedagógicos, através dos quais se proporciona ao aluno o conhecimento desse conjunto de regras (...)”<sup>8</sup> e leis que nos permitem erguer um edifício-acto de comunicação (função estabilizadora), mas também, dotar o discente de uma bagagem linguística, reserva que ele poderá explorar livremente em outras circunstâncias comunicativas “de forma original e criativa-função dinamizadora”.<sup>9</sup>

Assim, a disciplina tem algumas valências, tais como:

Ilustração 2 - Peso dos conteúdos nucleares do Português<sup>15</sup>



<sup>7</sup> JÚLIO TABORDA NOGUEIRA, *Sobre o Valor Formativo do Ensino da Gramática*. In: *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I colóquio sobre Gramática*. Almedina, Coimbra, 1999, p.105. A este propósito, leia-se, também, OFÉLIA PAIVA MONTEIRO, *Em Defesa da Gramática*, *ibidem*, pp. 163-166 e CRISTINA FIGUEIREDO, *O Ensino da Gramática: Língua Materna e Língua Estrangeira*, *ibidem*, pp. 141-147.

<sup>8</sup> JÚLIO TABORDA NOGUEIRA, *ob. cit.*, p.105.

<sup>9</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>15</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, 7ª edição, 2000, p. 56.

Como verificámos, o ensino do Português assenta em vários domínios, prevê-se que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios.

Os programas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelos 2º e 3º ciclos pressupõem o desenho de um currículo em espiral, que repete e que alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização, permitindo a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e contextualizado.

No entanto, a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento de discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas. É nossa convicção que tal como uma *casa* precisa de um *projecto* para se fazer, também ao aprendente as formas linguísticas, a norma e as regras gramaticais devem ser apresentadas como condição *sine qua non*, para a compreensão de determinados enunciados e para a produção de uma multiplicidade de outros novos enunciados contextualizados.

O ensino da gramática afigura-se-nos, assim, em todo o seu *valor funcional*: enquanto instrumento lógico e formal ao serviço de uma intenção comunicativa, mas também em todo o seu *valor formativo*. O ensino da gramática contribui, afinal, para a valorização do papel educativo da língua. Afinal, “(...) o que mais interessa (...) não é ensinar o uso da gramática, mas levar precisamente a uma consciencialização dos recursos linguísticos que o ser humano tem ao seu dispor. Neste sentido, a reflexão sobre a linguagem tem como eixo condutor a reflexão gramatical”<sup>12</sup>.

É reconhecido, que as competências dos alunos na língua condicionam o seu sucesso em todas as disciplinas. Assim, o ensino da língua deve apresentar como meta “Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita”<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> ANA R. LUÍS, *O Ensino da Gramática na Era da Comunicação*. In: *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I colóquio sobre Gramática*. Almedina, Coimbra, 1999, p. 40.

<sup>16</sup> *CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – Competências Essenciais, atrás cit.* É também a nossa visão de que o domínio da língua (falada e escrita) deve ser encarada como meta

Compreende-se, então, que devam ser desenvolvidas um conjunto de “...competências gerais de transversalidade disciplinar...”<sup>17</sup>. Desta forma, os novos programas de *Língua Portuguesa* do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico são estruturados em torno dos domínios ouvir/falar, ler/escrever. A gramática é substituída pelo domínio do funcionamento da língua, tentando ganhar um significado mais amplo e que vá além da gramática da palavra e da frase.

Para cada domínio apresentam-se objectivos, conteúdos e processos de operacionalização. Os conteúdos nucleares do domínio ouvir/falar são a expressão verbal em interacção, a comunicação oral regulada por técnicas e a compreensão de enunciados orais; os do domínio ler são a leitura recreativa, a leitura orientada e a leitura para informação e estudo e os do domínio escrever são a escrita expressiva e lúdica, a escrita para apropriação de técnicas e de modelos e o aperfeiçoamento de texto. Ressaltam, deste modo, as competências específicas: compreensão e expressão oral; leitura e expressão escrita e o conhecimento explícito.

Acreditamos, também, que o desenvolvimento da consciência linguística passa pelo “...conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua”<sup>18</sup> a ser trabalhado no discente.

Deste modo, ao nível do 2º ciclo são referidas como competências a atingir o “Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português...” e o “Conhecimento sistematizado de aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português...”<sup>19</sup>. No que concerne ao 3º ciclo, destacamos o “Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente...” e o “Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua.”<sup>20</sup>

Como constatámos, as experiências de aprendizagem devem centrar-se no desenvolvimento de competências, a par da aquisição de conhecimentos, o que implica, obrigatoriamente, a adopção de metodologias de ensino, onde o aluno é interveniente activo e convocando-o à realização das mais diversas actividades

---

principal no ensino do Português, visto ser fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em todas as áreas do saber.

<sup>17</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 31.

<sup>18</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 32.

<sup>19</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 35.

<sup>20</sup> IDEM, *Ibidem*. Verifica-se, neste ponto, alguma ambiguidade, posto que não é tarefa fácil determinar os aspectos fundamentais do uso do português.

(audição, leitura, escrita, etc.). Neste sentido, o programa da disciplina de *Língua Portuguesa* deve privilegiar o papel funcional da língua, através do trabalho com uma grande diversidade de textos, discursos e situações de comunicação, visando a formação integral do indivíduo.

A consecução de tal projecto pedagógico, no domínio do ensino da língua, exige, tal como afirmam os “defensores” do “ensino por competências”, muitas transformações, a diferentes níveis: reformulação dos programas e dos materiais que sustentam a prática pedagógica, como é o caso, por exemplo, dos manuais escolares; alterações no papel de alunos e de professores; mudanças nos procedimentos de avaliação; em suma, uma transformação do papel da Escola.

De facto, o desenvolvimento de uma “pedagogia por competências” só poderá tornar-se verdadeiramente eficaz se os professores, num trabalho reflexivo e de cooperação, se dispuserem a reaprender o seu papel na “máquina do ensino” e partilharem da concepção de ensino que o novo currículo impuser.

## **CAPÍTULO II**

### **O Verbo**

## 1. Para uma noção sintáctica de verbo

É de aceitação geral, que os falantes de uma determinada língua possuem, desde tenra idade, um conhecimento sobre a língua materna. Como afirma Malaca Casteleiro “Os falantes de uma língua dominam, em geral, de uma forma bastante completa, o sistema gramatical dessa língua, cujas regras, em número limitado, são intuitivamente domináveis.”<sup>21</sup>

Este conhecimento comporta vários aspectos, como as regras gramaticais, o domínio do léxico, a adequação à situação comunicativa, entre outros<sup>22</sup>. Neste contexto, é obrigação da Escola, e, mais concretamente, da disciplina de *Língua Portuguesa*, ensinar a criança a ler e a escrever de forma autónoma e autêntica, pelo que, de entre os vários domínios da gramática, se destaca a Sintaxe.

Vulgarmente, designamos Sintaxe como a parte da gramática que se dedica ao estudo dos constituintes que integram uma frase e das regras que determinam a boa formação de orações e frases. Na tradição gramatical, a Sintaxe tem sido definida superficialmente como o estudo dos elementos da frase. O problema numa definição simplificada como esta, é posto na medida em que o processo sintáctico fica dissociado da sua finalidade primordial: a comunicação humana.

---

<sup>21</sup> JOÃO MALACA CASTELEIRO, *A Língua e a sua Estrutura*, In: *Escola Democrática*, Lisboa, 1980.

Ainda a este respeito, dizem os autores do livro *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*: “(...) com base no conhecimento intuitivo que têm da sua língua materna, os falantes podem decidir se uma dada combinação de palavras pertence à língua (...)”, ISABEL HUB FARIA et alii, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho, Lisboa, 1996, p. 248. Na verdade, os falantes de uma determinada língua, desde tenra idade, vão-se apropriando de um conjunto de regras que, de acordo com diversos factores (sociais, económicos, geográficos, etc.), se podem revelar mais ou menos explícitas.

<sup>22</sup> Para completar esta ideia pode ler-se em *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, anteriormente citado, “O conhecimento sintáctico intuitivo, reconhecível na capacidade que os falantes têm de emitir juízos de gramaticalidade e na de atribuírem correctamente (diferentes) interpretações às combinações de palavras, e parcialmente responsável pelo aspecto criativo do uso da língua, envolve os seguintes aspectos:

- ordem linear;
- relações gramaticais e processos de as marcar;
- estrutura de constituintes;
- dependências (léxico-sintácticas) locais;
- condições sobre dependências sintácticas não locais;
- condições sobre referência livre e dependente.”

Idem, p. 251 – 252. Reconhecemos, convictamente, que a língua pode ser multifuncional, todavia nunca poderá deixar de respeitar algumas regras.

Podemos afirmar, que a Sintaxe dedica-se ao estudo da estrutura interna de uma língua, àquilo que a distingue das outras línguas do mundo, e que não é resultado, directamente, das condições da vida social ou do conhecimento do mundo. Deste modo, a análise sintáctica deve centrar-se nas propriedades formais das construções linguísticas e deve identificar todas as relações diferentes que podem estabelecer-se entre os monemas de uma determinada língua, indicando não só as compatibilidades, mas também as impossibilidades e as obrigatoriedades de relacionamento.

Desde há muito tempo, que tem existido alguma convergência na definição de Sintaxe. A gramática de Jerónimo Soares Barboza refere que será um domínio que “(...) considera as palavras, não ja como vocabulos, mas como signaes artificiaes das ideas e suas relações, e como taes sujeitos ás leis psychologicas, que nossa alma segure no exercicio das suas operações e formação de seus pensamentos (...)”<sup>23</sup>.

Para E. da Silva Dias “A syntaxe ensina a combinar as palavras que hão-de exprimir as ideias que têm de entrar em uma oração, e a combinar as orações entre si para formarem o discurso”<sup>24</sup>.

Bento José de Oliveira define Sintaxe como a “parte da gramática que ensina a juntar e a compôr as palavras na oração, e as orações no discurso”<sup>25</sup>.

Assim, a definição de Sintaxe liga-se directamente à noção de oração. Tal afirmação é, de certa forma, também, já explicitada por Jerónimo Soares Barboza: “*Syntaxe* quer dizer Coordenação; e chama-se assim esta parte da Grammatica, que das palavras separadas ensina a formar e compor huma oração, ordenando-as segundo as relações ou de conveniencia, ou de determinação, em que suas ideas estão humas para as outras”<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral Aplicados á Nossa Linguagem*. 2ª edição, Academia Real das Ciências, Lisboa, 1830, p. VIII.

<sup>24</sup> A. EPIPHANIO DA SILVA DIAS, *Grammatica Portuguesa Elementar*. Undecima edição revista. Livraria Escolar, Lisboa, 1901, p. 79.

<sup>25</sup> BENTO JOSÉ DE OLIVEIRA, *Nova Gramática Portuguesa. Acomodada aos Programas Officiais. Para uso das Escolas e dos Institutos de Ensino Literário e dos que se Habilitam para o Majistério*. 26ª edição emendada e acrescentada por A. A. Cortesão, Francisco França Amado Editor. Coimbra, 1904, p. 63.

<sup>26</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, *ob. cit.*, p. VIII.

Concluimos, então, que se torna premente dominar esta parte da gramática para a elaboração de enunciados. Assim, a Sintaxe permite identificar as funções e as relações dos elementos no enunciado, procurando ver, por esse caminho, quais os mecanismos que permitem ao ouvinte construir e reconstruir mensagens.

De facto, a Sintaxe é parte fulcral da gramática. Poder-se-á dizer que a noção de Sintaxe passa pelo conjunto de relações entre os monemas, sabendo nós que estes não se organizam exclusivamente no plano das sucessividades.

Importa ter em conta que, no campo sintáctico, assume particular relevância o conceito de frase, uma vez que esta tem de ser de natureza sintáctica. Na verdade, a maioria dos autores ligados à tradição gramatical parte do conceito de frase para efectuar a abordagem sintáctica. Cunha vai ao encontro desta perspectiva, quando define frase como “um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação” e logo à frente acrescenta “a parte da gramática que descreve as regras (...) para formar frases denomina-se Sintaxe”<sup>27</sup>.

Para Barboza, frase “é qualquer juízo do entendimento, expressado com palavras”<sup>28</sup>. Podemos afirmar que, para estes gramáticos, a definição de frase assenta num critério lógico-semântico. Assim, Cunha caracterizou, também, a frase em termos formais, quando acrescenta que a “frase é sempre acompanhada de melodia, de entoação”<sup>29</sup>.

Reformulando a tradição, mas mantendo a essência desta, João Malaca Casteleiro considera que *frase* é “(...) uma unidade estrutural, cujos elementos se organizam uns em relação aos outros, segundo diversos níveis de hierarquização (...)”<sup>30</sup>. Poderíamos, então, avançar que, em termos sintácticos, constitui uma frase tudo o que se liga a um elemento nuclear, mais esse núcleo.

---

<sup>27</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Edições Sá da Costa, Lisboa, 2000, pág. 119. É de notar que para caracterizar a frase em bases mais tangíveis, apoia-se em aspectos fonológicos ligados à entoação e à pausa forte. Em suma, a proposta do gramático é semântica, porque se baseia na noção de sentido completo. Assim, a proposta do autor não deixa de ter uma orientação, de algum modo, pragmática, porque contempla as circunstâncias concretas de comunicação.

<sup>28</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, *ob. cit.*, p. 363.

<sup>29</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 137. Note-se que a entoação torna-se mais evidente na língua oral, embora ela esteja, também, presente na língua escrita, através dos sinais de pontuação.

<sup>30</sup> JOÃO MALACA CASTELEIRO, *ob. cit.*, p. 2. Para completar esta ideia, Paulo Osório acrescenta que “a *frase* é a unidade básica com que se opera em Sintaxe e a sua noção implica a presença, por um lado de unidade estrutural e, por outro de unidade semântica e pragmática.” PAULO JOSÉ TENTE DA ROCHA SANTOS OSÓRIO, *Reflexões Metalinguísticas Sobre a Sintaxe do Português*

Uma visão assaz distinta defende Bechara que afirma que “o enunciado também aparece sob a forma de *frase*, cuja estrutura interna difere da oração porque não apresenta relação predicativa. São às vezes simples palavras, outras vezes uma reunião delas”<sup>31</sup>.

Todavia, a estrutura frásica pode revelar-se deveras complexa, uma vez que a sua complexidade é variável<sup>32</sup>.

Evidentemente, que a definição de Sintaxe se liga directamente com a noção de oração. Este termo, corrente em Gramática e em Linguística, encontra-se, intimamente, correlacionado com a frase, embora como afirma Paulo Osório “uma oração possa corresponder a uma frase e uma frase possa ter mais do que uma oração”<sup>33</sup>. Do mesmo modo, sustenta Cunha que “a frase pode conter uma ou mais orações”<sup>34</sup>.

O termo *oração*, no sentido de frase verbal, sendo o predicado constituído apenas por um verbo, é reconhecido por grande parte dos gramáticos. Os distintos autores admitem, com algumas salvaguardas, a tradição, definindo *oração* como um tipo de frase que expõe uma determinada estrutura interna, isto é, um predicado e habitualmente um sujeito.

Assim, o confirma Bento José de Oliveira, explicando que a oração “consta de dois elementos: *sujeito* e *predicado*”<sup>35</sup>. Dentro desta visão, Cunha adianta que o sujeito e o predicado “são termos essenciais da oração”<sup>36</sup>.

Ainda neste seguimento, Soares Barboza deixa claro que “Toda oração pois he composta de hum sujeito, de hum attributo, e de hum verbo (...)”<sup>37</sup>.

---

e a *Dimensão Histórica de Fenómenos Sintácticos do Português Arcaico Médio*. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2002, p. 208.

<sup>31</sup> EVANILDO BECHARA, *Moderna Gramática Portuguesa*. Lucerna, Rio de Janeiro, 2002, p. 407. Na mesma obra, Bechara define enunciado como “(...), toda a manifestação da linguagem com vistas à comunicação com nossos semelhantes se constrói com uma sequência de unidades delimitadas por um silêncio que precede o início dessa actividade e o que se lhe segue, acompanhada de contorno melódico, também chamado curva de entonação e normalmente marcada, na escrita, pelos sinais de pontuação e pelo emprego da maiúscula inicial (...)”.

<sup>32</sup> A este respeito, leia-se o artigo de JOÃO MALACA CASTELEIRO, *ob. cit.* O linguista destrinça a noção de frase simples, da frase complexa e conclui que “uma frase simples contém (...) uma oração”, por outro lado “chama-se frase complexa àquela que contém duas ou mais frases simples (ou orações) articuladas entre si”, p. 47.

<sup>33</sup> PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, p. 234. Acrescenta, ainda, o autor que “quando as frases se compõem por várias orações, elas ligam-se através de mecanismos sintácticos específicos, nomeadamente mecanismos de coordenação e de subordinação”.

<sup>34</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 120.

<sup>35</sup> BENTO JOSÉ DE OLIVEIRA, *ob. cit.*, p. 64.

<sup>36</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 122.

<sup>37</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, *ob. cit.*, p. 363.

Concordamos com o autor, embora consideremos que o que marca primeiramente uma oração é o verbo, uma vez que julgamos ser o predicado o fulcro da oração.

De acordo com o que afirmámos, refere José Carlos de Azeredo: “O predicado é a parte fundamental da oração e o seu núcleo estruturante, graças à presença e à versatilidade mórfica e sintáctica do verbo. Nele se concentram, por essa versatilidade mórfica, os conteúdos enunciativos necessariamente presentes no período (...)”<sup>38</sup>. Afere-se, deste modo, que o verbo é parte integrante da oração sem o qual esta não existiria, o que, também, sustenta Barboza “Nenhuma oração pode haver sem verbo”<sup>39</sup>.

Para reforçar o seu valor numa oração, podemos ainda acrescentar que os outros constituintes se caracterizam e exercem uma função<sup>40</sup>, determinada pela dependência com o verbo.

Assim, e tendo em consideração uma perspectiva sintáctica, interessa, então, identificar os diferentes elementos que constituem um determinado enunciado.

Facilmente, repararemos que os elementos constituintes de uma frase se relacionam uns com os outros, existindo, inclusive, uma relação de interdependência entre eles. Note-se que os diferentes constituintes poderão e deverão apresentar concordância quanto ao número, à pessoa ou ao género.<sup>41</sup>

A questão da concordância tem sido abordada por inúmeros estudiosos da língua no domínio sintáctico, e é entendida como o “fenômeno gramatical que consiste em o vocábulo determinante se adaptar ao género, número ou pessoa do vocábulo determinado”<sup>42</sup>.

Para Martins Sequeira, “A concordância consiste numa determinada correspondência de flexões entre as palavras que estão logicamente relacionadas

---

<sup>38</sup> Cf. JOSÉ CARLOS DE AZEREDO, *Fundamentos de Gramática do Português*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000, p. 159.

<sup>39</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, *ob. cit.*, p. 369. Esta também é a concepção de LUCIEN TESNIÈRE, *Elements de syntaxe générale*. Paris, 1954.

<sup>40</sup> A noção de função é também ela fundamental no domínio sintáctico. Compreende-se por função, a relação de um elemento com outro elemento no enunciado. As funções sintácticas são determinadas pela relação sintáctica entre as unidades lexicais (sujeito, predicado, complemento directo, complemento indirecto e complementos circunstanciais).

<sup>41</sup> Desde cedo aprendemos a rejeitar frases como: *O bolo estão bons* ou *Ela é bonito*. As relações de dependência entre os constituintes obrigam o falante a seleccionar umas formas, em vez de outras. Como já dissemos, anteriormente, a língua, por mais criativa que possa ser, comporta, sempre, aspectos irrespeitáveis.

<sup>42</sup> Cf. EVANILDO BECHARA, *Moderna Gramática Portuguesa. Cursos de 1º e 2º Graus*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1987, p. 295.

entre si. Na essência, é o substantivo o vocábulo central em torno do qual todas as demais palavras flexivas se amoldam - os nomes em número e género (e ainda em caso nas línguas que o possuem), os verbos em número e pessoa, e também em género quando na voz passiva<sup>43</sup>. Através desta última definição, percebemos que a concordância nem sempre é regida de igual forma, isto é, conforme se trate de um nome ou de um verbo.

Assim, podemos falar em concordância nominal e verbal: a concordância nominal respeita às relações entre a flexão nominal e as categorias de género e número do substantivo; a concordância verbal respeita às relações entre a flexão do verbo e as categorias número-pessoais do sujeito.

Candido de Figueiredo estabelece as seguintes regras de concordância:

**Ilustração 3 - Regras de concordância nominal e verbal em Candido de Figueiredo<sup>44</sup>**

<b>Tipo de concordância</b>	<b>Regra de concordância</b>
<b>Nominal</b>	«(...) efectua-se no adjectivo, no pronome e no particípio» (p. 132).
<b>Nominal</b>	«Em regra, o adjectivo concorda com o substantivo em género e número (...)» (p. 132).
<b>Nominal</b>	«Dois ou mais substantivos do mesmo género, ainda que do número singular, concordam com a flexão plural do adjectivo, no mesmo género (...)» (p. 132).
<b>Nominal</b>	«Quando concorre um substantivo masculino e outro feminino, do singular, concordam com a flexão plural e masculino do adjectivo (...)» (p. 132).
<b>Nominal</b>	«Quando concorrem dois substantivos no singular, de género diferente, póde o adjectivo, que a êles se refere, concordar com o mais próximo (...)» (p. 132).
<b>Nominal</b>	«A mesma flexão masculina e plural do adjectivo concorda com dois ou mais substantivos do número plural e de género diverso (...)». (p. 132).
<b>Nominal</b>	«Os pronomes, que têm flexão, concordam com o substantivo a que se referem (...)» (p. 132).
<b>Nominal</b>	«O particípio, como predicativo, concorda em género e número com o substantivo que modifica (...)» (p. 132).
<b>Verbal</b>	«Dois ou mais sujeitos, no singular, antepostos ao verbo, concordam com êste no plural (...)» (p. 133).
<b>Verbal</b>	«Dois sujeitos, no singular, de significação semelhante, podem concordar com a flexão do verbo no singular, quando lhe são antepostos (...)» (p. 133).

<sup>43</sup> MARTINS F. J. SEQUEIRA, *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3ª edição, Livraria Popular, Lisboa, s.d., p. 229.

<sup>44</sup> CANDIDO DE FIGUEIREDO, cit in PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, p. 247.

<b>Verbal</b>	«Quando vários sujeitos, no singular, constituem enumeração ou gradação, sem intervir a conjunção e, concordam com a flexão verbal do singular (...)» (p. 133).
<b>Verbal</b>	«Se os sujeitos são acompanhados por um termo que os resume, como nada, tudo, ninguém, etc., temos o verbo no singular (...)» (p. 133).
<b>Verbal</b>	«Se os sujeitos, no singular, estão separados pela partícula ou, algumas vezes têm o verbo no plural (...)» (p. 133).
<b>Verbal</b>	«Os sujeitos, no singular, concordam com o verbo no plural, quando coordenados por quér...quér, assim...como, nem...nem, tanto...como (...)» (p. 134).
<b>Verbal</b>	«Em regra, os sujeitos no singular, coordenados por com, levam o verbo ao plural, se está depois dêles (...)» (p. 134).
<b>Verbal</b>	«Se os sujeitos são infinitivos, o verbo tem a flexão do singular (...)» (p. 134).
<b>Verbal</b>	«Os sujeitos colectivos, isto é, aqueles que no singular designam multidão, se aparecem com o seu adjunto (...) podem levar o verbo ao plural (...)» (p. 134).

Concluimos, desta forma, que estas regras se tornam importantes para a construção de orações lógicas sob o ponto de vista sintáctico, mas também semântico, uma vez que existe sempre uma carga de sentido em todas as orações.

Numa perspectiva morfo-sintáctica, concluiremos que as palavras (nomes, verbos, advérbios, pronomes, determinantes, etc.) se ligam mais frequentemente com determinadas funções sintácticas.<sup>45</sup> Recorde-se que a língua portuguesa, à semelhança das línguas românicas, obedece, normalmente, a uma determinada ordem (SVO)<sup>46</sup>. Contudo, não nos cabe a nós, neste trabalho, fazer este tipo de análise. Não obstante, é do conhecimento geral que em textos literários algumas destas regras poderão ser desrespeitadas, pelo que não será o tipo de texto ideal para se constatarem estas características do discurso, de qualquer modo atentemos no seguinte exemplo:

<sup>45</sup> Daí, normalmente, se dizer que o predicado terá como núcleo um verbo e que um nome/pronome representarão, sintacticamente, a função de sujeito.

<sup>46</sup> A este respeito diz-se em *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*: “A designação de “línguas VSO” merece uma referência. Ela deve-se à obra pioneira de Greenberg sobre a procura de universais sintácticos. Numa pesquisa efectuada sobre trinta línguas representativas de várias famílias de línguas europeias, africanas, asiáticas, ameríndias e da Oceânia, Greenberg descobriu existir uma constante na ordem de palavras não marcada: os sujeitos (S) precedem os objectos (O), podendo os verbos (V) ocorrer em posição inicial, medial ou final. Ou seja, as línguas naturais exibem uma de três ordens de palavras: VSO (como as línguas célticas), SVO (como as línguas românicas), SOV (como o Turco, o Persa, o Hindi ou o Japonês.” ISABEL HUB FARIA et alii, *ob. cit.*, p. 17. Como podemos constatar, a língua portuguesa, como língua românica, respeita a ordem SVO.

O frade entregou a carta<sup>47</sup>

S V O

João Malaca Casteleiro afirma, a este respeito, que “tal significa que a ordem que os constituintes ocupam na frase também é uma propriedade estrutural...”<sup>48</sup>. Assim, podemos concluir que “...as combinações de palavras, para além de uma organização linear, são dotadas de uma estrutura hierárquica (ou de constituintes)”<sup>49</sup>. Logo, todo o falante desta língua românica terá de reconhecer um conjunto de regras, neste caso mais relacionadas com a sintaxe, a fim de conseguir construir enunciados lógicos ao nível sintáctico. Desta forma, “...quando alguma das propriedades estruturais da frase (...) é violada, a sequência torna-se anómala do ponto de vista formal ou estrutural. Nesse caso diz-se que tal sequência é agramatical.”<sup>50</sup>

Contudo, um falante não se pode reger apenas pelas regras sintácticas da sua língua, uma vez que “Além de ser uma unidade estrutural, a frase constitui também uma unidade semântica...”<sup>51</sup>. Podemos construir, por exemplo, enunciados que estejam correctos sob o ponto de vista sintáctico, mas, isto não implica que se encontrem providos de sentido, isto é, correctos sob o ponto de vista semântico. Não obstante, como afirma João Malaca Casteleiro, “O valor semântico da frase está em geral (embora não necessariamente) dependente da sua organização estrutural.”<sup>52</sup> Desta forma, podemos afirmar que existe uma estreita relação entre a Sintaxe e a Semântica.<sup>53</sup>

<sup>47</sup> ALMEIDA GARRETT, *Viagens na Minha Terra*. Editora Planeta de Agostini, Lisboa, 2002, p.101.

<sup>48</sup> JOÃO MALACA CASTELEIRO, *ob. cit.*

<sup>49</sup> ISABEL HUB FARIA et alii, *ob. cit.*, p. 249. Também, em relação a este assunto, convém acrescentar que uma mesma combinação de palavras pode originar várias estruturas.

<sup>50</sup> JOÃO MALACA CASTELEIRO, *ob. cit.*

<sup>51</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>52</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>53</sup> Para completar esta ideia Paulo Osório, em *Reflexões Metalinguísticas Sobre a Sintaxe do Português e a Dimensão Histórica de Fenómenos Sintácticos do Português Arcaico Médio*, apresenta as relações entre a Sintaxe e as outras partes da Linguística:

“1. Interface Sintaxe/Morfologia

Tendo a Morfologia como objecto de estudo a estrutura interna das palavras, são estas (ao constituírem as diferentes partes do discurso) que, ligadas umas às outras, formam unidades de exploração sintáctica, tais como sintagmas orações, enunciados, frases e discursos. Além disso, o objecto máximo da Morfologia está na fronteira daquilo que é o objecto mínimo da Sintaxe.

2. Interface Sintaxe/Ciências do Léxico

Da mesma forma, a Sintaxe também colabora com as demais ciências da linguagem, de forma a garantir um estudo minucioso e integral da mesma, daí a sua riqueza.

Tomando, então, tudo isto em linha de conta, encontrar-nos-emos em condições de afirmar que a Sintaxe, embora sendo um domínio essencial no processo linguístico de concepção de enunciados, não trabalha sozinha no que concerne ao estudo da língua, existindo, assim, uma interligação e complementaridade entre as várias áreas da Linguística, que se torna, deste modo, imprescindível para que esta funcione de forma corrente.

Assim, e tendo em consideração estas noções, o estudante de Língua Portuguesa nunca poderá abster-se deste conjunto de regras que, encarando-as não como limitações mas como um suporte, o ajudarão a possuir uma maior destreza sobre a “parole”, o que permitirá o desenvolvimento das suas competências orais e escritas.

O estudo sintáctico vem, assim, auxiliar os jovens discentes a reconhecer explicitamente as regras de funcionamento da sua língua. E para um ensino produtivo da língua e da literatura, nas actividades de leitura, compreensão e produção de textos, consideramos essencial que o estudante perceba que:

- existe uma hierarquia na estrutura da oração, isto é, a oração apresenta constituintes e estes contêm outros constituintes;
- cada constituinte oracional apresenta uma estrutura interna própria;
- os constituintes da oração têm comportamento sintáctico variado, apresentando relações de ordem, de concordância e de regência;
- a partir de estruturas sintácticas simples (núcleo + elementos adjacentes), é possível produzir estruturas mais complexas, com base em processos de ampliação.

---

São Ciências do Léxico, enquanto acervo das unidades lexicais disponíveis da língua, que fornecem material par o jogo sintáctico encetado pela língua.

### 3. Interface Sintaxe/Semântica

Esta é talvez a interconexão mais estreita. Na verdade, embora diferentes e situadas em planos autónomos, torna-se impossível fazer Sintaxe sem Semântica e Semântica sem Sintaxe. Dependendo do jogo sintáctico construído, assim vamos obter valores semânticos diferentes...”. PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, p. 208.

## 1.1. O sintagma verbal

Como vimos, a forma como as palavras se relacionam, para formar as frases, não é fortuita, pois precisamos de respeitar determinados princípios da língua, aquando do processo de construção da mesma. Verificámos, igualmente que, no português, uma frase pode assumir diversas estruturas, isto é, podem apresentar-se com mais ou menos complexidade, conquanto, existem alguns constituintes imediatos numa oração.

Desta forma, depreendemos que as palavras tendem a combinar-se em torno de um núcleo, formando, conseqüentemente, conjuntos maiores. Quando existe uma sequência estruturada de monemas em torno de um elemento central, dizemos que estamos perante um sintagma. São estes conjuntos (sintagmas), que vão desempenhar uma função na frase. Segundo Dubois Charlier “Um sintagma é uma associação de elementos compostos num conjunto, organizados num todo, funcionando conjuntamente. (...) sintagma significa, por definição, organização e relações de dependência e de ordem à volta de um elemento essencial.”<sup>54</sup> É um constituinte imediato da frase, adoptado tanto na tradição estruturalista quanto na gerativa.

Em termos sintácticos, a frase é a unidade maior, seguida do sintagma e, por último, a unidade menor que é o monema. Além disso, temos deixar claro, que uma frase é sempre um sintagma, porém o inverso não é verdade. Por outras palavras, considera-se uma frase, em português, “sempre que houver um SV que funcione como determinado por excelência, ou *núcleo predicativo*, eventualmente acompanhado de complementos, expansões ou margens”<sup>55</sup>. Deste modo, entendemos que as relações internas do sintagma são mais estreitas do que aquelas que unem os sintagmas, uns aos outros, numa oração.

Neste sentido, parece-nos plausível definir sintagma como uma unidade constituída por uma ou várias palavras que, unidas entre si por relações sintácticas, desempenham uma função na frase. Esta categoria gramatical situa-se num plano intermédio, entre o nível da palavra e o da oração.

---

<sup>54</sup> FRANÇOISE DUBOIS-CHARLIER, *Bases de Análise Linguística*. Livraria Almedina, Coimbra, 1977.

<sup>55</sup> JOANA VIEIRA DOS SANTOS, *Os Usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa. (Uma Proposta de Análise Sintáctica e Semântico-Pragmática)*. Faculdade de Letras, Coimbra, 1999, p. 50.

Por inerência, um ou mais vocábulos unem-se em sintagmas para formar uma unidade maior, que é a oração.

Assim, os vocábulos que compõem a unidade sintagmática organizam-se em torno de um núcleo. Vulgarmente, considera-se o núcleo central, o núcleo predicativo ou enunciado mínimo, que é, geralmente, um sintagma.

Segundo Hoyos-Andrade, “independente é unicamente o sintagma predicativo (aquele que constitui o núcleo do enunciado), pois não tem que marcar relações, mas com respeito ao qual os outros elementos do enunciado devem marcar as suas relações”<sup>56</sup>. Concordamos, de igual modo, que o verbo acarreta um peso sintáctico determinante, pela sua relação sintáctica com os outros elementos do enunciado (sujeito, predicado, complemento directo, complemento indirecto e complementos circunstanciais), visto que estas funções são marcadas pela dependência com o verbo. Afirma Candido de Figueiredo: “Á volta do verbo, centro e núcleo da oração, dispõem-se as demais palavras que, com o verbo, realizam a expressão verbal do pensamento”<sup>57</sup>. Os outros elementos que se organizam em torno do núcleo são, na maioria das vezes, sintagmas, embora possam ser simples monemas (unidades significativas mínimas).

Desta forma, e de acordo com o núcleo existente num enunciado, podemos falar em sintagma nominal e sintagma verbal. Assim, temos, em português, duas classes de sintagmas: o sintagma nominal (SN), que tem o nome, ou substituto, como núcleo; e o sintagma verbal (SV), que tem o verbo como núcleo.

De acordo com Cunha, “Toda a unidade que tem por núcleo um substantivo recebe o nome de Sintagma Nominal”<sup>58</sup>. Por outro lado, Malaca Casteleiro considera “um sintagma verbal uma sequência estruturada de morfemas, cujo elemento central, nuclear, é um verbo”<sup>59</sup>.

Consideremos o exemplo que se segue:

---

<sup>56</sup> RAFAEL EUGENIO HOYOS-ANDRADE, *Funcionalismo vs Gerativismo: Algumas Reflexões de Epistemologia Linguística*. In: Alfa, 26, 1983, p. 65.

<sup>57</sup> CANDIDO DE FIGUEIREDO, *Gramática Sintética da Língua Portuguesa*. Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1916, p. 159.

<sup>58</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 124.

<sup>59</sup> JOÃO MALACA CASTELEIRO, *ob. cit.*, nº 33-34, p.2.



Deste modo, o Sintagma Verbal (SV) é o conjunto de elementos que se organizam em torno de um verbo (no exemplo **ficaram**) e é um dos constituintes imediatos da oração: “A estrutura do SV é, pois, determinada pela natureza do verbo, seu constituinte nuclear”<sup>61</sup>.

Uma oração pode contar, apenas, com um só predicado ou núcleo predicativo, contudo isso não significa que não possam surgir expansões desse predicado. É certo que o SV pode figurar-se com expansões, ao que a escola martiniana dá um novo nome: o predicatóide<sup>62</sup>.

Reconhecemos, portanto, que o SV é elemento básico, obrigatório de uma oração e desempenha sempre a função de predicado. O predicado pode ser um monema verbal; um substantivo; um adjectivo; um pronome; uma proposição subordinada introduzida por funcionais.

Em relação ao predicado, Rosa Virgínia Mattos e Silva adopta uma classificação sintáctico-semântica, distinguindo os predicados existenciais dos atributivos, transitivos e intransitivos<sup>63</sup>. Celso Cunha propõe uma diferenciação entre predicado nominal, verbal ou verbo-nominal<sup>64</sup>.

No sintagma predicativo são determinantes as combinações de monemas que se relacionam com o seu núcleo, seja directa ou indirectamente. Atentemos no excerto:

*O dia declinava (...) num hospital em Santarém entravam muitas macas de feridos, e entre eles, um todo crivado de balas. (...) estenderam-no (...) não proferia uma sílaba, não soltava um ai (...) ele adormeceu...*<sup>65</sup>

<sup>60</sup> ALMEIDA GARRETT, *ob. cit.*, p.17.

<sup>61</sup> JOÃO MALACA CASTELEIRO, *ob. cit.*, nº 33-34, p.2.

<sup>62</sup> Predicatóide é entendido como a estrutura que, geralmente, forma o predicado, podendo funcionar como uma das expansões da frase.

<sup>63</sup> ROSA VIRGÍNIA MATTOS e SILVA, *O Português Arcaico: Morfologia e Sintaxe*. Contexto, Editora da Universidade Federal da Bahia, São Paulo, Baía, 1994, p. 72-86.

<sup>64</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 133.

<sup>65</sup> ALMEIDA GARRETT, *ob. cit.*, p. 116 e 117.

Como podemos constatar, os sintagmas verbais podem apresentar diferentes configurações. Podem ser constituídos apenas pela forma verbal – *declinava; adormeceu* – ou podem ser formados por verbos combinados com ou outros elementos – *entravam muitas macas de feridos; estenderam-no*. A presença ou não de outros termos no sintagma verbal, que completam ou modificam o sentido do verbo, vai depender do tipo de verbo que ocorrer. Às diferentes possibilidades de constituição do sintagma verbal, em função do verbo, designamos de predicação verbal.

Desta forma, quando os verbos não necessitam de outros sintagmas para lhe completar o sentido, dizemos que são verbos intransitivos (*o dia declinava*). Já quando os verbos pedem a presença de outros complementos, então trata-se de verbos transitivos (*estenderam-no*).

Nesta perspectiva, o referido sintagma pode sofrer processos de ampliação, contudo, como mencionámos, tudo depende do verbo que funciona como núcleo. Os outros elementos complementares podem ser sintagmas nominais ou preposicionais, que, por sua vez, vão desempenhar distintas funções sintácticas – complemento directo; complemento indirecto; predicativo; complemento circunstancial, etc.

Tomemos como exemplo a seguinte passagem:

*Não falei ainda do meu cão Mondego? Passam carros na estrada, uma poeira quente doura as árvores das bermas, o sol brilha obliquamente na folhagem. (...) E eis que, a dada altura, reparo que atrás de nós vinha um cão lazarento. Evaristo apedrejou-o, o cão ganiu e afastou-se.(...) Evaristo procurava já outra pedra, praguejando, o cão fugira (...) Mas a submissão do cão deu-me pena...*<sup>66</sup>

No texto acima, podemos verificar que algumas formas verbais fazem-se acompanhar de sintagmas nominais (*uma poeira doura as árvores; vinha um cão; apedrejou-o*) que se ligam directamente ao verbo sem o recurso a preposição. Neste caso, o verbo é transitivo directo, visto que o sintagma nominal desempenha a função de complemento directo.

---

<sup>66</sup> VERGÍLIO FERREIRA, *Aparição*. 46ª edição, Bertrand Editora, Venda Nova, 1999, p. 134.

Contudo, a classe morfológica verbal pode encontrar-se relacionada com sintagmas preposicionais, isto é, um sintagma nominal introduzido com uma preposição (*Não falei do meu cão Mondego*), ocorrendo na função de complemento indirecto, pelo que o verbo será transitivo indirecto. Não obstante, o verbo pode incorrer numa situação de adjacência com sintagmas nominais e preposicionais (*a submissão do cão deu-me<sup>67</sup> pena*).

Como verificámos, a forma como, sintacticamente, o verbo se configura é bastante mutável, uma vez que, embora determine fortemente a construção de um enunciado, pode sofrer alterações de acordo com os outros elementos que lhe estão próximos.

Convém notar, que a análise sintáctica não tem como finalidade chegar, obrigatoriamente, até às unidades significativas mínimas, já que essa missão é própria da análise monemática (ou inventário). Desta forma, a análise sintáctica deve procurar determinar as unidades sintácticas de um enunciado, aqueles monemas ou disposições de monemas, isto é, sintagmas, que se relacionam, como um todo, com o núcleo da oração, seja, como vimos, de uma forma directa (constitutivos primários ou em função primária), seja indirectamente (constitutivos não-primários). A distinção entre “funções primárias” e “funções não-primárias” estabelece, na verdade, uma hierarquia entre os distintos elementos que compõem uma frase.

Fica, assim, claro, que trabalhar em Sintaxe pode tornar-se um trabalho algo complexo, visto que esta área mantém inúmeras interconexões com os demais domínios de descrição linguística e estuda uma multiplicidade de fenómenos linguísticos que se relacionam com:

- a questão da regência;
- a concordância;
- a ligação;
- a sintaxe das diferentes "partes do discurso";
- a constituição e construção de frases.

---

<sup>67</sup> Note-se que a forma **me** encontra-se parafraseada por troca com **a mim**.

## 1.2. Conceito de verbo

Pretendendo esta investigação, incidir na análise da forma como o verbo vem configurado nos manuais de *Língua Portuguesa*, ou seja, identificar as diferentes designações ao nível dos tempos, modos e demais categorias verbais, torna-se premente reconhecer as diferentes propostas de apresentação a que este tem sido sujeito, por parte daqueles que se ocupam do estudo desta parte da gramática, atendendo a uma perspectiva diacrónica.

A *Língua Portuguesa*, entre as disciplinas contempladas no Ensino Português, acarreta uma carga de elevada importância, uma vez que, nesta disciplina, o aluno é chamado a desenvolver competências essenciais e transversais, das quais destacamos: o saber ler; o saber escrever; o saber interpretar e, por último, e não menos importante, o domínio da língua, que passa, primordialmente, pelo conhecimento explícito das regras gramaticais que a regem.

De facto, as gramáticas dedicam uma grande parte das suas reflexões à morfo-sintaxe do verbo. De entre as várias partes do discurso, esta funciona, como já verificámos, como o fulcro de uma oração.

Do ponto de vista morfo-sintáctico, o latim era, ao contrário das línguas românicas, uma língua sintética, na qual as diversas categorias semânticas e sintácticas se exprimiam preferencialmente pela flexão nominal e verbal. As informações de género, número, pessoa, tempo, modo, aspecto, as categorias de sujeito, objecto, complemento eram traduzidas pelas terminações das formas verbais e dos nomes, adjectivos e pronomes.

O português manteve-se maioritariamente como língua sintética (flexional), com a morfologia verbal, bem como com o subsistema dos pronomes pessoais, o qual pode ser considerado bastante arcaico. Assim se depreende, desde já, que o estudo morfológico é bastante complexo, uma vez que atende à variabilidade, herdada do latim, dos diferentes elementos linguísticos.

O verbo, de entre as diversas classes morfológicas que são contempladas nos conteúdos da disciplina de português, surge como aquela que suscita uma maior renitência por parte daqueles que a abordam.

A sua grande variação, legado sobretudo da tradição latina<sup>68</sup>, confere-lhe um papel de destaque entre todas as classes de palavras. Este vem sendo objecto de estudo por parte de vários estudiosos da língua, o que, por si só, já demonstra a sua importância. É, ainda, de salientar o papel que ocupa nas gramáticas de todas as línguas e de todos os tempos, desde João de Barros a Celso Cunha e Lindley Cintra, entre outros. Hoje, temos ainda à disposição, para além das gramáticas, um conjunto de dicionários especializados neste assunto. Assim, Jerónimo Soares Barboza refere que “O Verbo he *huma parte conjunctiva do discurso, a qual serve para atar o attributo da proposição com o seu sujeito de baixo de todas suas relações pessoais e numeraes, enunciando por diferentes modos a coexistencia e identidade de hum com outro por ordem aos diferentes tempos, e maneiras de existir*”<sup>69</sup>.

O verbo, núcleo do predicado, apresenta marcas morfológicas de pessoa, número, modo, tempo, voz e aspecto. Como podemos ver, esta variabilidade foi-lhe conferida, como já foi anteriormente dito, pelo Latim.

Segundo Celso Cunha e Lindley Cintra definem esta categoria do seguinte modo: “Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo...”<sup>70</sup>.

Já Jerónimo Soares Barboza numa visão morfo-sintáctica afirma que “... O Verbo he uma parte conjunctiva do discurso, a qual serve para atar o attributo da proposição com o seu sujeito de baixo de todas suas relações pessoais e numeraes, enunciando por diferentes modos a coexistencia e identidade de hum com outro por ordem aos diferentes tempos, e maneiras de existir.”<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> Segundo HARRI MEIER, “O português deriva, portanto, como as línguas românicas suas irmãs, essencialmente da linguagem falada dos últimos séculos do Império, do chamado latim vulgar (...)” HARRI MEIER, *A Evolução do Português Dentro do Quadro das Línguas Ibero-românicas*. Separ. de *Biblos*, vol. XVIII, tomo II, 1943, p. 499. Cit. in PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, p. 26. Ainda a este respeito, afirma PAULO OSÓRIO “Se possuímos no português um sistema linguístico-gramatical assaz complexo e multimodo, nomeadamente ao nível da conjugação verbal, é, tal factor, uma prova da herança latina na língua lusa.”

<sup>69</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, *ob. cit.*, p. 191.

<sup>70</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, pág. 377.

<sup>71</sup> JERÓNIMO SOARES BARBOZA, cit in PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, p. 229.

Numa gramática destinada aos estudantes do Ensino Básico, podemos encontrar a seguinte definição de verbo: “Os verbos são as palavras que exprimem a acção, as qualidades ou os estados, situando-os no tempo...”<sup>72</sup>

É de notar que em todas as definições, desde a mais simples à mais complexa, é referida a ideia de tempo que, inevitavelmente, está inerente ao verbo. De igual modo, de acordo com os diferentes estudiosos da língua, denota-se uma interdependência do verbo, quer com o contexto da situação de comunicação, quer com a vontade de quem faz uso da língua, o que o pode levar a assumir diferentes configurações.

Na verdade, e como iremos verificar de seguida, o verbo pode apresentar-se em diferentes tempos, mas, antes de tudo, será necessário dizer que um verbo, de acordo com a intenção comunicativa do falante, pode adoptar diferentes modos.

Adiantemos, assim, a seguinte definição de modo: “Módo em o vérbo nam é mais que u.a denotaçám da vontade em falando.”<sup>73</sup> Verifica-se uma dimensão metalinguística na definição de modo, existindo uma intenção comunicativa expressa pelo verbo. João de Barros considera os seguintes modos: indicativo, imperativo, optativo, conjuntivo e infinitivo.

No mesmo seguimento, Celso Cunha e Lindley Cintra entendem como modo “...as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao facto que enuncia.”<sup>74</sup> Esta pertinente definição vem corroborar a ideia de que um falante tem sempre uma determinada intenção quando comunica.

Ainda numa gramática dirigida a alunos do Ensino Básico, encontrámos a seguinte definição “Os Modos indicam a atitude do sujeito (certeza, possibilidade, ordem, etc.) em relação ao facto enunciado.”<sup>75</sup>

Como podemos constatar, as definições das diferentes gramáticas não apresentam grandes discrepâncias. Consideramos, no entanto, que a noção de

---

<sup>72</sup> JOSÉ MANUEL PINTO et alii, *Gramática do Português Moderno*. 3ª Edição, Plátano Editora, Lisboa, 2003, p. 149.

<sup>73</sup> JOÃO de BARROS cit in PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, p. 233.

<sup>74</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 378.

<sup>75</sup> JÚLIO MARTINS et alii, *Aprender Português*. 6ª Edição, Didáctica Editora, Lisboa, 1995, p. 97.

modo não se pode distanciar do sujeito e do contexto, ou seja, dos processos metalinguísticos subjacentes ao mesmo.

Em relação ao tempo, diz-nos Cândido de Figueiredo "...Tempos do verbo são as flexões que ele toma, para exprimir a sua afirmação com referência ao presente, ao passado, ou ao futuro."<sup>76</sup> Não muito diferente opinião parece ter João Antunes Lopes, que considera que "... os tempos situam a enunciação verbal relativamente ao agora, ao antes ou ao depois..."<sup>77</sup>. Já Rosa Virgínia Mattos e Silva entende que "... o tempo verbal expressa a relação que se estabelece entre o tempo da acção, do acontecimento referido na frase e o momento do enunciado."<sup>78</sup>

Nas presentes definições, encontra-se, repetidamente, uma referência a diferentes momentos, relativos a acontecimentos ou acções mais ou menos distantes no tempo. Desta forma, teremos de considerar dois momentos: o tempo da enunciação e o tempo da acção, que determinarão o tempo verbal a utilizar, isto é, se o tempo da acção for anterior ao da enunciação faremos uso de uma forma do passado, se pelo contrário o tempo da acção for posterior ao da enunciação então adoptaremos formas do futuro. Poderemos, ainda, reconhecer formas do presente quando o momento da acção e da enunciação são coincidentes.

## 2. O verbo nas diferentes gramáticas

Neste momento, poder-se-ia colocar a seguinte questão: quantos tempos e modos existem na língua portuguesa? Presentemente, parece não existir um consenso total em relação a este assunto.

Contudo, julgamos que a melhor forma de responder será sob o ponto de vista diacrónico.

Como afirma Paulo Osório "O sistema verbal latino é, aliás como todos facilmente comprovam, demasiado complexo. Apresentando quatro conjugações –

---

<sup>76</sup> CANDIDO DE FIGUEIREDO, *ob. cit.*, p.72.

<sup>77</sup> JOÃO ANTUNES LOPES, *Dicionário de Verbos Conjugados*. 3ª Edição, Lello e Irmão Editores, Porto, 1992, p. 14.

<sup>78</sup> ROSA VIRGÍNIA MATTOS e SILVA, *Estruturas Trecentistas*. Imprensa Nacional Casa da Moeda, s.d., p. 411.

tema em A (amo, amas, amare, amavi, amatum), tema em E (moneo, mones, monere, monui, monitum), tema em Consoante (lego, legis, legere, legi, lectum) e tema em I (áudio, audis, audire, audivi, auditum), tempos verbais ordenados em duas estruturas (o infectum e o perfectum), sete modos, duas vozes, poderá ser reconstituído do seguinte modo:<sup>79</sup>

Ilustração 4 – O sistema verbal latino na voz activa: tempos e modos<sup>80</sup>

INDICATIVO	CONJUNTIVO	IMPERATIVO	
Presente	Presente	Presente	
Pretérito Imperfeito	Pretérito Imperfeito	Futuro	
Futuro Imperfeito	Pretérito Perfeito		
Pretérito Perfeito	Pretérito Mais-Que-Perfeito		
Pretérito Mais-Que-Perfeito			
Futuro Perfeito			
INFINITIVO	PARTICÍPIO	GERÚNDIO	SUPINO
Presente	Presente	Tem os casos genitivo, dativo, acusativo e ablativo	Tem apenas uma só forma (amatum, por exemplo).
Futuro	Futuro		

Atentando nos modos e tempos existentes no latim, verificamos uma grande volubilidade de tempos e sobretudo de modos, não obstante, em grande parte, relaciona-se com a actualidade linguística portuguesa. Note-se que as três conjugações portuguesas, de tema em *a* (1ª), em *e* (2ª) e em *i* (3ª), provêm das quatro latinas. Ao nível das designações modais e temporais, também encontramos várias similaridades com panorama corrente, no que se refere à classe do verbo em termos morfológicos.

Visto termos definido como objectivo deste estudo, a análise das diferentes configurações a que o verbo tem sido sujeito nos diferentes manuais, julgamos ser oportuno verificar, neste momento, por um lado, as similitudes com o sistema latino, e por outro, apurarmos, as várias visões do referido tema, através da análise de alguns livros especializados no assunto.

<sup>79</sup> PAULO OSÓRIO, *ob. cit.*, pp. 29 e 30.

<sup>80</sup> IDEM, *Ibidem*.

Deste modo, consideremos uma proposta de um dicionário dedicado ao verbo:

Ilustração 5 – O sistema verbal Português na voz activa: tempos e modos<sup>81</sup>

MODOS	TEMPOS
INDICATIVO	{ Presente: <b>estimo</b> { imperfeito: <b>estimava</b> Pretérito { perfeito: <b>estimei</b> { mais-que-perfeito: <b>estimara</b> Futuro { imperfeito: <b>estimarei</b> { perfeito: <b>terei estimado</b>
CONJUNTIVO	{ Presente: <b>estime</b> { imperfeito: <b>estimasse</b> Pretérito { perfeito (composto): <b>tenha estimado</b> { mais-que-perfeito (composto): <b>tivesse estimado</b> Futuro { imperfeito: <b>estimar</b> { perfeito: <b>tiver estimado</b>
IMPERATIVO	{ Presente: <b>estima</b>
CONDICIONAL	{ Presente: <b>estimaria</b> { Pretérito (composto): <b>teria estimado</b>
INFINITIVO PESSOAL	{ Presente: <b>estimar</b> { Pretérito (composto): <b>ter estimado</b>

Destriçando esta proposta, notamos várias semelhanças com o passado da nossa língua, embora seja de referir que nesta é considerado o Futuro do Conjuntivo e o Imperativo apresenta só o tempo Presente.

Uma vez que o estudo incide nos manuais do 2º e 3º ciclos, apresentamos, agora, uma proposta de uma gramática actualizada, destinada a jovens do 5º e 6º anos:

<sup>81</sup> JOÃO ANTUNES LOPES, *ob. cit.*, p. 14.

Ilustração 6 – Quadro dos verbos regulares 1ª conjugação <sup>82</sup>

Indicativo				
Presente	Futuro	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Pretérito mais-que-perfeito
canto	cantarei	cantei	cantava	cantara
cantas	cantarás	cantaste	cantavas	cantaras
canta	cantará	cantou	cantava	cantara
cantamos	cantaremos	cantámos	cantávamos	cantáramos
cantais	cantareis	cantastes	cantáveis	cantáreis
cantam	cantarão	cantaram	cantavam	cantaram

Indicativo	Conjuntivo			Imperativo
Futuro do pretérito (condicional)	Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro	
cantaria	cante	cantasse	cantar	
cantarias	cantes	cantasses	cantares	canta (tu)
cantaria	cante	cantasse	cantar	
cantaríamos	cantemos	cantássemos	cantarmos	
cantaríeis	canteis	cantásseis	cantardes	cantai (vós)
cantariam	cantem	cantassem	cantarem	

Formas nominais			
Infinitivo Pessoal	Infinitivo Impessoal	Gerúndio	Particípio Passado
cantar			
cantares			
cantar			
cantarmos	cantar	cantando	cantado
cantardes			
cantarem			

Esta proposta tem em conta, para além das formas verbais que exprimem tempo e modo, as formas nominais, que se encontram desprovidas destas categorias, por isso nem são classificadas como um tempo, nem como um modo, merecendo especial destaque, aqui, a inclusão do Infinitivo Pessoal. É, ainda, de notar que o Condicional é sugerido como tempo e com a designação de Futuro do Pretérito, o que vai ao encontro da perspectiva de Celso Cunha e Lindley Cintra, como veremos seguidamente. Como já constatámos, nestas duas propostas,

<sup>82</sup> CLARA AMORIM e VERA COSTA, *À Descoberta da Gramática*. Areal Editores, Maia, 2006, p.220.

embora exista, no geral, vários pontos de contacto, o certo é que não se regista uma convergência total. Atenemos, neste momento, numa gramática, actualizada, dirigida a estudantes do 3º Ciclo:

Ilustração 7 – Conjugação dos verbos regulares <sup>83</sup>

Tempos	MODOS			
	Indicativo	Conjuntivo	Imperativo	Infinitivo
<b>Presente</b>	amo amas ama amamos amais amam	ame ames ame amemos ameis amem	ama    amai	amar amares amar amamos amardes amarem
<b>Preterito Imperfeito</b>	amava amavas amava amávamos amáveis amavam	amasse amasses amasse amássemos amásseis amassem		
<b>Preterito Perfeito Simples</b>	amei amaste amou amámos amastes amaram			
<b>Preterito Perfeito Composto</b>	tenho tens tem temos tendes têm	tenha tenhas tenha tenhamos tenhais tenham		ter teres ter termos terdes terem
	} amado	} amado		} amado
<b>Mais-que-perfeito Simples</b>	amara amaras amara amáramos amáreis amaram			
<b>Mais-que-perfeito Composto</b>	tinha tinhas tinha tínhamos tínheis tinham	tivesse tivesse tivesse tivéssemos tivésseis tivessem		
	} amado	} amado		

<sup>83</sup> JOSÉ MANUEL DE CASTRO PINTO, *Gramática de Português para Todos*. Plátano Editora, Lisboa, 2007, pp. 271 e 272.

Tempos	MODOS		FORMAS NOMINAIS	
	Indicativo	Conjuntivo		
Futuro	<b>Imperfeito</b> amarei amarás amará amaremos amareis amarão	amar amares amar amarmos amardes amarem	<b>Infinitivo Impessoal</b> <b>Simples</b> <b>Composto</b> amar                                  ter amado	
	<b>Perfeito</b> terei terás terá teremos tereis terão	tiver tiveres tiver tivermos tiverdes tiverem	<b>Particípio Passado</b> amado	
Condicional	<b>Simples</b> amaria amarias amaria amaríamos amareis amariam		<b>Gerúndio</b> <b>Simples</b> <b>Composto</b> amando                          tendo amado	
	<b>Composto</b> teria terias teria teríamos teríeis teriam	amado		

Nesta proposta reconhecemos que, ainda que muito pouco discrepante da proposta do 2º ciclo, assinalam-se algumas assimetrias, nomeadamente a existência do Infinitivo como modo, a apresentação do Condicional como tempo e a designação do Futuro Imperfeito.

Feita esta análise, podemos, então, afirmar que houve uma simplificação na conjugação portuguesa fruto de processos linguísticos ligados ao emprego da língua, sobre os quais se debruça a Linguística Histórica. A língua portuguesa, fruto da sua grande utilização, foi evoluindo com o devir dos tempos, pelo que, não seja de estranhar as diferentes aceções do sistema verbal, legado do seu grande dinamismo e história.

Para finalizar, vejamos, ainda, uma abordagem apresentada por Celso Cinha e Lindley Cintra, que contrasta com todas as outras, e que tem sido considerada por alguns autores de manuais:

Ilustração 8 – Configuração do sistema verbal português na voz activa: tempos e modos<sup>84</sup>

<b>Indicativo</b>	{	Presente: <i>estudo</i>			
		Pretérito	{	imperfeito: <i>estudava</i>	
				perfeito	{ simples: <i>estudei</i> composto: <i>tenho estudado</i>
		Futuro	{	mais-que-perfeito	{ simples: <i>estudara</i> composto: <i>tinha (ou havia) estudado</i>
				do presente	{ simples: <i>estudarei</i> composto: <i>terei (ou haverei) estudado</i>
				do pretérito <sup>2</sup>	{ simples: <i>estudaria</i> composto: <i>teria (ou haveria) estudado</i>

<b>Conjuntivo</b>	{	Presente: <i>estude</i>		
		Pretérito	{	imperfeito: <i>estudasse</i>
				perfeito: <i>tenha (ou haja) estudado</i> mais-que-perfeito: <i>tivesse (ou houvesse) estudado</i>
Futuro	{ simples: <i>estudar</i> composto: <i>tiver (ou houver) estudado</i>			

**Imperativo** — Presente: *estuda* (tu), *estude* (você), *estudemos* (nós),  
*estudai* (vós), *estudem* (vocês).

O principal realce desta proposta, está, pois, no facto de Celso Cunha e Lindley Cintra só considerarem três modos, visto que “A Nomenclatura Gramatical Brasileira eliminou a denominação de MODO CONDICIONAL para o FUTURO DO PRETÉRITO...”<sup>85</sup>, passando assim a designar um tempo e não um modo.

Posto isto, e reconhecidas as discrepâncias e, portanto a complexidade deste tema, cremos que o presente estudo pode, de certa forma, contribuir para uma clarificação do exposto, uma vez que se dedicará a dissecar as distintas propostas que chegam até ao nosso sistema escolar.

Será nossa pretensão, posteriormente, proceder a uma análise comparativa das configurações encontradas no *corpus*, com as mencionadas anteriormente, de forma a perceber se existe, de algum modo, alguma correlação entre as mesmas.

<sup>84</sup> CELSO CUNHA e LINDLEY CINTRA, *ob. cit.*, p. 379.

<sup>85</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 462.

Assim, podemos, neste momento, avançar com o seguinte quadro representativo das visões acima contempladas, para que, adiante, se cumpra a dita comparação. Então, atentemos na possível proposta de tratamento do sistema verbal português:

**Ilustração 9 – Sistema verbal português: representação de algumas abordagens**

<b>Verbo: Amar (tempo simples)</b>						
<b>TEMPO/ MODO</b>	<b>Presente</b>	<b>Pretérito Perfeito</b>	<b>Pretérito Imperfeito</b>	<b>Mais-que- perfeito</b>	<b>Futuro</b>	<b>Futuro do Pretérito</b>
<b>INDICATIVO</b>	<b>Amo</b>	<b>amei</b>	<b>amava</b>	<b>amara</b>	<b>amarei</b>	<b>amaria</b>
<b>CONJUNTIVO</b>	<b>Ame</b>		<b>amasse</b>		<b>amar</b>	
<b>INFINITIVO</b>	<b>Amar</b>					
<b>IMPERATIVO</b>	<b>ama amai</b>					

<b>FORMAS NOMINAIS</b>		
<b>INFINITIVO IMPESSOAL</b>	<b>PARTICÍPIO PASSADO</b>	<b>GERÚNDIO</b>
<b>amar</b>	<b>amado</b>	<b>amando</b>

Creemos que o mais importante não será fazer juízos de valor em relação às ideias e às correntes adoptadas, por uns e por outros linguistas, pelo que nos limitamos a confrontar o exposto e, de certa forma, a evidenciá-lo. Neste sentido, admitimos que a proposta, acima descrita, pode traduzir-se, numa das propostas presentes nos manuais escolares que vamos abordar.

Como podemos constatar, as propostas apresentam, à primeira vista, certas divergências. É verdade que uns consideram mais modos e que outros apresentam mais tempos, mas também não é menos rigoroso, afirmar que existem evidentes diferenças ao nível das terminologias, isto é, realmente existem visões e interpretações diferentes, mas as distintas designações dificultam ainda mais a forma de tratar o verbo.

Assim, pode verificar-se que existem diversas interpretações no que concerne às categorias modal e temporal do verbo, pelo que ainda mais difícil se torna o seu ensino e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Será que o mesmo se constata nos manuais de *Língua Portuguesa*?

Então, o que fazer face a esta situação? Apresentar ao aluno as diferentes perspectivas? Ou escolher uma e reger-se por ela?

O professor deverá, em nossa opinião, adoptar os recursos que se encontrem no manual do aluno, uma vez que quando confrontados com mais do que uma perspectiva, poderão surgir mais dúvidas e enganos. Desta forma, e evitando esta situação, quando o manual apresentar material suficiente para cumprir os objectivos, não será de todo conveniente opor os alunos a outras interpretações sobre o verbo, o que não obsta que não se possa pesquisar e fornecer outros materiais, no sentido de completar a ideia veiculada pelo manual.

Outro problema que se levanta, é o facto de os discentes terem estudado ou irem estudar o verbo em vários anos de escolaridade, e por isso com diferentes manuais, logo, em muitos casos, com propostas diferentes no que concerne ao tratamento do verbo. Seria, então, benéfico a adopção de uma terminologia específica pelo Agrupamento ou Escola, de modo a uniformizar as diferentes propostas.

Isto pode, de facto, tornar-se um problema muito sério, pelo que a quem compete seleccionar os manuais deverá ter, sempre, em conta estas particularidades. É certo, que esta problemática poderia ser atenuada, se os alunos perfizessem uma grande parte do seu percurso escolar, na mesma escola. Como isso não se regista, cabe ao professor optar por uma das propostas, salvaguardando, em primeira instância, o conhecimento do aluno e a sua aprendizagem. E, se tal se mostrar necessário, deve pesquisar e recorrer a diversos materiais, reconhecendo a importância dos momentos práticos, como forma de consolidação dos conhecimentos.

## **CAPÍTULO III**

### **Os Manuais Escolares**

## 1. O que é um Manual Escolar?

Actualmente, consideramos o Manual Escolar (doravante ME) um objecto comum, tão familiar que parece desnecessário tentar defini-lo. Porém, quem se interessa pela evolução deste meio de transmissão de saberes, ou das edições escolares, depara-se, logo de início, com um problema de definição.

Podemos dizer que a origem da literatura escolar encontra-se, inicialmente, ligada à literatura religiosa, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos "de pergunta e de resposta", que retomam o método usual e a estrutura própria dos catecismos. Mais tarde, surge a literatura didáctica, técnica ou profissional que se apossou, progressivamente, da instituição escolar, fruto das observações e investigações de grandes pensadores e cientistas, como Descartes ou Copérnico. Por fim, a literatura "de lazer", tanto a de carácter moral quanto a lúdica, que, durante muito tempo, se manteve afastada do universo escolar, mas que, de acordo com os manuais mais recentes, em vários países, tem sido incluída pelo seu dinamismo e características essenciais.

Ainda, nos tempos que correm, não é fácil a tarefa de aglutinar os diferentes tipos de texto e as suas distintas características, num livro didáctico. No entanto, estas especificidades, frequentemente, interpenetram-se como adverte Ian Michel, para quem "é sempre difícil, ou talvez seja impossível, estabelecer uma distinção entre trabalhos escritos com um propósito didáctico específico e os escritos com objectivos de recreação".<sup>86</sup>

Assim, estas questões suscitaram uma literatura abundante, que apresenta diferentes respostas, segundo o lugar, a época e, até mesmo, a sensibilidade dos pesquisadores ou do ambiente político, religioso ou cultural em que trabalham.

Em paralelo com outros campos do saber, que se apresentam polémicos na sua definição de forma rigorosa, os manuais recebem diferentes acepções consoante o ponto de vista de abordagem, interessando-nos, para o presente trabalho, o ME, já que existem diversos tipos (de jardinagem, de utilização de um electrodoméstico, etc.).

---

<sup>86</sup> IAN MICHEL, *The Historical Study of English as a Subject; a Preliminary Inquiry into some Questions of Method, History of Education*. VIII/ 3, 1979, p. 202.

Como principal virtude, poder-se-á sustentar que o ME é um instrumento estruturador do saber, é um elemento que permite uma aquisição ordenada dos conhecimentos, isto é, o acesso aos saberes de uma forma organizada. Neste sentido, Gérard<sup>87</sup> define o ME como um instrumento impresso, intencionalmente, estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia.

Ao contrário de outros tipos de livros, este tipo de material define-se pela sua intenção mais ou menos explícita, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar<sup>88</sup>. A este propósito Richaudeau<sup>89</sup> distingue duas categorias de manuais:

- I) obras que apresentam uma progressão sistemática;
- II) obras de consulta e de referência.

As primeiras obras propõem uma ordem de aprendizagem, através da organização de conteúdos por capítulos, pelo uso de parágrafos assim como pela contemplação de modos de ensino: resumos, exercícios de aplicação e avaliação. As obras de consulta facultam um conjunto de informações que é possível referir sem implicar uma organização rigorosa de aprendizagem.

Como se pode constatar, a caracterização do ME reflecte o valor que este tem na acção escolar. Porém, não se pretende, nem deve, concluir que o papel do professor seja secundário, pois há muitos aspectos que o manual não pode preencher como a adequação do ME ao tipo de público, à faixa etária, entre outros aspectos, que só o professor pode resolver no momento concreto da aplicação de um ME. Podemos, assim, adiantar que a utilização do ME se encontra, intrinsecamente, dependente do professor e do público-alvo.

É de salientar, ainda, que os livros escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções, que podem variar, de forma considerável, segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos, etc. Não obstante, esta multiplicidade de funções tem em vista o mesmo fim: contribuir para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>87</sup> F. GÉRARD e X. ROEGIERS, *Concevoir et Évaluer des Manuels Scolaires*. Bruxelas, De Boeck-Wesmail, tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto, 1998, p. 19.

<sup>88</sup> A. CHOPPIN, *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Hachette Éducation, Paris, 1992, p. 16.

<sup>89</sup> F. RICHAUDEAU, *Conception et Production des Manuels Scolaires. Guide Pratique*. Unesco, Paris, 1979, p. 51.

Tradicionalmente, o ME era concebido tendo em conta uma finalidade: a transmissão de conhecimentos. Muitas críticas se fazem para este tipo de concepção, pois a prática demonstra que outras funções co-ocorrem com a referida anteriormente. Concordamos que a actividade pedagógica não deve ser perspectivada apenas sob o ponto de vista cognitivo. É verdade que constitui, verdadeira preocupação, a transformação do estado cognitivo do aluno. Contudo, estes saberes devem situar-se num certo espaço e tempo, daí a impossibilidade de neutralidade dos manuais escolares no que diz respeito à visão cultural, social e ideológica tanto dos autores dos materiais escolares como do mundo circundante.

Todos os estudiosos dos materiais escolares defendem a multiplicidade de funções que estes instrumentos desempenham. Gérard advoga que “um manual tem sempre uma função principal e uma ou várias secundárias”<sup>90</sup>.

As funções baseadas na aprendizagem são as seguintes: transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e de competências, consolidação e avaliação de aquisições. No que respeita à relação com a realidade, apontam-se as funções de ajuda na integração de aquisições, como obra de referência de educação social e cultural. Defendemos que um manual não deve ter uma função única, sob o perigo de se tornar algo redutor na sua missão.

Da mesma maneira, o autor enumera as funções relativas ao professor, as quais se relacionam com a formação. Esta formação pode incidir na informação científica e geral, na formação pedagógica, na ajuda nas aprendizagens, na gestão das aulas e na avaliação.

Com efeito, os manuais têm sido o recurso mais frequentemente empregue nas práticas pedagógicas, principalmente nas que ocorrem em sala de aula, oferecendo uma “segurança” reconhecida por muitos dos seus utilizadores. Entre as várias vantagens apontadas para os manuais, a de organizar a aprendizagem de forma progressiva é, sem dúvida, uma das mais consensuais.

Nesta perspectiva, Apple evidencia que “(...) en la mayoría de las escuelas (...) el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel

---

<sup>90</sup> F. GÉRARD e X. ROEGIERS, *ob. cit.*, p. 86.

específico, (...)”<sup>91</sup>. Do mesmo modo, parece-nos evidente que o seguimento dos conteúdos gramaticais é, também, regido pelo ME.

Assim perspectivados, os ME constituem, por isso, um símbolo da escola democrática e de massas e um garante da igualdade de oportunidades por parte dos alunos, que, em conjunto, ao mesmo tempo e num mesmo local, o podem utilizar. Na verdade, bastas vezes, o ME surge como o único livro a penetrar nas famílias e o primeiro livro de iniciação à leitura, estabelecendo, em simultâneo, a ligação escola-família. Neste contexto, o manual é visto pelos seus utilizadores como um agente da transparência dos objectivos da Escola. Por isso, para as famílias, acaba por ser o único meio de medir a actividade e o empenho do professor. Assim, “(...) le manuel rassure les familles comme il rassure les élèves”.<sup>92</sup>

Assumindo uma tendência preponderante no panorama educativo português, os manuais escolares evidenciam essa importância tanto ao nível da planificação das aulas (conteúdos), como das práticas pedagógicas seguidas (pedagogia) e ainda das aquisições realizadas pelos alunos (avaliação).

Contudo, o ME não é o único instrumento que faz parte da educação dos jovens, a coexistência, e utilização efectiva, no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem, que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade, influenciam necessariamente as suas funções e usos. Estes outros materiais didácticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, colecções de imagens, revistas, jornais, enciclopédias escolares, cadernos de exercícios e actividades, livros técnicos...) ou são produzidos noutros suportes (audiovisuais, *softwares* didácticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis. O ME, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimédia.

Noutro sentido, os “opositores” aos ME apontam-lhes como desvantagem o facto de poderem ser perspectivados como instrumentos de poder, visto o seu conteúdo (textos impressos) ser permanente e conservador, possibilitando uma

---

<sup>91</sup> M. APPLE, *Maestros y Textos. Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación*. Paidós/MEC (trad. de Marco A. Galmarini), Barcelona, 1997, p. 22.

<sup>92</sup> A. CHOPPIN, *ob. cit.*, p. 123.

utilização frequente, repetida e prolongada. Por extensão, a triagem dos conhecimentos neles e por eles operada é redutora e hierarquizada, assim apresentando uma visão simplificada de uma realidade complexa. Com efeito, a imagem da sociedade transmitida nos manuais é parcialmente fictícia, pois estes recursos curriculares apresentam-no-la como deveria ser e não como realmente é<sup>93</sup>.

Johnsen, por sua vez, afirma que “(...) los libros de texto (...) pueden contener un potencial para el control negativo, debido a la ilegibilidad, los contextos incompletos, las estructuras inconsistentes con las premisas básicas de la materia, los métodos que entran en conflicto con objetivos importantes para las rutinas de trabajo y/o el uso impreciso/vago del lenguaje.”<sup>94</sup>

Assim, sem nunca deixar de ser um instrumento pedagógico tido como um todo estruturado e coerente, testemunho precioso da evolução de objetivos e métodos pedagógicos, ou um suporte de conteúdos educativos, o ME não pode deixar de ser encarado como o veículo de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura, aceites por uma determinada sociedade, numa determinada época. Na opinião de Magalhães<sup>95</sup>, o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e das próprias acções escolares. É, também, uma abordagem económica e social do local onde se inscreve. O livro leva a que o indivíduo parta de planos básicos de cognição, semiótica que o transportam para uma construção do mundo baseada na sua significação. É neste plano que o livro é capaz de formar consciências, comportamentos, ideologias e valores de uma determinada sociedade.

Isto mesmo é defendido por Vieira, quando define o manual como “(...) um produto de consumo e um texto de massas ideologicamente marcado (...)”, assim

---

<sup>93</sup> A este propósito, leia-se o artigo “ ‘Branços, machos e mortos’ ou quem mora no manual de Inglês”, que coloca a tónica na visão estereotipada e nada conforme à realidade que os manuais de Língua Inglesa sistematicamente tendem a apresentar. CARVALHO, E. et alli, *‘Branços, machos e mortos’ ou quem mora no manual de Inglês*. In: RUI VIEIRA DE CASTRO et alli (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Função, História, Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Universidade do Minho, IEP, Braga, 1999, pp. 161-178.

<sup>94</sup> E. JOHNSEN, *Libros de Texto en el Calidoscopio. Estudio Crítico de la Literatura y la Investigación sobre los Textos Escolares*. Ediciones Pomares-Corredor (trad. de José M. Pomares), Barcelona, 1996, p. 137.

<sup>95</sup> JUSTINO MAGALHÃES, *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma Historiografia do Manual Escolar em Portugal*. In: *Revista Sísifo (Revista de Ciências da Educação)*. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006, p. 2.

regulando “(...) práticas instrucionais e sociais em sala de aula (...)” e constituindo, em simultâneo, “(...) um potencial instrumento de sujeição a uma determinada forma de perspectivar os modos de recontextualização do saber, com implicações significativas no tipo de relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem em geral”<sup>96</sup>, ideia que Apple<sup>97</sup> corrobora, totalmente, ao dizer que os materiais são o espelho legítimo da cultura que se quer ver transmitida nas salas de aulas. De acordo com Fernandes, chegamos à conclusão de que o manual “indica pistas para padrões sociais e culturais comuns entre gerações, ao longo do tempo e [até] por localidade.”<sup>98</sup>

Conquanto, não podemos deixar de concordar com Pacheco, que considera que os manuais ou livros de textos têm desempenhado um papel decisivo no processo educativo, “ora servindo como meio de inculcar crença, atitudes e valores perfilhados por credos políticos, religiosos e económicos”<sup>99</sup>, em que a função dos livros varia de acordo com o contexto económico, cultural e político-ideológico.

Pelo exposto, parece-nos acertado acrescentar que o ME tem vindo a ser um material de referência, no panorama do ensino em Portugal, bem como um meio precioso de promoção da Escola e, mais especificamente, da leitura, que, pela sua capacidade de penetração no seio familiar, pode, reconhecendo as suas potencialidades, ser usado como veículo ideologicamente marcado.

### 1.1. O Manual de Língua Portuguesa

Conforme referimos anteriormente, o enfoque deste estudo centra-se nos materiais escolares de Língua Portuguesa. Quase todas as disciplinas escolares servem-se do ME, como documento de recontextualização das orientações traçadas superiormente. Consoante o tipo de disciplina em causa, um material

---

<sup>96</sup> F. VIEIRA et alli, *Para o Desenvolvimento da Autonomia com o Manual Escolar*. In: RUI VIEIRA DE CASTRO et alli (orgs.), *ob. cit.*, p. 527.

<sup>97</sup> M. W. APPLE, *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Género em Educação*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995, pp. 81-82.

<sup>98</sup> ANTÓNIA TERRA de CALAZANS FERNANDES, *Livros Didáticos em Dimensões Materiais e Simbólicas*. UNIFIEO Centro Universitário FIEO, Osasco, 2004, p. 533.

<sup>99</sup> J. A. PACHECO, *Os Manuais como Mediadores Curriculares*. In: *Rumos*, 1997, p.1.

escolar ganha configurações específicas além de outros factores como o tempo, o espaço e as concepções dos autores dos mesmos.

Ao longo dos anos, o manual tem sofrido alterações na sua configuração. No contexto português, o manual de Português não “escapou” às transformações e diferentes formatos, vendo-se também “circundado” por inúmeros “satélites” (livros do professor, cadernos de actividades, recolha de documentos e/ou actividades) e por edições para-escolares, passando a conter em si mesmo um pouco de tudo: desde a gramática ao dicionário, passando pelos exercícios ligados ao conhecimento explícito da língua ou por um conjunto de textos para mera fruição estética no acto de ler e/ou no de escrever. Por conseguinte, “(...) as funções do manual escolar também se modificaram: a função referencial foi paulatinamente sendo completada por uma função múltipla e polifónica.”<sup>100</sup>

Situados, pois, na fronteira entre “a tradição e a inovação”, por um lado, os manuais escolares perpetuam práticas já muito enraizadas, e, por outro lado, procuram, pelo menos teoricamente, acompanhar a evolução dos tempos e das políticas educativas, tentando adaptar-se às reformas introduzidas. Assim, não será de estranhar que, de cada vez que as orientações curriculares alteram, seja, quase sempre, levantada a celeuma dos manuais existentes terem sido concebidos no estrito respeito por anteriores orientações e de favorecer uma implementação mais célere e eficaz das mesmas.

Muitas outras críticas poderiam ser apresentadas aos manuais de *Língua Portuguesa*, como, por exemplo, o facto de recorrerem à utilização de fragmentos de textos, “(...) sempre dos mesmos autores, muitas vezes descontextualizados, com coesão e coerência comprometidas (...)”<sup>101</sup>, de vigorarem apenas durante um período limitado de tempo (entramos, aqui, no papel que ao Estado deveria caber na definição criteriosa de tal vigência); de revelarem erros científicos e de linguagem, imprecisões conceptuais, vocabulário desajustado à faixa etária a que se dirigem; de não estarem em conformidade com os objectivos definidos nos programas, nem proporem as sugestões metodológicas mais adequadas. Muitos

---

<sup>100</sup> M.<sup>a</sup> C. BENTO, *Modos de Existência do Manual Escolar de Língua Portuguesa: da Produção à Recepção*. Universidade do Minho, IEP, Braga, 2000, p.8.

<sup>101</sup> A. MARTINS, *Interlocuções do Livro Didático com a Literatura*. In: APARECIDA PAIVA et alli (orgs.), *Literatura e Letramento. Espaços, Suportes e Interfaces. O Jogo do Livro*. Autêntica Editora, FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2003, p. 151.

manuais poderão falhar em termos de escrita correcta, apropriando-se do discurso de outrem sem disso darem conta claramente e conferindo, ainda, mais importância a determinados conteúdos do que a outros.

Apesar de tudo isto, e nas palavras de Lino M. da Silva “[o] Manual Escolar parece ser o único tipo de livro que não está em crise”<sup>102</sup>.

Uma possível explicação para esse “sucesso” poderá residir no facto de, não raras vezes, o ME ser a única bibliografia que o professor conhece ou prefere, frequentemente, utilizar. Ezequiel T. da Silva<sup>103</sup> fala de um “apego aos livros didácticos” que nasce e se desenvolve “em decorrência do desconhecimento da matéria a ensinar”, não sendo poucos os professores que organizam as suas aulas em função das sugestões e dos conteúdos de um certo número de livros didácticos. Com efeito, mesmo em termos de planificação anual de disciplina, e concretamente na de Português, os professores recorrem ao manual como ponto de partida, pelo que este se assume como um mediador curricular por excelência, inclusivamente em termos de “economia profissional”. As próprias editoras, na altura do envio dos manuais para análise pelos grupos disciplinares, apresentam como uma mais-valia dos mesmos o facto de incluírem uma proposta de planificação anual de disciplina.

De acordo com Bento, “(...) assistimos cada vez mais à proliferação de publicidade das várias editoras relativamente aos seus produtos didácticos (...). A difusão de “bolsas” de materiais curriculares, assim como de outras “ajudas” pedagógico-didácticas, sobretudo no domínio da informática, leva-nos a crer que as editoras pugnarão, cada vez mais, pelo controlo do conhecimento válido no palco educativo nacional. Deste modo, o cenário editorial tenderá a configurar-se pela dominância da agressividade, do poder e do lucro”<sup>104</sup>.

Apesar da disponibilização de todo este material, o professor continua com dificuldades no que concerne à selecção do ME, relacionadas com a exiguidade dos prazos para a efectuar, assim como com a altura em que ela acontece, com a ausência de formação específica dos professores para proceder a essa selecção

---

<sup>102</sup> LINO M. da SILVA, *Manuais Escolares e Frequência de Bibliotecas*. In: RUI VIEIRA DE CASTRO et alli (orgs.), *ob. cit.*, p. 475.

<sup>103</sup> EZEQUIEL T. da SILVA, *Criticidade e Leitura*. Mercado de Letras/ALB, Campinas, 1998, p. 48.

<sup>104</sup> M.<sup>a</sup> C. BENTO, *ob. cit.*, p. 18.

e com o próprio processo de selecção (cremos que não existe discussão suficiente nas escolas ou agrupamentos).

Para além disto, surgem dificuldades para avaliar a qualidade e rigor dos manuais, encontrando-se, neste momento, as instâncias oficiais demitidas da tarefa. Na realidade, noutros países, têm-se levado a cabo programas de avaliação, mais ou menos estendidos a todos os níveis de escolaridade, “certificando-se”, desta forma, o produto que chega até aos alunos e professores. É o que se verifica no Brasil, por exemplo, com o PNLD, que tem como objectivo “(...) a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didácticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. (...) A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas (...)”<sup>105</sup>.

Implementado em Portugal, similar processo de avaliação poderia contribuir para que os manuais escolares fossem, verdadeiramente, um veículo privilegiado para dar voz e corpo às mudanças, não só contribuindo para a construção da igualdade de oportunidades, mas, igualmente, alargando as opções de aprendizagem e as visões de mundo das crianças e jovens, futuros adultos, que com eles directamente contactam e lidam. Assim, “Deste modo, assumir-se-ão, decisivamente, como instrumentos valiosos de inovação educativa e de transformação social”<sup>106</sup>.

Para esta possibilidade, em muito contribuem as características dos manuais, no nosso caso, de Português. A estrutura organizativa dos modernos manuais escolares de Português inclui, grosso modo, “textos”, “actividades” sobre esses mesmos textos, “fichas informativas” e/ou “de trabalho” incidindo nos mais variados domínios. O ensino da língua, e mais especificamente o desenvolvimento das competências relativas ao funcionamento da mesma, são definidas, sobretudo, pelo manual adoptado.

---

<sup>105</sup> A. BATISTA, *A Avaliação dos Livros Didácticos: para Entender o Programa Nacional do Livro Didáctico (PNLD)*. In: ROJO ROXANE e ANTÓNIO AUGUSTO GOMES BATISTA (orgs.), *Livro Didáctico de Língua Portuguesa, Letamento e Cultura da Escrita*. Mercado de Letras, Campinas, 2003, pp. 25-26.

<sup>106</sup> T. PINTO, *A Avaliação dos Manuais Escolares numa Perspectiva de Género*. In: RUI VIEIRA DE CASTRO et alli (orgs.), *ob. cit.*, p. 390.

Por outras palavras, o manual de Português surge como uma espécie de compilação, pois “(...) é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português”<sup>107</sup>.

Normalmente, os manuais surgem divididos em unidades, contemplando as diferentes tipologias textuais: dramático, narrativo e poético. Pelo meio destacam-se as fichas informativas onde consta o Funcionamento da Língua, diversas técnicas de comunicação oral e características dos diferentes tipos de texto em estudo. Os manuais podem apresentar também páginas dedicadas a Curiosidades no âmbito dos temas tratados, Jogos, Actividades Interdisciplinares, Testes Formativos, momentos de trabalho de intertextualidade, etc. De igual modo, a presença de tarefas de produção escrita (escrita expressiva e lúdica, escrita para apropriação de técnicas e modelos e para aperfeiçoamento de texto) e de leitura (dramatizada, recreativa, orientada).

Como se pode constatar, pela descrição feita, estamos na presença de manuais que, aparentando contemplar todos os princípios definidos nos textos oficiais (diversidade de textos<sup>108</sup>, de leituras, de actividades, etc.), na realidade, mantêm a divisão por “textos” e não por “competências”, tal como o CNEB prevê. Logo, não se verifica uma verdadeira evolução no modo como estes manuais escolares surgem organizados relativamente aos seus antecessores, isto é, aqueles cuja elaboração e publicação são anteriores ao CNEB.

Em resumo, os manuais de Português têm vindo a apresentar-se como promotores de uma determinada perspectiva linguística, impondo, deste modo, verdades por si tidas como universais e indiscutíveis. Neste sentido, o manual assume-se como recurso primordial para o ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais, através das propostas nele contidos, que podem, ou não, ser complementados com outros materiais de apoio.

---

<sup>107</sup> RUI VIEIRA de CASTRO, *Já agora não se pode exterminá-los? – Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português*. In: RUI VIEIRA DE CASTRO et alli (orgs.), *ob. cit.*, p. 191. No que respeita ao verbo, os manuais contemplam, na sua maioria, quadros gerais das conjugações com os tempos, modos e vozes.

<sup>108</sup> Para nós, uma das grandes virtudes do ME, de Português, reside no facto de colocar em contacto com o aluno, alguns dos textos e autores mais reconhecidos da nossa literatura. Acreditamos que, sem este instrumento, muitos deles seriam menos lembrados.

De acordo com quadro normativo do CNEB, todas estas características apontadas aos manuais devem ser sujeitas a profunda discussão, designadamente quanto ao modo como a aprendizagem vai sendo organizada para o aluno. Posto de outra forma, é necessário interpelar o manual quanto à forma como vão sendo construídos os passos que sustentam saberes e competências. Na disciplina de Português importa conhecer as especificidades da educação linguística, as posições assumidas pelas instâncias de decisão. A definição do estatuto de uma língua num dado país tem consequências no desenrolar de outras actividades. Para esse efeito, julgamos ser importante conhecer o lugar que a língua ocupa no currículo.

Deste modo, consideramos ser oportuno apresentar alguns princípios aquando da concepção e elaboração de um ME, de acordo com Gérard, embora reconhecendo que, à semelhança de outros domínios do saber, não é possível apresentar uma receita que seja universal. Todavia, alguns princípios orientadores são evocados a fim de explicar a trajectória de concepção e elaboração do ME. Tendo em conta a complexidade do assunto, há que ter em atenção alguns aspectos de acordo com o público-alvo, com a multiplicidade de funções que um ME desempenha, com o contexto em que se produzem estes instrumentos, pelo que se torna necessário observar os seguintes aspectos:

- “1) enunciar os conteúdos de aprendizagem. A indicação de noções mínimas que o aluno deve adquirir no fim da aprendizagem;
- 2) a definição dos objectivos a atingir sempre em consonância com os valores defendidos pelo sistema educativo;
- 3) a definição dos objectivos comportamentais tendo em conta os conteúdos preconizados;
- 4) inclusão de situações de aprendizagem. O ME deve conter actividades que o aluno deverá exercer sobre os objectos de aprendizagem;
- 5) estabelecimento de equilíbrios pedagógicos. Tendo em conta que não é possível pensar-se numa homogeneidade de personalidades, torna-se necessário prever os procedimentos a seguir na acção escolar;
- 6) estabelecimento de equilíbrio das diversas modalidades de aprendizagem, isto é, dos domínios taxonómicos;

- 7) os equilíbrios culturais; é importante considerar a representação dos diferentes mundos que tenham uma relação com o quotidiano do aluno, tendo em conta a multiplicidade cultural;
- 8) o rigor científico. Os conteúdos de aprendizagem devem ser actualizados consoante a realidade nacional e internacional.”<sup>109</sup>

Em nossa opinião, um ME de Português, além de uma antologia, a qual é estruturada tendo em conta os objectivos definidos nos programas, deve contemplar situações de aprendizagem, isto é, momentos em que se pratica e realiza a avaliação das aquisições. Assim, um caderno de exercícios pode permitir a consolidação dos saberes desenvolvidos na sala de aula, pode ser um instrumento bastante útil, não só para o professor e para o aluno, mas também para a família deste. Através do caderno de exercícios, os pais podem acompanhar a actividade do estudante em casa, e informar-se dos conhecimentos transmitidos, assim como dos valores veiculados pela escola. De qualquer modo, e como já foi dito anteriormente, o ME deve ser entendido como um dos suportes disponíveis para a preconização dos objectivos a atingir.

## **2. O *corpus* do estudo**

O comportamento do verbo, nos diferentes manuais escolares, é, notoriamente, questão delicada e objecto de análise no presente trabalho. Assim, para o fazer, foi necessário constituir um *corpus*, que pudesse representar com fiabilidade o assunto em apreço. A nosso ver, fazia mais sentido proceder à referida análise observando manuais do 2º e 3º Ciclos, visto ser a fase escolar onde se verifica, com grande incidência, o estudo da classe verbal, quer ao nível sintáctico, quer ao nível morfológico.

Tendo em conta a importância do elemento em estudo, julgamos pertinente perceber a sua apresentação e variação, quer em anos coincidentes, quer no decorrer do percurso escolar. A nossa atenção estará centrada nas desinências temporais e modais da classe verbal. Importará, do mesmo modo, tentar perceber de que forma as distintas teorias linguísticas exercerão influência na escolha de

---

<sup>109</sup> F. GÉRARD e X. ROEGIERS, *ob. cit.*

determinada configuração. Acreditamos que, para uma prossecução plena da tarefa do professor de Português e para uma aprendizagem profícua, não será demais certificarmo-nos destes aspectos, que estão envolvidos no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Aliada a esta questão, surge a implicação inerente das distintas editoras, que terão um papel decisivo na ocorrência desta situação. Num primeiro olhar, diríamos que as configurações nos manuais podem depender, sobretudo, das decisões editoriais e, claro, dos autores implicados nesta tarefa. Por outro lado, visto que, no 3º ciclo do Ensino Básico, as alterações propostas no Currículo Nacional se iniciam no 7º ano de escolaridade, parece-nos de todo o interesse levar a cabo um estudo que, de alguma forma, nos faça reflectir sobre as mudanças que esse documento poderá acarretar na prática docente quotidiana e vindoura.

Como já foi antecipado, o *corpus* deste trabalho é constituído por dez manuais de *Língua Portuguesa* do 2º e 3º ciclos de escolaridade, disponíveis no mercado no ano lectivo de 2007/2008. O *corpus* incluiu, pois, os ME já indicados na Introdução desta dissertação. No entanto, deixe-se, novamente, essa esquematização:

#### 5º Ano

- Isilda Lourenço Afonso e Nelson Rodrigues Pereira, *Palavras ao Vento 5*. Gailivro, Vila Nova de Gaia, 2004;
- Fernanda Costa e Luísa Mendonça, *Na Ponta da Língua 5*. Porto Editora, Porto, 2004.

#### 6º Ano

- Maria Alzira Cabral, *Canto das Letras 6*. Texto Editores, Lisboa, 2005;
- Ana Maria Mocho e Odete Boaventura, *Voando Nas Asas da Fantasia 6*. Edições Asa, Porto, 2005.

#### 7º Ano

- Maria Luísa Oliveira e Margarida Gírio Mouta, *Navegar na Língua Portuguesa 7*. Didáctica Editora, Lisboa, 2006;
- Carla Marques e Outros, *Oficina da Língua 7*. Edições Asa, Porto, 2006.

8º Ano

- Ana Cristina Pala e Ida Lisa Ferreira, *Língua Portuguesa Focus 8*. Constância Editores, Carnaxide, 2003;
- Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa 8*. Texto Editores, Lisboa, 2006.

9º Ano

- Constança Palma e Sofia Paixão, *Ponto e Vírgula 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005;
- Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005.

Como se pode verificar, este *corpus* pretende retratar, de forma abrangente, o panorama escolar ao nível da *Língua Portuguesa*, no que respeita ao ensino e aprendizagem do verbo, visto reportar-se a cinco níveis de ensino diferentes. Desde logo, foi nossa preocupação reunir distintas editoras, bem como garantir uma amostra significativa de autores, que, todos os anos, têm a incumbência de tratar este tema e fazê-lo chegar à comunidade educativa. Assim, tentaremos perceber a influência destes intervenientes no processo em observação.

### 3. Metodologia de análise

Entendido como um instrumento de transmissão de conhecimentos, e de valores a ele associados, na Escola, o ME participa, activamente, na geração de uma comunidade de estudantes, deixando marcas na sua formação. Na aula de Português, é, essencialmente, por meio do manual que o aluno poderá construir sentidos, pôr em uso capacidades e desenvolver competências. Sendo assim, a forma como os manuais privilegiam os momentos de reflexão e análise sobre o Funcionamento da Língua torna-se decisiva nas características de tal comunidade, concretamente quanto ao modo como os seus membros progredem no desenvolvimento das competências orais e escritas.

Desde as secções dedicadas a “Actividades”, passando pelas “Fichas Informativas” e pelos próprios “Textos” e consequentes exercícios, vários são os momentos do manual, onde é possível perceber a forma como este recurso influencia e pretende abordar os diversos estudantes, ao nível das suas capacidades do domínio da língua. Na verdade, constatámos que, na sua maioria, os manuais se encontram divididos por unidades temáticas alusivas aos diferentes tipos de texto (narrativo, poético, dramático). Normalmente, no final do referido instrumento pedagógico, deparámo-nos com apêndices gramaticais, onde se encontravam, de forma sucinta, resumidos os conteúdos ligados ao Funcionamento da Língua. Quando isto não se registava, então, um Caderno de Actividades, anexo ao manual, daria lugar à explanação destes aspectos.

Neste enquadramento, procedemos a uma análise dos ME seleccionados, em dois dos seus planos constitutivos: as “Fichas Informativas” e o “Caderno de Actividades”, onde podemos encontrar a definição de verbo sob o ponto de vista morfológico e as suas configurações de forma esquematizada, geralmente numa lógica da conjugação. Interessa-nos, sobretudo, reconhecer as diversas interpretações a que o verbo tem sido sujeito, e perceber de que modo pode influenciar os resultados da referida comunidade.

Convém referir que as “Actividades”, mantendo, muitas vezes, uma relação com os textos presentes, acarretam um peso nuclear, pois é através delas que os alunos aplicam os seus conhecimentos linguísticos e podem desenvolver novos processos de modo a torná-los bons utentes da Língua. Por outro lado, é, também, nestas “Actividades”, que se pode perceber até que ponto o manual escolar dá resposta aos princípios previstos no Currículo Nacional, que valoriza a noção de competência.

#### **4. Apresentação dos resultados da análise – um estudo**

Todos os anos lectivos, milhares de professores de *Português* vêm-se confrontados com novos manuais. Como tal, e de acordo com o manual adoptado, encontrarão uma proposta de apresentação do verbo, que, na maioria dos casos, difere, de algum modo, da proposta do ano anterior. Face a isto, tem sido difícil para estes escolher ou determinar com rigor, qual a melhor proposta, e

independentemente do valor, será que vale a pena apresentar novas propostas aos alunos, se eles já conhecem outra.

Na verdade, e sendo o verbo um conteúdo de difícil assimilação, pelo que já expusemos, os linguistas deveriam ter uma especial atenção a esta problemática, uma vez que os prejudicados são, em primeiro lugar, os alunos do nosso sistema educativo.

Para reconhecer, verdadeiramente, a dimensão desta realidade, apresentamos e confrontamos, de seguida, as configurações dispostas nos manuais seleccionados. O nosso enfoque estará, sobretudo, nos modos, nos tempos simples e nas outras formas que não são consideradas nem como modo, nem como tempo (formas nominais e/ou formas adverbiais).

Como referimos, anteriormente, vamos constatar até que ponto os manuais apresentam propostas coincidentes, e, se for o caso, reportar as suas divergências. Assim, para melhor percebermos esta realidade, apresentamos, seguidamente, um quadro sinóptico de todos os manuais consultados.

Ilustração 10 – Quadro-síntese da configuração do verbo nos manuais seleccionados

O VERBO NOS DIFERENTES MANUAIS																	
Manual	Modos					Tempos						Outras Formas/ Formas Nominais					
	Indicativo	Conjuntivo	Imperativo	Condicional	Infinitivo Pessoal	Presente	Preterito Perfeito	Preterito Imperfeito	Preterito mais-que-perfeito	Futuro	Futuro Imperfeito	Futuro do Pretérito	Infinitivo Impessoal	Infinitivo	Particípio	Particípio Passado	Gerúndio
<i>Palavras ao Vento 5</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓
<i>Na Ponta da Língua 5</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓
<i>Canto das Letras 6</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓
<i>Voando Nas Asas da Fantasia 6</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓
<i>Navegar na Língua Portuguesa 7</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓
<i>Oficina da Língua 7</i>	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓
<i>Língua Portuguesa Focus 8</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓	✓
<i>Língua Portuguesa 8</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓
<i>Ponto e Vírgula 9</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓	✓
<i>Língua Portuguesa 9</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓

Através da leitura do quadro anterior, podemos proceder a uma análise rigorosa comparativa entre os diversos manuais, não desprezando, também, as editoras e os autores, previamente, mencionados.

#### **4.1. Apreciação Geral**

Deste modo, num primeiro olhar, constatamos que parece não existir grande variação, na forma como surgem os diversos tempos e modos. Na verdade, uma parte dos manuais sugere abordagens totalmente coincidentes. O que não deixa, desde já, de ser sugestivo, tendo em conta o que, precedentemente, expusemos, isto é, a pouca constância presente nas gramáticas e dicionários especializados. Em rigor, verifica-se que, de entre o número total da amostra (10 manuais), metade apresentam a mesma configuração, a saber:

- Isilda Lourenço Afonso e Nelson Rodrigues Pereira, *Palavras ao Vento* 5. Gailivro, Vila Nova de Gaia, 2004;

- Fernanda Costa e Luísa Mendonça, *Na Ponta da Língua* 5. Porto Editora, Porto, 2004;

- Ana Maria Mocho e Odete Boaventura, *Voando Nas Asas da Fantasia* 6. Edições Asa, Porto, 2005;

- Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa* 8. Texto Editores, Lisboa, 2006;

- Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa* 9. Texto Editores, Lisboa, 2005.

É de salientar, que estes manuais reportam-se a vários níveis de ensino e representam quatro editoras diferentes. Note-se, também, que os dois últimos manuais afiguram, embora sendo de níveis diferentes, os mesmos autores, o que terá contribuído para o resultado presente. Assim, verifica-se em todos eles as mesmas designações e, igualmente, igual número de tempos, modos e formas nominais consideradas.

Para além desta proposta mais representativa, ainda, se verifica uma segunda proposta coincidente noutros dois manuais:

- Ana Cristina Pala e Ida Lisa Ferreira, *Língua Portuguesa Focus 8*. Constância Editores, Carnaxide, 2003;
- Constança Palma e Sofia Paixão, *Ponto e Vírgula 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005.

Neste caso, a configuração, sendo alusiva a editoras, níveis e autores diferentes, é, praticamente, consentânea com a defendida pelos manuais anteriores, sendo que a única distinção reside na designação de um tempo.

De igual modo, o manual *Na Ponta da Língua*, da autoria de Fernanda Costa e Luísa Mendonça, da Porto Editora expõe uma grande similitude, com as versões que reúnem maior consenso. Aqui, a única divergência está numa denominação de uma forma nominal.

Por fim, temos os dois manuais que apresentam as maiores discrepâncias, relativamente ao *corpus* em observação. São os seguintes:

- Maria Luísa Oliveira e Margarida Gírio Mouta, *Navegar na Língua Portuguesa 7*. Didáctica Editora, Lisboa, 2006;
- Carla Marques e Outros, *Oficina da Língua 7*. Edições Asa, Porto, 2006.

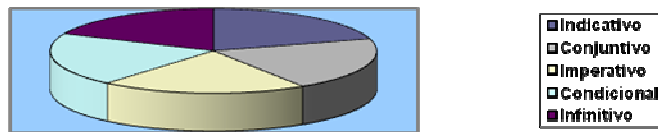
Estas duas abordagens ilustram, de facto, uma visão alternativa ao tratamento do verbo, ao contrário das outras, que são, em quase tudo, convergentes. No primeiro manual, porém menos divergente, são consideradas designações alternativas para os tempos e formas do verbo. No segundo, afigura-se uma nova visão quanto aos modos verbais, algo que em todos os outros não acontece. No referido ME são considerados quatro modos do verbo, ao passo que nos restantes são adoptados cinco. Por conseguinte, o número total das formas nominais presentes passa a ser superior, mais concretamente quatro, uma vez que normalmente são referidas três.

Os resultados presentes evidenciam a existência de cinco representações dissemelhantes, embora, como apurámos, as discrepâncias entre elas não sejam, na maioria, muito significativas e, aliás, não fosse a distinção nalgumas designações, os resultados seriam, ainda, mais convergentes, o que nos parece notório, tratando-se, em grande parte, de níveis, autores, editoras e anos não coincidentes.

## 4.2. Apreciação dos modos

Partindo para uma análise mais pormenorizada e suportando a ideia, acima, veiculada, reconhecemos, portanto, que os manuais analisados, à excepção de um, consideram cinco modos verbais: Indicativo; Conjuntivo; Imperativo; Condicional e Infinitivo.

Ilustração 11 – Representação dos modos

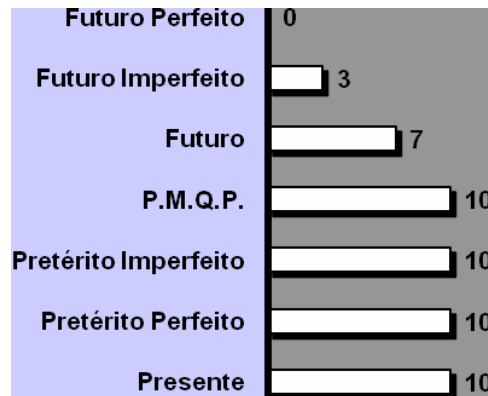


Como podemos observar, parece haver um entendimento em relação ao tratamento do modo verbal, visto apenas no *Oficina da Língua 7* encontrarmos a referência a quatro modos. A proposta de Celso Cunha na sua gramática, que considera o Condicional como tempo do verbo, parece, por isso, não ter grande aceitação, por parte daqueles que se dedicam à elaboração de manuais de *Língua Portuguesa*. Assim, o Condicional apresenta-se como modo em todos os manuais. Podemos, sob este ponto de vista, afirmar que os autores destes instrumentos de ensino estarão mais de acordo com a Gramática Tradicional.

## 4.3. Apreciação dos tempos

As observações realizadas, até ao momento, vêm confirmando a convergência na abordagem do sistema verbal português, por parte dos manuais escolares. Relativamente aos tempos verbais, conferimos, de certa forma, a mesma situação. Os tempos que estão considerados, afiguram-se de modo quase consentâneo, visto surgirem da mesma forma em sete manuais. Todavia, os restantes não revelam um entendimento muito diferente da matéria em observação, pois a única diferença está na designação do Futuro. Assim, os tempos do verbo são apresentados do seguinte modo:

Ilustração 12 – Distribuição dos tempos verbais



A partir desta ilustração, primeiramente, podemos afirmar que o Presente, o Pretérito Perfeito, o Pretérito Imperfeito e o Pretérito Mais-que-Perfeito são, indubitavelmente, tempos que reúnem um grande consenso. Porventura, o Futuro ora aparece com essa denominação, ora registado como Futuro Imperfeito. Já o Futuro Perfeito, defendido por alguns, não se encontra representado, pois, está intrinsecamente ligado à situação do modo Condicional, que, como comprovámos, reveste-se, sempre, como tal. O que fica evidente, é a concordância relativa ao número de tempos do sistema verbal, uma vez que, todos os manuais apontam a existência de cinco.

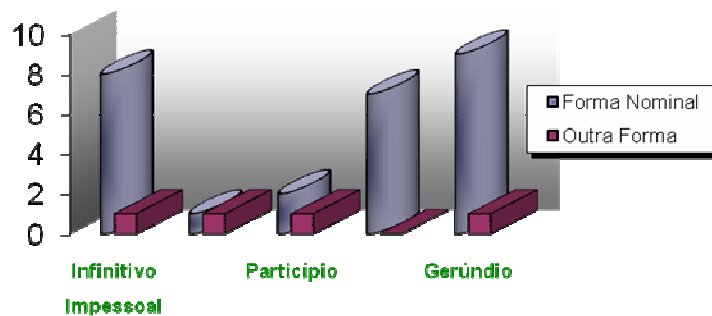
Mais uma vez, encontramos-nos em condições de assegurar que, a Gramática Tradicional se apresenta como modelo para a elaboração das várias reproduções do verbo.

#### 4.4. Apreciação das outras formas

Durante a análise do *corpus*, reparámos que, bastas vezes, as designações adoptadas conferem alguma inconstância às representações temporais e modais do verbo. No que concerne às outras formas que se vislumbram na classe verbal, onde se inscrevem as formas nominais e/ou adverbiais, importa referir, que isso é, igualmente, uma realidade. De acordo com as diferentes versões escolares, as formas nominais são, quase unanimemente, reconhecidas, pois não registámos

formas adverbiais e apenas um manual não sugere a mesma classificação. É atestado por sete manuais, a consideração de três formas nominais: Infinitivo Impessoal, Particípio Passado e Gerúndio. De qualquer modo, e para além das variações denominativas, encontrámos uma abordagem onde se registavam quatro formas: Infinitivo Impessoal, Infinitivo, Particípio e Gerúndio. Podemos mostrar as diferentes formas existentes do seguinte modo:

**Ilustração 13 – Representação das Formas Nominais e Outras**



Em pormenor, verifica-se, através da ilustração, que o Gerúndio é a forma mais considerada, não levantando nenhuma questão em termos denominativos. Normalmente, as diversas acepções optam pela designação de Forma Nominal, em detrimento de outras.

Pelo exposto, confirma-se a existência de alguma concordância no tratamento das formas que o verbo apresenta, para além das relativas a tempos ou a modos. Assim, e de acordo com o que se vem apurando, os recursos observados asseguram um tratamento mais ou menos conforme da sistematização verbal.

#### **4.5. Conclusões Observadas a partir da Análise**

Como tínhamos referido, no início da nossa investigação, havíamos estipulado alguns objectivos a cumprir, dos quais alguns se reportavam, directamente, à fase prática deste trabalho.

Antecipadamente, foi efectuada a observação sintáctica e morfológica, à classe de palavras mais variável da nossa língua, onde ficou demonstrado a

complexidade desta categoria gramatical. Seguidamente, verificámos que as configurações sugeridas em gramáticas e livros especializados revelavam uma certa inconstância. Esperávamos, por isso, encontrar várias interpretações dissonantes, no *corpus* seleccionado. Contudo, ao iniciarmos o estudo das configurações verbais nos diversos manuais, na amostra em questão, notámos, desde logo, que existia uma certa coerência e, nalguns casos uma convergência total, contrariando, portanto, o que havíamos exposto previamente, isto é, a falta de unanimidade na abordagem verbal.

Assim, a primeira conclusão que aferimos, foi que os manuais do 2º e 3º ciclos, embora expondo algumas discordâncias, revelam muitas assimetrias nas considerações relativas ao sistema do verbo. Consequentemente, concordamos que o seu estudo, nos variados ME de *Português* dos distintos níveis, não estará comprometido negativamente, visto termos registado uma consonância de tratamento, desde o 5º até ao 9º anos.

Era, igualmente, nossa pretensão, verificar se as editoras condicionavam o tratamento do referido elemento gramatical. Neste seguimento, foi preocupação para o nosso estudo tomar em conta vários ME publicados em editoras diferentes. Assim, retratámos sete diferentes e, mesmo neste contexto, registaram-se propostas de tratamento muito similares, quando não, exactamente iguais. Pelo que se pode atestar que, neste estudo, as editoras não influenciam, decisivamente, as afigurações presentes nos seus livros didácticos, ou, pelo menos, que existe um grande consenso nas visões por elas defendidas.

Para além disto, julgámos pertinente proceder a uma análise comparativa das configurações do verbo, através das visões patenteadas pelos recursos que contemplam o seu estudo, nomeadamente as distintas gramáticas consultadas, que nos tinham mostrado uma notória variação de representações e, claro, os manuais, que, por sua vez, revelaram bastante concordância. Para isso, anteriormente, tínhamos elaborado uma representação<sup>110</sup> alusiva às abordagens do sistema verbal, segundo as gramáticas consideradas. Desta forma, neste momento, impõe-se a figuração sintética respeitante aos manuais:

---

<sup>110</sup> Ilustração 9 – Sistema verbal português: representação de algumas abordagens, p. 43.

Ilustração 14 – Representação do sistema verbal segundo os manuais

<b>Verbo: Amar (tempo simples)</b>					
<b>TEMPO/ MODO</b>	<b>Presente</b>	<b>Pretérito Perfeito</b>	<b>Pretérito Imperfeito</b>	<b>Mais-que-perfeito</b>	<b>Futuro</b>
<b>INDICATIVO</b>	amo	amei	amava	amara	amarei
<b>CONJUNTIVO</b>	ame		amasse		amar
<b>INFINITIVO PESSOAL</b>	amar				
<b>IMPERATIVO</b>	ama amai				
<b>CONDICIONAL</b>	amaria				

<b>FORMAS NOMINAIS</b>		
<b>INFINITIVO IMPESSOAL</b>	<b>PARTICÍPIO PASSADO</b>	<b>GERÚNDIO</b>
amar	amado	amando

Estabelecendo uma comparação entre a ilustração anterior, representativa dos manuais e a ilustração 9, relativa às gramáticas, percebemos que, globalmente, as abordagens são muito semelhantes, no que respeita à concepção de tempos, modos e formas nominais, e, também, nas designações propostas. Regista-se uma divergência fulcral, que reside, precisamente, na consideração do Condicional. Assim, a ilustração, atrás exposta, define o Condicional como modo, reflectindo uma identificação com a Linguística Tradicional. Pelo contrário, a ilustração 9 refuta a existência de tal modo, defendendo a existência do tempo denominado como Futuro do Pretérito, de feição com a teoria de Celso Cunha.

De acordo com esta analogia, concluímos que as teorias linguísticas mais tradicionais continuam a vingar nos ME de *Língua Portuguesa*, conferindo uma constância ao nível da interpretação do sistema verbal, durante os vários ciclos de estudo.

Na verdade, o verbo pode apresentar-se sob múltiplas formas e, certamente, se analisarmos outros tantos manuais, encontraremos novas propostas de tratamento verbal. Contudo, como mencionámos, é de todo conveniente uniformizar esta questão, de modo a assegurar o processo de ensino e aprendizagem da língua, de forma rigorosa e constante, ou seja, o menos ambígua possível, pois, o que importa é desenvolver as competências linguísticas dos discentes, permitindo-lhes um conhecimento explícito da língua e, consecutivamente, o seu uso de forma adequada.

## **5. Apresentação de propostas de exercícios para o tratamento do verbo**

Os intervenientes no processo educativo, mais concretamente os alunos e professores, podem encontrar o sistema verbal nos manuais escolares, normalmente, em “Fichas Informativas” ou num “Caderno de Actividades”, anexo ao manual, onde se registam as suas configurações de forma estruturada. Na verdade, as “Actividades” desempenham um papel nuclear no seio do processo de ensino-aprendizagem, pois é através delas que, por um lado, os instrutores pretendem proceder à consolidação dos saberes, e por outro, os estudantes aplicam os seus conhecimentos da língua e podem compreender as suas limitações, de modo a tornar-se bons praticantes da língua, e, por conseguinte, a reconhecerem a verdadeira acepção de competência.

Nesta perspectiva, e depois de concluída a observação aos manuais escolares, este ponto pretende propor exercícios sobre o verbo para alunos do 2º e 3º ciclos da disciplina de *Língua Portuguesa*. Tendo em conta as competências a desenvolver nos alunos destes ciclos, estas propostas têm como finalidade permitir a estes alunos, aplicar os seus conhecimentos em situações reais de trabalho individualizado ou em grupo, em contexto de sala de aula ou em casa.

Importa referir, que se torna necessário, antes de proceder à aplicação destes exercícios, identificar, especificamente, as dificuldades de cada aluno e da turma em geral, atendendo ao seu contexto formativo.

Os exercícios, seguidamente, expostos estão em conformidade com os conteúdos programáticos definidos pelas actuais orientações programáticas e, reconhecendo a existência de vários exercícios nos ME, são, apenas uma

sugestão complementar de aplicação de conhecimentos. Apresentamos, então, agora, algumas propostas de exercícios, que os professores de *Língua Portuguesa* e/ou alunos poderão utilizar para consolidar o estudo do verbo.

## Proposta 1

A presente proposta pode ser dirigida a alunos do 2º ciclo. Consiste em dois exercícios, um de aplicação de conhecimentos gerais, outro de conhecimentos específicos. O primeiro baseia-se na identificação de formas verbais, que permitirá ao aluno rever o seu conhecimento sobre esta classe de palavras e reconhecer a variabilidade por ela apresentada. O segundo remete para a identificação e distinção de tempos e modos do verbo.

### 1. Identifica, sublinhando, todas as formas verbais presentes no texto seguinte.

Era um casal de velhos, que discutiam por dá cá aquela palha...  
Uma vez, estavam eles à mesa, sem nada para o jantar, e o velho disse:  
- Quem me dera, agora, aqui, uma fada das histórias de antigamente...  
Fazia-lhe só um pedido.  
- Dois - acrescentou a velha.  
- Ou três... - corrigiu o velho.  
E não é que a tal fada logo ali lhes apareceu? Os velhos ficaram maravilhados.  
Então a fada explicou-se:  
- Venho para corresponder aos vossos pedidos. Mas só três. Nem mais um.  
E desapareceu.  
Os velhos puseram-se a discutir o que haviam de encomendar à fada. Riqueza? Beleza? Juventude? Não havia meio de atinarem com o que realmente queriam.  
Até que a velha, que estava cheia de fome, se saiu com esta:  
- O que me apetecia era um belo chouriço assado.  
Logo lhe caiu, não se sabe de onde, um chouriço no prato. Zangou-se o velho:  
- Mulher desnaturada, então tu foste desperdiçar um pedido, por causa de um chouriço? Era bem feito que te ficasse pendurado no nariz!  
Zás! Dito e feito. O chouriço saltou-lhe do prato e pendurou-se na ponta do nariz da mulher. Os velhos tornaram a barafustar um com o outro, mas não havia remédio senão utilizar o terceiro pedido.  
- Mal empregado - resmungava o velho.  
- Preferes que eu continue assim, desfeiteada, o resto da minha vida, homem de fel e vinagre?  
Ditado o pedido em voz bem alta, o chouriço caiu outra vez no prato. Não havia mais nada a fazer. Estavam esgotados os pedidos.  
Depois, muito carrancudos, comeram o chouriço a meias. E não lhes soube nada mal.

Histórias Tradicionais Portuguesas,  
Recontadas por António Torrado

**2. Regista, no devido local, algumas formas dos verbos encontrados anteriormente, atendendo aos respectivos tempos e modos.**

PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO IMPERFEITO	INDICATIVO	INFINITIVO
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

## Proposta 2

A referida proposta pode ter como público-alvo os alunos do quinto ano. O objectivo do primeiro exercício prende-se com a aplicação de conhecimentos gerais, especificamente no reconhecimento do verbo tendo em consideração as suas diversas características (modo, tempo, pessoa e número). O segundo exercício reporta-se ao conhecimento específico do Futuro e assenta na transformação de um enunciado para o referido tempo verbal.

### 1. Lê o texto e regista todas as formas verbais distribuindo-as, devidamente, no quadro.

Este ano, a Marta viajou para Macau. As férias trazem sempre alegrias. Desta vez, a Marta tirou inúmeras fotografias, mas perdeu a mala com a máquina. Chorou imenso, pois, assim, já não trzia as melhores recordações. Pensava: “Quem encontrará a mala? Estarão bonitas as fotografias?”

<i>Verbos</i>	<i>Pessoa e número</i>	<i>Presente</i>	<i>Pret. imperfeito</i>	<i>Pret. perfeito</i>	<i>Futuro</i>	<i>Modo</i>
<i>Viajar</i>	<i>3.ª p. do sing.</i>	—	—	<i>Viajou</i>	—	<i>Indicativo</i>

### 2. Reescreve o texto, colocando-o no futuro. Ex.: Este ano, a Marta viajará para Macau...

---

---

---

---

---

---

---

### Proposta 3

A proposta abaixo exposta destina-se a alunos do sétimo ano. Visa a aplicação de conhecimentos específicos, nomeadamente no reconhecimento de modos verbais. Os exercícios pretendem que o aluno, por analogia, visualize e destrinche as distintas formas modais que o verbo pode exibir.

**1. Em cada um destes conjuntos há duas formas verbais que não são do modo Indicativo. Assinala-os.**

Eu faço	Eu pense	Eu li	Eu comia
Tu tenhas	Tu sentes	Tu verás	Tu bebeste
Ele sai	Ele viu	Ele diga	Ele engolisse
Nós podemos	Nós ouçamos	Nós sejamos	Nós tomamos
Vós sois	Vós estais	Vós ouvis	Vós gostáveis
Eles quisessem	Eles irão	Eles cantavam	Eles façam

**2. Em cada um destes conjuntos há duas formas verbais que não são do modo Conjuntivo. Assinala-os.**

Eu queira	Eu salte	Eu seja	Eu entre
Tu possas	Tu cantes	Tu saibas	Tu feches
Ele riu	Ele dance	Ele sai	Ele saísse
Nós paguemos	Nós corremos	Nós façamos	Nós somos
Vós quisésseis	Vós tropeçais	Vós lêsseis	Vós fazeis
Eles veriam	Eles fugissem	Eles saem	Eles abrissem

**3. Em cada um destes conjuntos há duas formas verbais que não são do modo Condicional. Assinala-os.**

Eu poderia

Tu quererás

Ele quebraria

Nós comeríamos

Vós veríeis

Eles serão

Eu entraria

Tu sairias

Ele fazia

Nós acreditámos

Vós poderíeis

Eles abririam

Eu teria

Tu querias

Ele estaria

Nós cantaremos

Vós fugiríeis

Eles veriam

Eu comia

Tu verias

Ele sorria

Nós seríamos

Vós fazíeis

Eles sairiam

## Proposta 4

A seguinte proposta pode ser aplicada a discentes do sexto ano. A actividade pretende a aplicação de conhecimentos específicos, relacionados com a utilização de verbos nos tempos pedidos, neste caso no Indicativo e no Pretérito mais-que-perfeito.

### 1. Substitui as formas sublinhadas pelo presente do indicativo.

1. Não esteve ninguém em casa.

\_\_\_\_\_.

2. Todos juntos seremos mais fortes.

\_\_\_\_\_.

3. Quem queria ir comigo?

\_\_\_\_\_.

4. Eles festejavam todos os dias.

\_\_\_\_\_.

5. Hoje, comprei um caderno novo.

\_\_\_\_\_.

### 2. Completa os espaços em branco com o verbo no pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

1. Naquele dia não \_\_\_\_\_(estar) bem, a dor nas costas \_\_\_\_\_(impedir) de encontrar-me convosco. \_\_\_\_\_(chegar) a ir ao médico, anteriormente, ele \_\_\_\_\_(dizer) ser da idade.
2. Em entrevista à nossa rádio, o director declarou que não previa qualquer conflito com as novas chefias, uma vez que estes já lhe \_\_\_\_\_(dar) todo o apoio e lhe \_\_\_\_\_(garantir) que os planos que \_\_\_\_\_(propor) no início seriam cumpridos.
3. Na defesa, o advogado reafirmou que o réu \_\_\_\_\_(ser) vítima de uma cabala. Tentou provar que \_\_\_\_\_(haver) negligência por parte da polícia, alegando que o réu \_\_\_\_\_(ter) o cuidado de os informar do que se estava a passar e esta pouco \_\_\_\_\_(fazer) para o proteger.

## Proposta 5

A presente proposta dirige-se a alunos do oitavo ano. Os exercícios consistem na aplicação de conhecimentos específicos, mais especificamente na utilização de tempos verbais do modo Conjuntivo, concretamente do Presente e do Imperfeito.

### 1. Completa as frases com os verbos no presente do conjuntivo.

1.1. (estar alegre) Depois de um mau dia é impossível que ele esteja alegre.

1.2. (prestar atenção) Para aprender é bom que \_\_\_\_\_.

1.3. (perceber a matéria) Para o teste espero que \_\_\_\_\_.

1.4. (pagar as contas) Eles querem é que nós \_\_\_\_\_.

1.5. (fazer) Quem quiser que o \_\_\_\_\_.

### 2. Completa as seguintes frases com o imperfeito do conjuntivo.

Eu gostei de viajar até à China, mas não contava que...

- \_\_\_\_\_(haver) lá tantas pessoas;
- \_\_\_\_\_(estar) tanto frio;
- \_\_\_\_\_(demorar) aquelas horas todas a chegar;

Para a tua festa de anos, era bom se tu...

- \_\_\_\_\_(fazer) aqueles bolos;
- \_\_\_\_\_(convidar) os teus primos;
- \_\_\_\_\_(por) muita música.

## Proposta 6

A subsequente proposta visa a utilização de conhecimentos por parte de alunos do oitavo ano. A actividade fundamenta-se na aplicação de conhecimentos específicos, resultantes do uso de verbos no tempo ou modo exigidos, neste caso no Futuro e no Condicional, de modo a reconhecer, igualmente, as divergências no emprego dos mesmos.

### 1. Substitua as formas assinaladas a negrito pelo futuro ou condicional e proceda as alterações necessárias.

1. Conseguimos ganhar o desafio, mas **gostava** de jogar novamente.

\_\_\_\_\_.

2. **Vou** a tua casa, quando acabar o almoço.

\_\_\_\_\_.

3. Se receber o salário, **compro** esta camisola.

\_\_\_\_\_.

4. Saímos agora da escola, **podes** vir buscar-nos?

\_\_\_\_\_.

5. Se fosse a esta velocidade, **chegava** lá cedo.

\_\_\_\_\_.

7. Não **compreendia** as tuas palavras, se falasses chinês.

\_\_\_\_\_.

8. **Vais conseguir** se te aplicares.

\_\_\_\_\_.

## Proposta 7

A proposta seguinte destina-se a estudantes do oitavo e nono anos. O exercício baseia-se na aplicação de conhecimentos gerais, nomeadamente nas várias apresentações referentes a modos da classe verbal, no tempo presente, reconhecendo a variabilidade modal do referido elemento gramatical.

**1. Completa os espaços, identificando a forma do presente correspondente a cada verbo.**

INFINITO	INDICATIVO	CONJUNTIVO	IMPERATIVO	CONDICIONAL
Jogar	Jogo	Jogue		Jogaria
Ler	Leio		Lê	Leria
Partir	Parto	Parta	Parte	
Acordar		Acorde	Acorda	Acordaria
Lavar	Lavo		Lava	
Pedir		Peça		Pediria
Beber	Bebo	Beba		
Saber		Saiba	Sabe	
Sorrir	Sorriso			Sorriria
Levar			Leva	Levaria

## Proposta 8

A proposta abaixo apresentada, dirige-se a estudantes do nono ano. A sugestão apoia-se na aplicação de conhecimentos gerais, através de um exercício de transformação de enunciados tendo em conta a intenção comunicativa, assentando assim no conhecimento dos modos verbais.

### 1. Converte as seguintes frases de acordo com o sugerido.

a. Arrumei o quarto, estava todo desarrumado.

(modo imperativo + modo indicativo) Arruma o quarto, está todo desarrumado\_\_\_\_\_.

b. Comprei-te um presente, fizeste por merecê-lo.

(modo condicional + modo conjuntivo) \_\_\_\_\_.

c. Lava a loiça e utiliza este detergente.

(modo indicativo + modo indicativo) \_\_\_\_\_.

d. Trouxe-te este livro, para que aprendas inglês.

(modo imperativo + modo infinitivo) \_\_\_\_\_.

e. Se fosse ao Egipto, veria as pirâmides.

(modo indicativo + modo infinitivo) \_\_\_\_\_.

f. Assim que avião aterrou, tirei logo o cinto.

(modo conjuntivo + modo condicional) \_\_\_\_\_.

## Proposta 9

A proposta abaixo exposta destina-se a alunos do nono ano. Propõe-se a aplicação de conhecimentos gerais, nomeadamente a utilização de tempos e modos verbais. O exercício pretende que o aluno construa enunciados a partir de determinadas indicações.

### 1. Elabora enunciados de acordo com as determinações apresentadas.

1.1. (presente do indicativo + imperfeito do conjuntivo)

---

1.2. (futuro do indicativo + presente do imperativo)

---

1.3. (pretérito mais-que-perfeito do indicativo + pretérito perfeito do indicativo)

---

1.4. (presente do conjuntivo + presente do indicativo)

---

1.5. (presente do imperativo + presente do infinitivo)

---

1.6. (pretérito imperfeito do indicativo + imperfeito do conjuntivo)

---

1.7. (futuro do conjuntivo + presente do indicativo)

---

1.8. (pretérito perfeito do indicativo + presente do condicional)

---

A classe verbal, como conteúdo vasto e emaranhado, exige, sobremaneira, o recurso a este tipo de momentos práticos. Como verificámos, as sugestões apresentadas abordam grande parte das características verbais, podendo ser adaptadas a vários níveis e alunos. O seu intuito deve ser colocar o estudante numa situação de exploração e interpretação com o conteúdo retratado, de modo a permitir a assimilação do mesmo, isto é, o desenvolvimento consciente e proficiente do funcionamento da língua. Assim, as “Actividades” apresentam-se como ocasião fulcral para o enriquecimento individual do indivíduo, de forma a torná-lo mais competente.

## Conclusão

Num Mundo altamente competitivo e existindo, actualmente, uma constante evolução em todas as áreas, consideramos imprescindível a contínua procura de conhecimentos e o aprofundar dos mesmos.

Movidos pela curiosidade e vontade em saber mais, e reconhecendo que um professor, nomeadamente o de *Língua Portuguesa*, deve dominar e perceber o modo de funcionamento da sua língua, concordamos que, uma pesquisa nesta vertente, nunca seria excessiva. A gramática evidencia-se pela sua vasta dimensão. No entanto, torna-se primordial ter em conta que, para se falar uma língua, é necessária a sua interiorização, automatização e domínio (articulação) das regras que a compõem, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita. Na verdade, cremos que a língua constitui um meio excepcional de acesso ao saber, considerando as suas principais vertentes: escrita e falada.

Um espaço, desde há muito tempo, associado à prática e ao uso específico da língua é a Escola. Por conseguinte, emergindo como espaço privilegiado de leitura e escrita, a Escola dispõe de uma tarefa essencial ligada, não só à transmissão de conhecimentos, mas, também, à promoção de valores, atitudes e hábitos a ela associados. Deste modo, a Escola terá a função de preparar os seus alunos para serem “competentes”, tanto na instituição escolar, como fora dela, num Mundo de inovação e mudanças. Reportando-nos ao caso específico da *Língua Portuguesa*, de acordo com Chomsky, “competência”<sup>4</sup> é o conhecimento que o falante tem da língua e “realização” é o uso da língua pelo falante em situações concretas, significando que não basta, simplesmente, conhecer um determinado sistema linguístico, mas sim, saber fazer uso dele nas mais diversas ocasiões.

Tendo em conta esta “indissolubilidade” entre o conhecimento da língua e a Escola, a disciplina de *Português* evidencia-se, pelo seu objecto específico e dos seus objectivos, que se revelam determinantes não só no desenvolvimento das competências específicas, como ainda na “construção” de saberes indispensáveis para a sua evolução noutras áreas. É na aula de *Português* que se ensinam as regras do funcionamento da língua, a ler e a escrever, o que constitui a base para uma formação integral.

---

<sup>4</sup> Cf. MARIA BEATRIZ FLORIDO, *Análise da Comunicação. Estilística e Análise Textual. Elementos de História da Língua*. Porto Editora, Porto, 1981.

Assim, reconhecendo esta importância e estando o domínio da língua, mais ou menos, dependente do seu estudo numa disciplina, podemos afirmar que o Sistema Educativo tem uma forte implicação neste processo, uma vez que impõe determinadas obrigações, designadamente o uso de um texto regulador: o manual escolar. Nesta situação, o manual adopta, também, uma acção instrutora nas práticas de ensino, que, naturalmente, irão influenciar a natureza e o ritmo de progressão das aprendizagens.

Este recurso educativo, apesar de se apresentar relativamente autónomo, deve, na condição de texto regulado, sujeitar-se a preceitos definidos pelos programas oficiais. Em Portugal, o documento que serve de referência nacional para o ensino-aprendizagem é o Currículo Nacional do Ensino Básico. Como vimos, este documento descreve o conjunto de competências estruturantes a desenvolver nos alunos, durante o percurso escolar, e os tipos de situações educativas que lhes devem ser propiciadas, traçando, deste modo, um perfil do aluno à saída do Ensino Básico.

Neste contexto, iniciámos o nosso trabalho reflectindo sobre o papel da Escola e as competências traçadas para os alunos do 2º e 3º ciclos, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico e a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde percepcionámos o que se entende por competências e destacámos a importância do ensino do *Português*.

Contudo, o nosso estudo centrou-se em aspectos mais específicos, mais concretamente, na parte dos manuais dedicada ao tratamento da classe verbal. Assim, passámos a um segundo momento, que consistia na descrição do verbo sob o ponto de vista sintáctico e morfológico, de forma a mostrar uma visão geral do mesmo. Foi nossa intenção, igualmente, fazer uma exposição dos estudos e ideias de vários linguistas, bem como de gramáticas e outros livros especializados nesta matéria. Realmente, quando o tema é o verbo, torna-se complexo saber quais são as melhores teorias, entre as diversas apresentadas pelos estudiosos da língua. Portanto, desejávamos representar diversos linguistas com diferentes, mas não menos interessantes, perspectivas, de forma a ficarmos com uma ideia abrangente, daquilo que tem sido exposto acerca deste assunto. Surgiu, assim, a ideia de criar um quadro sintético, que consagrasse as representações defendidas por diferentes gramáticas e linguistas.

Numa fase posterior, passámos a incidir no estudo mais pormenorizado dos manuais. Com efeito, expusemos as características dos livros escolares e, mais propriamente, do manual de *Língua Portuguesa*, que, como verificámos, sofreu algumas alterações. A tarefa seguinte, seria reunir e formar um *corpus* constituído por manuais do 2º e 3º ciclos.

Assim, depois da fase de recolha do *corpus*, procedemos ao levantamento e confrontação das formais verbais que constavam nos manuais escolhidos. Chegámos, então, à fase de tratamento das informações encontradas nos diversos ME. Encarámos como um desafio, a elaboração de um quadro que representasse todas as formas consideradas e que pudesse, deste modo, transmitir, desde logo, uma ideia clara sobre o tema em análise. Consequentemente, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos anteriormente. Para o efeito, foram tomados em conta os aspectos mais significativos referentes às representações das diferentes formas verbais. A utilização de gráficos visou o apoio ao estudo dos referidos dados. Na etapa final, aproveitámos para sugerir algumas propostas metodológicas de exercícios relativos, principalmente, aos tempos e modos dos verbos, que poderão funcionar como apoio ao professor ou aluno, que se dedica ao estudo desta classe de palavras.

Podemos afirmar que os manuais escolares analisados não apontam grandes dissemelhanças. De facto, o manual irrompe como um espaço de representação daquilo que é lícito ensinar e do modo como efectua-lo, considerando pouco a variedade de aptidões e capacidades dos alunos, destinatários principais deste instrumento. Atendendo a que os manuais são, primeiramente, um recurso destinado à aplicação em contexto de sala de aula, dependem, por isso, dos estados cognitivos e afectivos de alunos e professores. Desta forma, entendemos que, mais do que promover conhecimentos puramente informativos, é função da Escola, através deles, estimular práticas pedagógicas que permitam o acesso a conhecimentos activos, capacidades e atitudes, isto é, a competências, que se tornam imprescindíveis para que os alunos não só adquiram novas informações, mas, e sobretudo, possam agir em função das mesmas, de acordo com as suas capacidades cognitivas e a realidade em que se inserem. Isto mesmo é apregoado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, que

proclama a valorização, por um lado, de atitudes cognitivas, como a curiosidade intelectual, o espírito criativo, a autonomia e a eficácia na resolução de problemas, e, por outro lado, de competências instrumentais<sup>111</sup>. O que apurámos, todavia, a partir do nosso estudo, e no que ao funcionamento da língua diz respeito, foi uma evidente preocupação com os conteúdos informativos e menos com a operacionalização dos mesmos, atendendo a situações reais e concretas.

Sabíamos, à partida, que este trabalho abordava uma temática algo complexa, o verbo. Contudo, e impondo-se, ao professor de *Língua Portuguesa*, um conhecimento sólido na área da Linguística, julgámos pertinente entrar e desvendar, um pouco, este tema.

Este estudo permitiu-nos verificar que, no que respeita ao ensino do verbo, se registam algumas confusões e imprecisões. Algumas delas, parecem-nos decorrentes da falta de uma teoria linguística unanimemente aceite. Concluímos que os autores dos manuais adoptam, por vezes, uma teoria linguística qualquer, ou a que melhor conhecem. É de notar, que os programas não abonam nenhuma indicação neste sentido. Assim, constatámos que a gramática tradicional, para muitos considerada ultrapassada, ainda continua a merecer a confiança das editoras e autores e a dar melhores frutos do que certas teorias que enchem os nossos alunos de variadas terminologias, e, previsivelmente, provocam interpretações ambíguas.

Por outro lado, o trabalho que exibimos encontrou-se, evidentemente, subjugado a algumas limitações. Para além de outras, importa referir que o estudo se restringe a dez manuais escolares, dos quais foi seleccionada uma amostra, pelo que as conclusões estabelecidas não são, totalmente, passíveis de generalizações a outros manuais.

A experiência adquirida ao longo do trabalho, ajudou-nos a compreender melhor o fenómeno tratado, uma vez que já havíamos reconhecido a existência de discrepâncias, no que concerne ao tratamento e representação do verbo nos diferentes livros didácticos. Tornou-se, desta forma, muito profícuo, efectuar esta

---

<sup>111</sup> Cf. INÊS SIM-SIM, I. DUARTE e M<sup>a</sup> J.FERRAZ, *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1997.

análise pormenorizada e conferir as diversas formas como se pode apresentar este elemento gramatical.

Sentimos, ainda, que, no final deste estudo, encontramos-nos melhor preparados para desempenhar a função de professor de *Língua Portuguesa*, ou seja, na transmissão e aplicação de saberes relacionados com o domínio da língua.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Teórica

AFONSO, Isilda Lourenço e PEREIRA, Nelson Rodrigues, *Palavras ao Vento 5*. Gailivro, Vila Nova de Gaia, 2004.

AMADO, Casimiro, *A Escola Única em Portugal: do Debate Doutrinal nos Anos 20 e 30 às Realizações Democráticas*. In: MARIA CÂNDIDA PROENÇA (coord.), *O sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Colibri, Lisboa, 1998.

AMORIM, Clara e COSTA, Vera, *À Descoberta da Gramática*. Areal Editores, Maia, 2006.

APPLE, M., *Maestros y Textos. Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación*. Paidós/MEC (trad. de Marco A. Galmarini), Barcelona, 1997.

APPLE, M. W., *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Género em Educação*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

AZEREDO, José Carlos de, *Fundamentos de Gramática do Português*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.

BARBOSA, Jorge Morais, *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Livraria Almedina, Coimbra, 1994.

BARBOZA, Jerónimo Soares, *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral Aplicados á Nossa Linguagem*. 2ª edição, Academia Real das Ciências, Lisboa, 1830.

BECHARA, Evanildo, *Moderna gramática portuguesa. Cursos de 1º e 2º graus*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1987.

BECHARA, Evanildo, *Moderna Gramática Portuguesa*. Lucerna, Rio de Janeiro, 2002.

BENTO, M.<sup>a</sup> C., *Modos de Existência do Manual Escolar de Língua Portuguesa: da Produção à Recepção*. Universidade do Minho, IEP, Braga, 2000.

CABRAL, Maria Alzira, *Canto das Letras 6*. Texto Editores, Lisboa, 2005.

CASTELEIRO, João Malaca, *A Língua e a sua Estrutura*. In: *Escola Democrática*, Lisboa, 1980.

CASTRO, Rui Vieira de (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Função, História, Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*. Universidade do Minho, IEP, Braga, 1999.

CHOPPIN, A., *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Hachette Éducation, Paris, 1992.

COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa, *Na Ponta da Língua 5*. Porto Editora, Porto, 2004.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Edições Sá da Costa, Lisboa, 2000.

DIAS, Epiphonio da Silva, *Grammatica Portuguesa Elementar*. Undecima edição revista. Livraria Escolar, Lisboa, 1901.

DUBOIS-CHARLIER, Françoise, *Bases de Análise Linguística*. Livraria Almedina, Coimbra, 1977.

FARIA, Isabel Hub et alii, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho, Lisboa, 1996.

FERNANDES, Antónia Terra de Calazans, *Livros Didácticos em Dimensões Materiais e Simbólicas*. UNIFIEO Centro Universitário FIEO, Osasco, 2004.

FERREIRA, Vergílio, *Aparição*. 46ª edição, Bertrand Editora, Venda Nova, 1999.

FIGUEIREDO, Cândido de, *Gramática Sintética da Língua Portuguesa*. Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1916.

FLORIDO, Maria Beatriz, *Análise da Comunicação. Estilística e Análise Textual. Elementos de História da Língua*. Porto Editora, Porto, 1981.

GARRETT, Almeida, *Viagens na Minha Terra*. Editora Planeta de Agostini, Lisboa, 2002.

GÉRARD, F. e ROEGIERS, X., *Concevoir et Évaluer des Manuels Scolaires*. Bruxelas, De Boeck-Wesmail, tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto, 1998.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugénio, *Funcionalismo vs Gerativismo: Algumas Reflexões de Epistemologia Linguística*. In: Alfa, 26, 1983.

JOHNSEN, E., *Libros de Texto en el Calidoscopio. Estudio Crítico de la Literatura y la Investigación sobre los Textos Escolares*. Ediciones Pomares-Corredor, tradução de José M. Pomares, Barcelona, 1996.

LOPES, João Antunes, *Dicionário de Verbos Conjugados*. 3ª Edição, Lello e Irmão Editores, Porto, 1992.

LUÍS, Ana R., *O Ensino da Gramática na Era da Comunicação*. In: *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I colóquio sobre Gramática*. Almedina, Coimbra, 1999.

MARQUES, Carla e Outros, *Oficina da Língua 7*. Edições Asa, Porto, 2006.

MARTINS, A., *Interlocuções do Livro Didático com a Literatura*. In: APARECIDA PAIVA et alli (orgs.), *Literatura e Letramento. Espaços, Suportes e Interfaces. O Jogo do Livro*. Autêntica Editora, FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

MARTINS, Júlio et alli, *Aprender Português*. 6ª Edição, Didáctica Editora, Lisboa, 1995.

MICHEL, Ian, *The Historical Study of English as a Subject; a Preliminary Inquiry into some Questions of Method, History of Education*. VIII/ 3, 1979.

MOCHO, Ana Maria e BOAVENTURA, Odete, *Voando Nas Asas da Fantasia 6*. Edições Asa, Porto, 2005.

NOGUEIRA, Júlio Taborda, *Sobre o Valor Formativo do Ensino da Gramática*. In: *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I colóquio sobre Gramática*, Almedina, Coimbra, 1999.

OLIVEIRA, Bento José de, *Nova Gramática Portuguesa. Acomodada aos Programas Oficiais. Para uso das Escolas e dos Institutos de Ensino Literário e dos que se Habilitam para o Magistério*. 26ª edição emendada e acrescentada por A. A. Cortesão, Francisco França Amado Editor, Coimbra, 1904.

OLIVEIRA, Maria Luísa e MOUTA, Margarida Gírio, *Navegar na Língua Portuguesa 7*. Didáctica Editora, Lisboa, 2006.

OSÓRIO, Paulo José Tente da Rocha Santos, *Reflexões Metalinguísticas Sobre a Sintaxe do Português e a Dimensão Histórica de Fenómenos Sintácticos do Português Arcaico Médio*. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2002.

PACHECO, J. A., *Os manuais como mediadores curriculares*. In Rumos, 1997.

PALA, Ana Cristina e FERREIRA, Ida Lisa, *Língua Portuguesa Focus 8*. Constância Editores, Carnaxide, 2003.

PALMA, Constança e PAIXÃO, Sofia, *Ponto e Vírgula 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005.

PERRENOUD, P., *Construire Des Compétences de l'École*. ESF éditeur, Paris, 1998.

PINTO, José Manuel et alli, *Gramática do Português Moderno*. 3ª Edição, Plátano Editora, Lisboa, 2003.

PINTO, José Manuel de Castro, *Gramática de Português para Todos*. Plátano Editora, Lisboa, 2007.

RICHAUDEAU, F., *Conception et Production des Manuels Scolaires. Guide Pratique*. Unesco, Paris, 1979.

ROXANE, Rojo e BATISTA, António Augusto Gomes (orgs.), *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letamento e Cultura da Escrita*. Mercado de Letras, Campinas, 2003.

SANTOS, Joana Vieira dos, *Os Usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa. (Uma Proposta de Análise Sintáctica e Semântico-Pragmática)*. Faculdade de Letras, Coimbra, 1999.

SEQUEIRA, F. J. Martins, *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3ª edição, Livraria Popular, Lisboa, s.d..

SILVA, Ezequiel T. da, *Criticidade e Leitura*. Mercado de Letras/ALB, Campinas, 1998.

SILVA, M. A., *A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores (I)?* A Página da Educação, ano 11, nº 117, 2002.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e, *Estruturas Trecentistas*. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, s.d.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e, *O Português Arcaico: Morfologia e Sintaxe*. Contexto, Editora da Universidade Federal da Bahia, São Paulo, Baía, 1994.

SIM-SIM, Inês Duarte e FERRAZ, Mª João, *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1997.

SÍSIFO (Revista de Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

TEIXEIRA, Maria Ascensão e BETTENCOURT Maria Assunção, *Língua Portuguesa 8*. Texto Editores, Lisboa, 2006.

TEIXEIRA, Maria Ascensão e BETTENCOURT Maria Assunção, *Língua Portuguesa 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005.

## 2. OUTROS DOCUMENTOS e REFERÊNCIAS

*CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – Competências Essenciais.*

In: <http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguaPortuguesa.pdf>

*LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO.*

In: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174&mid=115>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. 7ª edição, Vol. II, 2000.

Resultados dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa.

In: [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=850&fileName=exames\\_lp\\_mat.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=850&fileName=exames_lp_mat.pdf).

VIEIRA, Padre António. In: <http://pensamentos.aaldeia.net/educacao.htm>.

## **ANEXOS**

Modos	TEMPOS SIMPLES				
	Presente	Pretérito			Futuro
		Imperfeito	Perfeito	Mais-que-perfeito	
<b>Indicativo</b>	falo falas fala falamos falais falam	falava falavas falava falávamos faláveis falavam	falei falaste falou falámos falastes falaram	falara falaras falara faláramos faláreis falaram	falarei falarás falará falaremos falareis falarão
<b>Condicional</b>	falaria falarias falaria falaríamos falaríeis falariam				
<b>Conjuntivo</b>	fale fales fale falemos faleis falem	falasse falasses falasse falássemos falásseis falassem			falar fales falar falarmos falardes falarem
<b>Imperativo</b>	fala falai				
<b>Infinitivo</b>	<b>Pessoal</b>				
	falar falares falar falarmos falardes falarem				

FORMAS NOMINAIS		
Infinitivo impessoal	Gerúndio	Particípio passado
falar	falando	falado

Ana Maria Mocho e Odete Boaventura, *Voando Nas Asas da Fantasia 6*.  
Edições Asa, Porto, 2005, p. 199.

Modos	Tempos	Verbo <b>ESTAR</b>
<b>Indicativo</b>	PRESENTE	estou, estás, está, estamos, estais, estão
	PRETÉRITO PERFEITO	estive, estiveste, esteve, estivemos, estivestes, estiveram
	PRETÉRITO IMPERFEITO	estava, estavas, estava, estávamos, estáveis, estavam
	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO	estivera, estiveras, estivera, estivéramos, estivéreis, estiveram
	FUTURO IMPERFEITO	estarei, estarás, estará, estaremos, estareis, estarão
<b>Conjuntivo</b>	PRESENTE	esteja, esteja, esteja, estejamos, estejam, estejam
	PRETÉRITO IMPERFEITO	estivesse, estivesses, estivesse, estivéssemos, estivésseis, estivessem
<b>Imperativo</b>	PRESENTE	está, esteja, estejamos, estai, estejam
<b>Condicional</b>	PRESENTE	estaria, estarias, estaria, estaríamos, estaríeis, estariam
<b>Infinitivo</b>	PRESENTE	estar, estares, estar, estarmos, estardes, estarem

FORMAS NOMINAIS				
Infinitivo impessoal		Particípio passado	Gerúndio	
PRESENTE	PERFEITO		SIMPLES	COMPOSTO
	estar	estado	estando	

Ana Cristina Pala e Ida Lisa Ferreira, *Língua Portuguesa Focus 8*.  
Constância Editores, Carnaxide, 2003, p. 218

Verbo PARTIR (3.ª conjugação)		
	MODO INDICATIVO	MODO CONJUNTIVO
PRESENTE	<i>parto</i> <i>partes</i> <i>parte</i> <i>partimos</i> <i>partis</i> <i>partem</i>	<i>parta</i> <i>partas</i> <i>parta</i> <i>partamos</i> <i>partais</i> <i>partam</i>
PRETÉRITO PERFEITO	<i>parti</i> <i>partiste</i> <i>partiu</i> <i>partimos</i> <i>partistes</i> <i>partiram</i>	
PRETÉRITO IMPERFEITO	<i>partia</i> <i>partias</i> <i>partia</i> <i>partíamos</i> <i>partíeis</i> <i>partiam</i>	<i>partisse</i> <i>partisses</i> <i>partisse</i> <i>partíssemos</i> <i>partísseis</i> <i>partissem</i>
PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO	<i>partira</i> <i>partiras</i> <i>partira</i> <i>partíramos</i> <i>partíreis</i> <i>partiram</i>	
FUTURO	<i>partirei</i> <i>partirás</i> <i>partirá</i> <i>partiremos</i> <i>partireis</i> <i>partirão</i>	<i>partir</i> <i>partires</i> <i>partir</i> <i>partirmos</i> <i>partirdes</i> <i>partirem</i>
MODO CONDICIONAL	<i>partiria</i> <i>partirias</i> <i>partiria</i> <i>partiríamos</i> <i>partíreis</i> <i>partiriam</i>	MODO IMPERATIVO
		<i>parte (tu)</i> <i>parta (você)</i> <i>partamos (nós)</i> <i>parti (vós)</i> <i>partam (vocês)</i>
MODO INFINITIVO		
PESSOAL		
<i>partir</i> <i>partires</i> <i>partir</i> <i>partirmos</i> <i>partirdes</i> <i>partirem</i>		
FORMAS NOMINAIS		
INFINITIVO IMPESSOAL	GERÚNDIO	PARTÍCIPIO
<i>partir</i>	<i>partindo</i>	<i>partido</i>

Fernanda Costa e Luísa Mendonça, *Na Ponta da Língua 5*. Porto Editora, Porto, 2004, p. 253.

O Verbo e o Predicado: uma Visão Sintáctica  
Configurações nos Manuais Escolares de Língua Materna

Tempos		Modos				
		INDICATIVO	CONJUNTIVO	IMPERATIVO	CONDICIONAL	INFINITIVO
Presente		amo amas ama amamos amais amam	ame ames ame amemos ameis amem	ama amai	amaria amarias amaria amaríamos amaríeis amariam	amar amares amar amarmos amardes amarem
	Pretérito Imperfeito	amava amavas amava amávamos amáveis amavam	amasse amasses amasse amássemos amásseis amassem			
Pretérito Perfeito	Simples	amei amaste amou amámos amastes amaram				
	Composto	tenho tens tem temos tendes têm	tenha tenhas tenha tenhamos tenhais tenham	amado	teria terias teria teríamos teríeis teriam	ter teres ter termos terdes terem
Pretérito Mais-que-Perfeito	Simples	amara amaras amara amáramos amáreis amaram				
	Composto	tinha tinhas tinha tínhamos tínheis tinham	tivesse tivesse tivesse tivéssemos tivésseis tivessem	amado		
Futuro	Imperfeito	amarei amarás amará amaremos amareis amarão	amar amares amar amarmos amardes amarem			<b>FORMAS NOMINAIS</b> Infinitivo impessoal Presente: amar Perfeito: ter amado
	Perfeito	terei terás terá teremos tereis terão	tiver tiveres tiver tivermos tiverdes tiverem	amado		Particípio passado amado Gerúndio Simples: amando Composto: tendo amado

Constança Palma e Sofia Paixão, *Ponto e Vírgula 9*. Texto Editores, Lisboa, 2005, p. 250.

**O Verbo e o Predicado: uma Visão Sintática  
Configurações nos Manuais Escolares de Língua Materna**

<b>AMAR</b>	<b>DEVER</b>	<b>PARTIR</b>
<b>MODO INDICATIVO</b>		
<b>Presente</b>		
Amo	Devo	Parto
Amas	Deves	Partes
Ama	Deve	parte
Amamos	Devemos	Partimos
Amais	Deveis	Partis
Amam	Devem	Partem
<b>Pretérito Perfeito</b>		
Amei	Devi	Parti
Amaste	Deveste	Partiste
Amou	Deveu	Partiu
Amámos	Devemos	Partimos
Amastes	Devestes	Partistes
Amaram	Deveram	Partiram
<b>Pretérito Imperfeito</b>		
Amava	Devia	Partia
Amavas	Devias	Partias
Amava	Devia	Partia
Amávamos	Devíamos	Partíamos
Amáveis	Devíeis	Partíeis
Amavam	Deviam	Partiam
<b>Pretérito Mais-que-Perfeito</b>		
Amara	Devera	Partira
Amaras	Deveras	Partiras
Amara	Devera	Partira
Amáramos	Devêramos	Partíramos
Amáreis	Devêreis	Partíreis
Amaram	Deveram	Partiram
<b>Futuro</b>		
Amarei	Deverei	Partirei
Amarás	Deverás	Partirás
Amará	Deverá	Partirá
Amaremos	Deveremos	Partiremos
Amareis	Devereis	Partireis
Amarão	Deverão	Partirão

MODO CONJUNTIVO		
<b>Presente</b>		
Ame	Deva	Parta
Ames	Devas	Partas
Ame	Deva	Parta
Amemos	Devamos	Partamos
Ameis	Devais	Partais
Amem	Devam	Partam
<b>Pretérito Imperfeito</b>		
Amasse	Devesse	Partisse
Amasses	Devesses	Partisses
Amasse	Devesse	Partisse
Amássemos	Devêssemos	Partíssemos
Amásseis	Devêsseis	Partísseis
Amassem	Devessem	Partissem
<b>Futuro</b>		
Amar	Dever	Partir
Amares	Deveres	Partires
Amar	Dever	Partir
Amarmos	Devermos	Partirmos
Amardes	Deverdes	Partirdes
Amarem	Deverem	Partirem
MODO IMPERATIVO		
<b>Presente</b>		
Ama	Deve	Parte
Amai	Devei	Parti
MODO CONDICIONAL <sup>(1)</sup>		
<b>Presente</b>		
Amaria	Deveria	Partiria
Amarias	Deverias	Partirias
Amaria	Deveria	Partiria
Amaríamos	Deveríamos	Partiríamos
Amaríeis	Deveríeis	Partiríeis
Amariam	Deveriam	Partiriam
MODO INFINITIVO		
<b>Presente</b>		
Amar	Dever	Partir
Amares	Deveres	Partires
Amar	Dever	Partir
Amarmos	Devermos	Partirmos
Amardes	Deverdes	Partirdes
Amarem	Deverem	Partirem

FORMAS NOMINAIS

**Infinitivo Impessoal:** amar, dever, partir  
**Particípio Passado:** amado, devido, partido  
**Gerúndio:** amando, devendo, partindo

Maria Ascensão Teixeira e Maria Assunção Bettencourt, *Língua Portuguesa*  
 8. Texto Editores, Lisboa, 2006, pp. 246 e 247.

1.ª conjugação: Amar	2.ª conjugação: Dever	3.ª conjugação: Partir	1.ª conjugação: Amar	2.ª conjugação: Dever	3.ª conjugação: Partir
<b>MODO INDICATIVO</b>					
<b>Presente</b>					
Amo Amas Ama Amamos Amais Amam	Devo Deves Deve Devemos Deveis Devem	Parto Partes Parte Partimos Partis Partem	Ame Ames Ame Amemos Ameis Amem	Deva Devas Deva Devamos Devais Devam	Parta Partas Parta Partamos Partais Partam
<b>Pretérito Perfeito</b>					
Amei Amaste Amou Amámos Amastes Amaram	Devi Deveste Deveu Devemos Devestes Devem	Parti Partista Partiu Partimos Partistes Partiram	Amase Amasses Amasse Amássemos Amásseis Amassem	Devesse Devesses Devesse Devéssemos Devésseis Devessem	Partisse Partisses Partisse Partíssemos Partísseis Partissem
<b>Pretérito Mais-que-Perfeito</b>					
Amava Amavas Amava Amávamos Amáveis Amavam	Devia Devias Devia Devíamos Devíeis Deviam	Partia Partias Partia Partíamos Partíeis Partiam	Amar Amares Amar Amamos Amáreis Amarem	Dever Deveres Dever Devermos Deverdes Deverem	Partir Partires Partir Partimos Partirdes Partirem
<b>MODO IMPERATIVO – Presente</b>					
Amara Amarás Amará Amáramos Amáreis Amaram	Devera Deverás Devera Devêramos Devêreis Deveram	Partira Partiras Partira Partiramos Partíreis Partiram	Ama Amam	Deva Devei	Parte Parti
<b>MODO CONDICIONAL<sup>(1)</sup> – Presente</b>					
Amarei Amarás Amará Amáremos Amáreis Amarão	Deverei Deverás Deverá Deveremos Deveréis Deverão	Partirei Partirás Partirá Partiremos Partíreis Partirão	Amaria Amarias Amaria Amáramos Amáreis Amariam	Deveria Deverias Deveria Deveríamos Deveríeis Deveriam	Partiria Partirias Partiria Partiríamos Partiríeis Partiriam
<b>MODO INFINITIVO – Presente</b>					
Amarei Amarás Amará Amáremos Amáreis Amarão	Deverei Deverás Deverá Deveremos Deveréis Deverão	Partirei Partirás Partirá Partiremos Partíreis Partirão	Amar Amares Amar Amamos Amáreis Amarem	Dever Deveres Dever Devermos Deverdes Deverem	Partir Partires Partir Partimos Partirdes Partirem
<b>FORMAS NOMINAIS</b>					
<b>Infinitivo Impessoal:</b> amar, dever, partir. <b>Particípio Passado:</b> amado, devida, partido.					
<b>Gerúndio:</b> amando, devendo, partindo.					

<sup>(1)</sup> Para alguns gramáticos, esta forma corresponde a um tempo: Futuro do Pretérito.

<b>MODO INDICATIVO</b>				
<b>Presente</b>	<b>Pretérito imperfeito</b>	<b>Pretérito perfeito</b>	<b>Pretérito mais-que-perfeito</b>	<b>Futuro</b>
como comes come comemos comeis comem	comia comias comia comíamos comíeis comiam	comi comeste comeu comemos comestes comeram	comera comeras comera comêramos comêreis comeram	comerei comerás comerá comeremos comereis comerão

<b>MODO CONDICIONAL</b>
comeria comerias comeria comeríamos comeríeis comeriam

<b>MODO CONJUNTIVO</b>		
<b>Presente</b>	<b>Pretérito imperfeito</b>	<b>Futuro</b>
coma comas coma comamos comais comam	comesse comesses comesse comêssemos comêsseis comessem	comer comeres comer comermos comerdes comerem

<b>MODO IMPERATIVO</b>
come comei

<b>MODO INFINITIVO</b>
comer comeres comer comermos comerdes comerem

### **FORMAS NOMINAIS**

#### **Infinitivo impessoal**

comer

#### **Particípio passado**

comido

#### **Gerúndio**

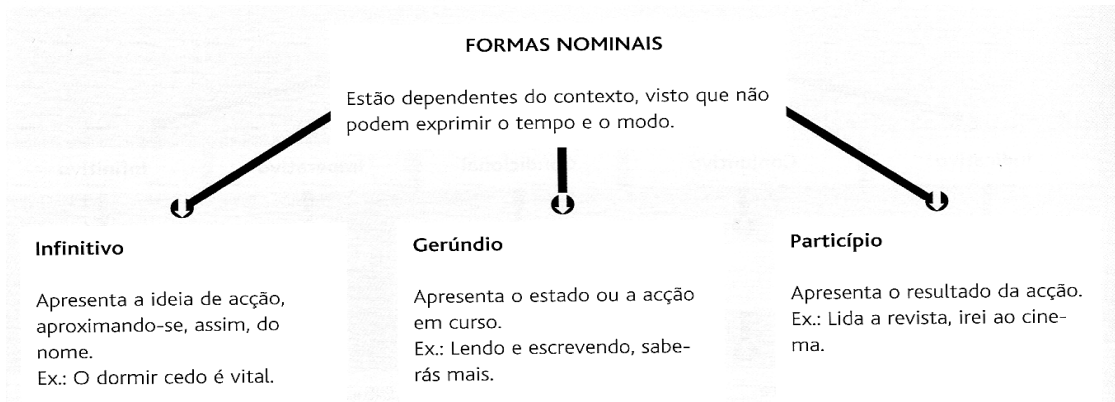
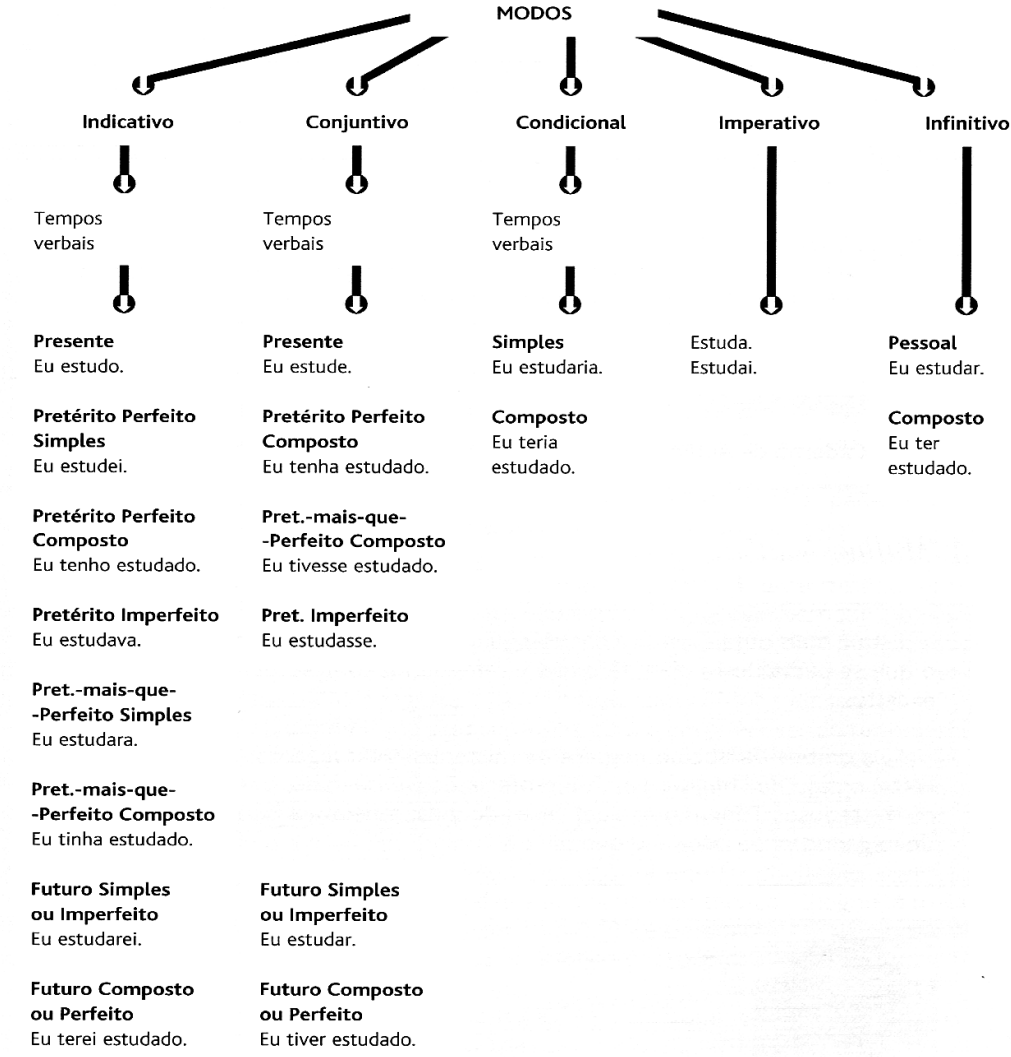
comendo

Maria Alzira Cabral, *Canto das Letras 6*. Texto Editores, Lisboa, 2005, p.

<i>Modo</i>	<i>Presente</i>		<i>Pretérito perfeito</i>	<i>Pretérito imperfeito</i>	<i>Mais-que-perfeito</i>	<i>Futuro</i>
Indicativo	eu tu ele (a) nós vós eles (as)	vivo vives vive vivemos viveis vivem	vivi viveste viveu vivemos vivestes viveram	vivia vivias vivia vivíamos vivíeis viviam	vivera viveras vivera vivêramos vivêreis viveram	vivereí viverás viverá viveremos viveréis viverão
Conjuntivo	eu tu ele (a) nós vós eles (as)	viva vivas viva vivamos vivaís vivam		vivesse vivesse vivesse vivêssemos vivêsseis vivessem		viver viveres viver vivermos viverdes viverem
Condicional	eu tu ele (a) nós vós eles (as)	viveria viverias viveria viveríamos viveríeis viveriam				
Infinitivo Pessoal	eu tu ele (a) nós vós eles (as)	viver viveres viver vivermos viverdes viverem				
Imperativo	Vive (tu) viva (você) vivamos (nós) vivei (vós) vivam (vocês)					
<i>Formas nominais</i>						
Infinitivo impessoal		Particípio passado		Gerúndio		
viver		vivido		vivendo		

Isilda Lourenço Afonso e Nelson Rodrigues Pereira, *Palavras ao Vento* 5. Gailivro, Vila Nova de Gaia, 2004, p. 227.

O Verbo e o Predicado: uma Visão Sintáctica  
Configurações nos Manuais Escolares de Língua Materna



Maria Luísa Oliveira e Margarida Gírio Mouta, *Navegar na Língua Portuguesa 7*. Didáctica Editora, Lisboa, 2006, pp. 121 e 122.

**O Verbo e o Predicado: uma Visão Sintáctica  
Configurações nos Manuais Escolares de Língua Materna**

<b>Modos/ Tempos</b>	<b>Presente</b>	<b>Pretérito imperfeito</b>	<b>Pretérito perfeito</b>	<b>Pretérito mais-que- -perfeito</b>	<b>Futuro</b>
<b>Indicativo</b>	eu amo tu amas ele ama nós amamos vós amais eles amam	eu amava tu amavas ele amava nós amávamos vós amáveis eles amavam	eu amei tu amaste ele amou nós amámos vós amastes eles amaram	eu amara tu amaras ele amara nós amáramos vós amáreis eles amaram	eu amarei tu amarás ele amará nós amaremos vós amareis eles amarão
<b>Condicional</b>	eu amaria tu amarias ele amaria nós amariámos vós amarieis eles amariam				
<b>Conjuntivo</b>	que eu ame que tu ames que ele ame que nós amemos que vós ameis que eles amem	se eu amasse se tu amasses se ele amasse se nós amássemos se vós amásseis se eles amassem			quando eu amar quando tu amares quando ele amar quando nós amarmos quando vós amardes quando eles amarem
<b>Imperativo</b>	ama tu / amai vós				
	<b>Infinitivo impessoal</b>	<b>Infinitivo pessoal</b>	<b>Gerúndio</b>	<b>Particípio</b>	
	amar	amar amares amar amarmos amardes amarem	amando	amado	

Carla Marques e Outros, *Oficina da Língua 7 – Caderno de Actividades*.  
Edições Asa, Porto, 2006, p. 61.