

## Proposta Reflexiva para o Ensino de Língua Materna a Partir do Trabalho Com Verbos

### Reflexive Proposal for Mother Language Teaching from Work With Verbs

#### Tarcilane Fernandes da Silva

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos  
Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí  
Email: fersilva2@yahoo.com.br

#### Maria Auxiliadora Ferreira Lima

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Professora da Universidade Federal do Piauí  
Email: dora.f12@hotmail.com

---

#### Endereço: Tarcilane Fernandes da Silva

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras, Campus Universitário da Ininga 64049-550 - Teresina, PI - Brasil

#### Endereço: Maria Auxiliadora Ferreira Lima

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Letras, Campus Universitário da Ininga 64049-550 - Teresina, PI - Brasil

#### Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 12/10/2016. Última versão recebida em 10/11/2016. Aprovado em 11/11/2016.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

Apoio e financiamento: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

## RESUMO

O trabalho com verbos no ensino de Língua Portuguesa tem se resumido a lições maçantes que não desafiam o aluno, tampouco o levam a refletir sobre sua língua. Resume-se toda a amplitude de funcionamento dos lexemas verbais a atividades que, quase sempre, giram em torno dos mesmos pontos: conjugação, tempo e modo. Fundamentados na metodologia apresentada por Antoine Culioli em sua Teoria das Operações Enunciativas, doravante TOE, exemplificaremos, por meio do verbo “tomar”, como é possível trabalhar verbos em sala de aula numa perspectiva diferenciada, que leva o aluno a refletir sobre sua língua e a pensar o seu pensar. Nessa esfera, o professor é convidado a redimensionar sua prática, a extrapolar os meros exercícios de classificação e conjugação que não contemplam a diversidade e complexidade da língua em uso.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Lexemas Verbais. Teoria das Operações Enunciativas.

## ABSTRACT

Working with verbs in Portuguese Language teaching has been summarized to dull lessons that do not challenge the student, nor lead him to reflect on his language. It sums up the entire operating range of verbal lexemes to activities that almost always revolve around the same points: conjugation, time and mode. Based on the methodology presented by Antoine Culioli in his Theory of Enunciative Operations henceforth TEO, we will exemplify, through the verb "tomar" how is it possible to deal with verbs in the classroom in a different perspective, which leads the student to reflect on his language and rethink his thinking. In this sphere, the teacher is asked to resize his practice to go beyond mere classification exercise and combination that does not include the diversity and complexity of the language in use.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Verbal Lexemes. Theory of Enunciative Operations.

## 1 INTRODUÇÃO

Os parâmetros curriculares de língua portuguesa enfatizam repetidas vezes a necessidade de que sejam recriadas sem sala de aula situações enunciativas outras que não as veiculadas pelo espaço escolar por meio dos exercícios extraídos do livro didático. Essa postura se justifica por ser um dos objetivos do ensino de língua portuguesa levar o aluno a posicionar-se de maneira crítica nas diferentes esferas sociais. Ao longo de seu conteúdo, os parâmetros sugerem esse trabalho e reforçam que o ensino deve sempre voltar-se para a atuação do aluno fora da sala de aula, nos ambientes em que o discente se firma como sujeito independente, que interage, critica e, sobretudo, reflete sobre sua língua.

Não se trata de uma proposta nova, mas é inegável que ainda não alcançamos esses objetivos de modo satisfatório. É preciso que se lute contra toda uma sistemática de ensino arraigada em nossas práticas que nos leva a ver a língua como um manual de regras que devemos seguir, sob a pena de estarmos infringindo ou deturpando o sistema.

Pensando nessas questões, apresentaremos, a seguir, uma proposta para o trabalho com verbo em sala de aula em que, por meio da análise e da observação desse lexema nos usos, se evidencia como se estruturam e como se constroem os enunciados da língua, e se mostra como os termos se relacionam a fim de produzir sentido. Por essa metodologia, é possível observar e manipular as “unidades linguísticas de modo a fazer aflorar a sua verdadeira natureza significativa” (ROMERO, 2009, p.122).

Essa forma de manipular a língua por meio de exercícios de linguagem instaura uma amplitude na aprendizagem, nela o aluno não meramente classifica o verbo em diferentes instâncias, mas questiona o papel desse lexema no processo de significação. Isso faz o aluno ver sentido naquilo que ele produz, e o leva a assumir seu lugar de participante ativo nesse processo, percebendo sua importante atuação enquanto sujeito falante. Acreditamos que só com um trabalho em que se contempla todas essas questões podemos desenvolver a competência discursiva dos discentes, tendo em vista que “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A teoria das operações enunciativas e o ensino de língua portuguesa

O programa de pesquisa de Antoine Culioli surgiu na década de 60 e tomou corpo através da publicação dos livros “Pour une linguistique de l’ énonciation”. Nestas publicações, divididas em três volumes, o autor reuniu uma coletânea dos principais artigos que fundamentam e explicam a proposta metodológica de sua teoria.

A proposta apresentada por Culioli inscreve-se num quadro teórico particular, diferenciando-se de outras teorias, dentre outros aspectos, pela abordagem que faz dos dados e pelo emprego de formalismos no trato com a linguagem. Acreditamos não existir sentido fora da construção do dizer, assim, a linguagem seria, por essência, uma atividade de construção de sentido.

A TOE apresenta uma proposta de estudos em que se evidencia como se estruturam e se constroem os enunciados de uma língua, mostrando como os termos se relacionam a fim de produzir sentido. Esse modelo formal oferece uma perspectiva teórica global do funcionamento da linguagem e aponta aspectos importantes para o entendimento operatório da realidade linguística, levando-nos a refletir e a compreender não só o enunciado enquanto estrutura observável, como também seu processo de elaboração e construção. Culioli endossa esse pensamento quando assevera: “o que me interessa são as atividades de cognição, de representação. Eu somente apreendo a linguagem através de textos dados” (CULIOLI, 1985, p. 3 - Tradução nossa).<sup>1</sup>

Trata-se de uma teoria enunciativa porque toma como objeto de investigação o próprio enunciado, este é estudado não como o:

Resultado de um ato de linguagem individual, mas como uma organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos podem ser analisados no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é a marca (FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 88).

Com isso, podemos dizer que a TOE possui, dentre outros propósitos, o objetivo de explicar de que forma os enunciados são produzidos. O investigador terá que, a partir de um dado enunciado, observar como se dá sua estruturação e, por meio dessa observação, simular a construção dele a partir dos traços nele deixados pelo sujeito enunciador. É, portanto,

---

<sup>1</sup>Ce qui m’ intéresse, ce sont les activités de cognition, de représentation. Je n’ appréhende le langage qu’ attraverso des textes donnés.

característica dessa teoria, dispensar grande enfoque à teorização da linguagem enquanto atividade primordialmente relacionada ao sujeito, não há nessa concepção uma separação entre as formas de uso da língua e os sujeitos que utilizam essas formas; “trata-se não de sujeitos que utilizam formas, mas de formas que marcam e constroem sua presença, formas que traçam a atividade dos sujeitos. A presença dos sujeitos não tem nada de heterogênea ou de transcendente às formas: ela lhes é inerente” (DE VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 11).

Acreditamos que é somente pela observação das formas linguísticas, cuja produção resulta em enunciados, que se pode descrever e explicar a atividade da linguagem. As palavras não possuem um significado estático, este é atualizado a cada ato enunciativo, assim, nossa investigação considera o sentido que advém das marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na proliferação dos enunciados, isto é, da língua em uso.

O objetivo local é, portanto, de extrair a invariância subjacente aos empregos diversos de um marcador. Evidentemente, o estudo do marcador em sua singularidade não é um objetivo da TOE: é a consequência de uma metodologia pesquisada, que visa explicar os fatos em sua complexidade (GOURNAY, 2006, p. 16 – Tradução nossa).<sup>2</sup>

Assim, por meio dessa observação diferenciada, propomos um repensar acerca do trabalho com verbo em sala de aula, em um trabalho que parta da observação do funcionamento dessa categoria, para, por meio desse funcionamento, compreender seu processo gerador de sentidos.

Sabemos que, a princípio, não há na TOE um viés teórico voltado diretamente ao ensino, porém, como pesquisadores da área, entendemos serem as metodologias culiolianas pertinentes a esse contexto, podendo, desde que devidamente adaptadas, se tornar relevantes para o ensino de língua portuguesa.

É consensual que no contexto escolar pouco se acompanha o processo de elaboração, amadurecimento e organização do pensamento do aluno. Neste ambiente, a linguagem é muitas vezes relegada a segundo plano, havendo, quase sempre, um interesse voltado apenas para o produto (resultados), em detrimento do processo. Como resultado disso, temos um ensino engessado e descontextualizado em que o trabalho com a linguagem é substituído pelo ensino de língua, uma língua purista e formal, distante de suas realidades de usos.

---

<sup>2</sup> L’objectif local est alors d’extraire l’invariance sous-jacente aux emplois divers d’un marqueur. Evidemment, l’étude du marqueur dans sa singularité n’est pas un objectif de la TOE : c’est la conséquence d’une méthodologie fouillée, qui vise à expliquer les faits dans leur complexité.

O foco do ensino, hoje, está na repetição de uma metalinguagem previamente definida pelo material didático utilizado nas aulas. Dessa forma, consideramos que o aprendizado da língua materna pode ser mais relevante se os próprios aprendizes forem responsáveis pela construção do seu conhecimento (REZENDE; WAMSER, 2013, p. 2-3).

Propomos uma abordagem diferenciada em que o aluno é estimulado ao exercício intelectual, criando autonomia para construir seu conhecimento. Essa autonomia na aprendizagem pode ser dada ao discente por meio de um processo que Culioli denomina de atividade epilinguística. Tal processo, nas palavras do próprio autor, é “uma atividade metalinguística não consciente de todo sujeito e que se distingue, portanto, da atividade metalinguística deliberada” (CULIOLI, 1999, p. 74 Tradução nossa).<sup>3</sup> Trata-se de um raciocínio pré-assertado, anterior à enunciação. De acordo com Culioli, para apreender a atividade de linguagem passamos por esse raciocínio que, embora não esteja no nível do dizível, tem como ser apreendido por meio da língua (CULIOLI, 2005). É uma atividade silenciosa que pode ser atrelada à manipulação da linguagem e ao estímulo do exercício intelectual. Quanto mais o professor estimular o aluno a manipular sua linguagem, mais estará trabalhando com a atividade epilinguística.

Temos, assim, a proposta de uma abordagem dialógica (o aluno dialoga com o outro e consigo mesmo), na qual, de um lado, ele é o sujeito principal e tem autonomia para expressar e desenvolver sua criatividade no processo de aprendizagem, e, de outro, o professor é convidado a aplicar tais metodologias e reestruturar seu trabalho no contexto do ensino de língua materna.

De acordo com Prado *et al.*, “as atividades epilinguísticas nas práticas didáticas envolvem o refazimento, a reescrita, a re-elaboração e instiga o educando a exercer a autocorreção” (PRADO; PRADO; NAKAMOTO, 2012, p. 01). Enfatiza-se, com isso, a importância de um ensino que leve em conta as atividades discursivas do aluno, que o leve a manipular os enunciados de sua língua de forma mais ou menos consciente, fazendo uma intercalação entre o empírico e o formal.

Essas manipulações de enunciados, como prática aplicada ao ensino, visam a um exercício de reflexão sobre a linguagem que não se restringe às ocorrências linguísticas regulares, e que vai além da exposição dos modelos no nível da língua. A intenção é trabalhar com a proliferação de enunciados observando a natureza estável e deformável da linguagem e suas possíveis modulações enunciativas e discursivas (ONOFRE; BARROS, 2014, p. 221).

---

<sup>3</sup> Épi-linguistique, il designe l'activité métalinguistique non-consciente de tout sujet et se distingue donc de l'activité métalinguistique délibérée.

Com essa modulação dos níveis da língua, estaremos no intenso vai e vem entre os princípios de invariância e os processos variantes da linguagem.

Por se tratar de uma metodologia focada no desenvolvimento das habilidades do aluno, é importante que o professor trabalhe com ocorrências linguísticas presentes nos textos (orais ou escritos) que estes alunos produzem, abrindo mão dos textos prontos, escolhidos previamente para um trabalho cristalizado com a língua. Há muita complexidade e abrangência por trás dos fenômenos da linguagem, e as dúvidas que os alunos têm acerca desse funcionamento nem sempre são sanadas mediante a simples apresentação de gêneros discursivos estabilizados.

Reafirmamos que, para que se trabalhe com a metodologia proposta pela TOE, “é preciso considerar as operações de linguagem veiculadas a cada enunciação. Será apenas a ótica enunciativa que, ao considerar o trabalho do sujeito, permitirá que se olhe para o léxico sempre contextualizadamente, considerando as relações linguísticas no uso” (JORENTE, 2010, p. 32).

A relação entre o empírico e o formal nos estudos da linguagem, tal como propõe a TOE, ajuda o professor a desvincular-se da ideia do aluno ideal, que produz e aprende conforme o esperado, e que é avaliado pelo professor sob princípios de polarizações “certo”, “errado”. Defendemos a adoção de uma metodologia de ensino que se fundamenta no processo gerador da linguagem, em prol de um trabalho que leve o aluno a olhar para essa atividade, a operar com os processos linguísticos. Nesse sentido, o aluno é provocado a “pensar o seu pensar” (REZENDE, 2008). “Trata-se, portanto, de uma atividade geradora de linguagem que se pretende ver trabalhada no ensino, o que implica assumir uma dinâmica reflexiva de linguagem, diferentemente das práticas prescritivas e descritivas que predominam nas atividades didáticas” (ONOFRE; ROMERO, 2013, p. 551).

## **2.2 Um redimensionamento dos conceitos de verbo e polissemia**

Nas tradicionais abordagens gramaticais, o fenômeno da polissemia é mostrado como um processo estático, uma característica intrínseca da natureza significativa da língua que vai distribuindo sobre cada vocábulo seus sentidos próprios, inerentes e estáticos. Essa concepção parte da ideia de que existe para cada palavra um valor principal e primeiro da qual os outros são resultantes. Na TOE esse conceito é reformulado, aprendemos, por meio da observação do

funcionamento da língua, que as unidades não comportam um conteúdo semântico estável, nada é dado, tudo é construído.

O instável é, aqui, primeiro, e a estabilização só se estabelece por meio das interações da palavra com o meio textual que a cerca, essas interações revelando, segundo hipótese que sustenta a teoria, princípios regulares. À noção de polissemia se substitui a de variações reguladas no seio das interações” (FRANCKEL, 2011, p. 51).

Segundo essa definição, não há como determinar o sentido das unidades se estas estiverem desvinculadas de uma construção textual, posto que é no enunciado e pelo enunciado que esses sentidos serão construídos.

Estudamos a polissemia considerando que não existe sentido base ou sentido puro, pré-instalado em uma palavra. Ao analisar uma ocorrência linguística, o que devemos ter em mente é que esta deve ser definida não por um sentido que lhe é inerente, mas pelo papel que ela desempenha no cotexto<sup>4</sup> investigado, ou seja, pela identidade de sentido que é dado localmente à palavra no enunciado. Deve-se, portanto, observar as relações existentes e as implicações de sentido que a disposição das palavras causa na construção.

Assim, para nós, os sentidos são diversos e só podem ser apreendidos nas construções linguísticas, e não na palavra solta, sem articulação com o enunciado. O sentido não é exterior à língua, ele aparece sempre engastado nas palavras.

A palavra desestabilizada só encontrará estabilidade e repousará sobre algum sentido fixo quando inserida em um enunciado, isto é, quando é engendrada em algum cotexto, essa estabilização é dada apenas localmente, o que implica dizer que não podemos atribuir um sentido único e fixo a partir da observação de um único cotexto, pois os sentidos são suscetíveis a alterações conforme se altere o enunciado em que o vocábulo está inserido.

Considerando os lexemas verbais, enfatizamos que há nestes, sentidos locais que se desestabilizam a cada nova situação enunciativa. Vejamos o caso do verbo *tomar* nos seguintes exemplos:

- (01) Tomei um fora
- (02) Tomei água
- (03) Tomei coragem

---

<sup>4</sup> O termo “cotexto” aqui utilizado designa o meio imediato do vocábulo; a palavra situada nos limites do enunciado no qual se insere. Esse termo difere, portanto, da concepção de “contexto” que remete a uma dimensão mais abrangente que excede o enunciado.



## (04) Tomei o lugar

Por mais que delimitássemos diversas acepções possíveis para esse verbo, seria difícil prever todas as possibilidades semânticas advindas dos cotextos em que este pode ser utilizado, nunca poderíamos dar conta dessa amplitude com a mera exposição de exemplos, como listam os livros e os dicionários; é na análise do enunciado, no desenrolar dos usos que os sentidos vão se mostrando, se estabilizando localmente e se desestabilizando a cada novo uso. A cada nova cotextualização, o sentido é atualizado, portanto, afirmamos que não há uma sedimentação de sentido em que se possa classificá-lo.

A adoção dessa postura diante do sentido das palavras na língua é importante para o ensino, uma vez que leva o professor, que por sua vez leva o aluno, a expandir sua reflexão, partindo dos usos para, assim, compreender a dinâmica de funcionamento da língua. Ela alia ao estudo dos verbos um repensar acerca desse processo gerador, mostrando como estes se articulam no meio textual a fim de produzir a significação. Isso resulta num ensino que extrapola os meros exercícios de conjugação que não levam o aluno a observar a língua em seu desdobramento nas situações comunicacionais.

Em síntese, podemos afirmar que entendemos o sentido como “produto da materialidade verbal, *i.e.* das relações que a unidade lexical entretém com os enunciados nos quais se insere e ajuda a construir” (ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, p. 240). Assim, o sentido marca o término do processo de significação, sendo a polissemia, nesse jogo de atuação, “a soma institucionalizada desses valores contextuais sempre instantâneos, aptos a se enriquecer e a desaparecer, sem permanência, sem valor constante” (BENVENISTE, 2006, p. 232).

Apesar de não defendermos a ideia da estabilidade semântica, postulamos a existência da estabilização do sentido. “A estabilização do sentido sustenta que a identidade semântica da unidade lexical deve ser buscada no próprio desenrolar do processo significativo, na interação verificada entre a unidade e seu(s) contexto(s)” (ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, p. 240). Isso nos permite entender a unidade linguística como eminentemente variável e deformável, que tem sua função específica determinada apenas por meio do enunciado, isto é, das interações cotextuais das quais participa.

Esse modo de refletir e atuar perante a língua possibilita um trabalho dinâmico em que, entre o processo de construção e desconstrução de enunciados, se procura compreender o funcionamento da linguagem. Infelizmente o ensino na disciplina de Português e obviamente o trabalho com verbos ainda é pautado sob a égide de uma gramática caduca, que não

considera o funcionamento da língua. Todo o conhecimento transmitido ao aluno é pautado na “identificação de classes gramaticais previamente fixadas, definições morfosintáticas inquestionáveis, distinções nas quais léxico, morfologia, sintaxe e semântica pouco ou nada dialogam entre si” (ROMERO; VÓVIO, 2011, p. 79).

De acordo com Travaglia, no ensino da educação básica, o estudo do verbo é “predominantemente teórico e voltado quase exclusivamente para as formas (flexão, identificação e denominação), pois o trabalho com a significação é raro. O ensino predominantemente teórico sobre o verbo não tem sido feito de modo a ensinar a pensar” (TRAVAGLIA, 2007, p. 160). Refletindo sobre essa realidade, propomos um redimensionamento no trabalho com lexemas verbais, numa atuação em que se deixa de lado as concepções cristalizadas da gramática em seus obsoletos métodos de conjugação, e se adota um ensino que levo aluno a refletir, a olhar para o verbo em seu funcionamento dinâmico, em seu processo de formação de sentido no seio do enunciado, nas particularidades das ocorrências observadas no processo comunicacional.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 Reflexões para o ensino de língua

Trabalhar com verbo sob a perspectiva da Teoria das Operações Enunciativas implica despir-se da ideia, amplamente difundida, de “caracterização fundamentada em uma categoria cognitiva supostamente pré-estabelecida, ou em considerações cognitivas que não tenham em conta a observação das formas linguísticas” (DE VOGÜÉ, 2011, p. 277). Desse modo, não “sabemos, a priori, o que é uma causa, um ato ou um estado e rejeitamos considerar esta ou aquela categoria de verbos como expressão destas ou de outras categorias definidas de modo independente” (DE VOGÜÉ, 2011, p. 277). Essas configurações são expressas e percebidas somente no plano do dizível, naquilo que é construído pelas formas linguísticas. Assim, os textos e enunciados analisados em sala de aula representarão os dados em sua variação intrínseca, o empírico de que o docente dispõe para explorar, mensurar e explicar o funcionamento dos lexemas verbais. É bem mais profícuo para o trabalho do docente apresentar para análise e reflexão do aluno textos e enunciados produzidos por ele em seu dia a dia.

Perguntas como: *qual seria o papel do verbo na construção de significação desse enunciado?* ou ainda, *o que me autoriza o uso desses complementos e o que me desautoriza o uso daqueles?* são cruciais e devem sempre nortear o trabalho com verbos em sala de aula.

Usaremos, a fim de ilustrar esse exercício de reflexão, enunciados com o verbo *tomar* que foi escolhido por nós por seu amplo uso em situações formais e informais da língua.

- (05) Tomei um não.
- (06) Tomei uma multa.
- (07) Tomei uma advertência.
- (08) Tomei um susto!

Observamos que nas construções mostradas o verbo assinala uma situação enunciativa em que o sujeito foi surpreendido por algo. O uso do verbo delimita um acontecimento que, por não ser esperado, assusta, surpreende. A natureza do sentido de *tomar* nessas construções é evidenciada quando temos enunciados do tipo *tomei um beijo*, que apesar de não configurar expressão recorrente e comum no uso, pode ser empregada para retratar um sujeito que foi surpreendido por um ato inesperado. Se se considera o uso dessa expressão nesse cenário, ela passa a ser perfeitamente possível e aceitável na língua. Vejamos.

- (09) Tomei um beijo do pardal, que dor! <sup>5</sup>

Por outro lado, se consideramos que uma expressão do tipo *tomei um sim* não é usual na língua, embora receber um “sim” como resposta possa, em algumas situações, representar algo inesperado, pensamos que nessa relação o verbo marca, na grande maioria dos casos, uma surpresa negativa, não desejada pelo sujeito, o sujeito é, nesse jogo de atuação, um “X” paciente da ação verbal praticada ou desencadeada por um “Y”. Os enunciados abaixo mostram bem essa relação  $X \rightarrow Y$ :

- (10) Tomei um choque.
- (11) Tomei um murro.
- (12) Tomei uma rasteira.

---

<sup>5</sup> Exemplo utilizado como título de um vídeo postado no youtube. No vídeo, um rapaz, ao limpar um pardal sujo de cola, é surpreendido por uma bicada do pássaro em sua boca. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V3fwUQ-IpJU>>. Acesso em: 15 set. 2015.

Consideremos ainda outras relações e outros efeitos de sentido assumido por esse verbo nos usos:

- (13) Tomei sol.
- (14) Tomei chuva.
- (15) Tomei banho.

Imaginando os cenários em que tais enunciados podem ser proferidos, percebemos que sempre que dizemos *tomei sol*, *tomei chuva* ou *tomei banho*, temos a representação de um sujeito que recebe sobre sua pele a incidência dos raios ou os respingos da água da chuva ou do chuveiro, isto é, há um envolvimento, um contato da pele que é molhada por um líquido (a água) ou que é tisonada pelo sol.

Para que entendamos melhor o processo de construção de sentido em torno desses enunciados, contrapomo-los com exemplos que não são utilizados na língua:

- (16) Fui ao sol e tomei calor\*.
- (17) Saí para fora e tomei neve\*.<sup>6</sup>

A partir dos exemplos acima, lançamos as perguntas: porque não usamos construções como as elencadas em 16 e 17? O que me desautoriza dizer *tomei calor* e *tomei neve*? Respondemos a essas perguntas mostrando o funcionamento do verbo empregado. Em exemplos anteriores o verbo *tomar* convocou a existência de um sujeito X, alvo de algo externo que o atinge: *tomei sol*, *tomei chuva*, *tomei banho*, *tomei uma chuveirada*, etc. Conforme ressaltamos, quando dizemos *tomei sol*, temos instaurada a cena enunciativa de um sujeito que recebe sobre seu corpo raios solares, porém, ao dizer *tomei calor*, fugimos desse padrão de funcionamento uma vez que *calor* não é o que incide diretamente sobre o sujeito, não configura algo externo que atinge alguém, o calor é, na verdade, a resposta que o corpo dá à recepção do sol: *tomei sol e, como consequência, senti calor*.

Algo semelhante ocorre quando contrapomos as expressões *tomei chuva* e *tomei neve*. A chuva é representada pela água que molha, que envolve o sujeito. Quando alguém toma chuva, recebe diretamente essa substância sobre seu corpo, uma vez que este é molhado, lavado pela água. Com a neve, no entanto, não acontece a mesma coisa, a natureza do estado sólido da neve não permite que haja um contato com a pele, por isso dizemos *tomei uma*

---

<sup>6</sup> Os asteriscos foram utilizados para demarcar expressões não usuais na língua.

*chuva*, mas não dizemos *tomei uma neve*. Nessa relação, o sujeito precisa receber diretamente sobre si a substância em questão, isto é, precisa ser envolvido pelo fenômeno, ver a aparência do seu corpo ou da sua pele ser alterada: de enxuta a molhada, de intacta a tismada. Nos casos em que não há essa relação, o uso do verbo *tomar* se faz incomum ou não usual no português.

Considerando ainda outros funcionamentos, destacamos a proximidade que o verbo *tomar* tem com a ideia de deglutir, ingerir. Nessa configuração semântica temos várias possibilidades, dentre as quais, destacamos:

- (18) Tomei chá.
- (19) Tomei café.
- (20) Tomei água.
- (21) Tomei um caldo.

Nos exemplos supracitados, é evidente a relação do verbo com o sentido “ingestão de alimentos líquidos”, porém, não podemos dizer que só utilizamos *tomar* numa associação com alimentos dessa natureza, vejamos:

- (22) Não gosto de jantar, à noite, prefiro tomar um lanche.

A expressão “tomar um lanche”, em 22, não marca necessariamente a ingestão de um alimento líquido. Podemos incluir perfeitamente nesse lanche um sanduíche, um cachorro quente, e ainda assim afirmar: “tomei um lanche”. Envoltos nessa linha de raciocínio nos perguntamos: por que, então, não posso dizer “tomei uma janta”? Para responder a essa indagação, partimos inicialmente da ideia de que quando afirmamos “não gosto de jantar, à noite, prefiro tomar um lanche” é como se tivéssemos fazendo uma divisão em que colocamos, de um lado, o que seriam as refeições diárias mais completas, que são comumente preparadas para serem consumidas no almoço e na janta, e, de outro lado, refeições que não envolvem o cardápio e a variedade de alimentos típicos do almoço e da janta, é o caso do café da manhã e de um lanche que pode substituir um jantar, por exemplo. Assim, posso dizer *tomar café da manhã*, *tomar um lanche*, para caracterizar essa refeição que exclui os alimentos típicos de um almoço e de uma janta convencionais, mas não posso dizer *\*tomar um almoço* ou ainda, *\*tomar uma janta*, para caracterizar essas duas refeições do dia.

Explorados esses enunciados, podemos dizer que o verbo manifestou as seguintes relações com o sujeito ou com os termos com os quais se relacionou:

Dado o verbo *tomar*, temos:

- I. Um sujeito X que é surpreendido por uma ação externa.
- II. Um sujeito X que recebe sobre si uma substância Y que altera seu aspecto inicial.
- III. Um alimento qualquer que, dissociado do quadro de refeições típicas do almoço e da janta, compõe as refeições de um indivíduo.

Ao observar enunciados em que o verbo *tomar* aparece, pudemos perceber o que permite ou delimita o seu uso, isto é, “o que faz com que determinados empregos sejam menos aceitáveis do que outros” (ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, p. 241), e assim, conseguimos antever a natureza constitutiva desse vocábulo em variados contextos enunciativos. Por exemplo, dizer “tomei um susto” é mais aceitável que dizer “tomei um medo”; afirmar “tomamos a refeição” é mais usual que “tomamos a comida”, quando o sentido pretendido é o de ingerir alimentos; são essas manipulações e para frasagens que nos levam a antever determinados usos ou inadequações dos lexemas e é desse modo que o aluno construirá suas hipóteses e refletirá sobre a língua em seu funcionamento.

Percebemos que não há estaticidade no funcionamento desse vocábulo, não é possível encaixá-lo em categorias fixas, pois será apenas no plano do dizível e nas construções linguísticas que essas características irão se mostrar. Assim, por mais que *tomar* apareça comumente expressando uma ação, como nos enunciados abaixo:

- (23) A juíza tomou o depoimento do réu.
- (24) Carla tomou o brinquedo de seu irmão.
- (25) Tomamos todas ontem à noite.

Essa característica não é fixada *a priori*, ela é apenas local, instância que se faz e se desfaz a cada ato comunicativo. Ocorrências como:

- (26) Toma! Bem feito!

Mostram que, nessa atuação, o sujeito da ação verbal não é tipicamente agentivo, nem passivo, tampouco estamos diante de um verbo de ação, estamos sim diante de um vocábulo

que, assim como todos os outros da língua, está em pleno funcionamento, tendo, portanto, seu sentido construído e desconstruído a cada novo enunciado.

Evidentemente o verbo *tomar* tem muitas outras possibilidades de sentidos não explicitadas aqui, muitos outros exemplos de como se abstrair a natureza funcional desse lexema a partir das observações do uso poderiam ser dados, porém, os que aqui ilustramos servem para mostrar como podemos trabalhar com essa categoria focando, inicialmente, suas construções de sentido para, posteriormente, analisarmos outros fatores como aspecto, modalidade, tempo, etc. Propomos que se parta do sentido para, posteriormente, levar o aluno a compreender outros aspectos inerentes a essa categoria.

Conforme já afirmamos anteriormente, é impossível um ensino efetivo de Língua Portuguesa por meio da mera exposição de conceitos e classificações; as frases e construções trazidas nos exercícios dos livros didáticos não dão conta da dinamicidade do funcionamento linguístico, são notoriamente limitadas e não levam o aluno a construir seu conhecimento por meio de observações empíricas, reflexões e inferências. Ensinar ao aluno que verbo é a palavra que indica ação, estado, mudança de estado e fenômenos da natureza em nada o ajudará a raciocinar e a refletir sobre o sentido, os usos e aplicabilidades desses lexemas em nossos textos (falados e escritos).

A utilização do verbo *tomarem* nossos exemplos teve apenas o intuito didático de explicitar ocorrências comuns em nossas interações comunicacionais, obviamente, essa reflexão não se limita apenas ao uso desse verbo, mas se estende ao trabalho em sala de aula com os verbos em geral. Nossa proposta parte de uma base construtivista em que o aluno é agente-construtor do seu conhecimento sobre a língua, uma língua que ele conhece e domina bem, e que, portanto, tem a capacidade de refletir, observar, inferir e tirar conclusões palpáveis de seu funcionamento empírico.

#### 4 CONCLUSÃO

Conforme aludido no texto de Romero e Trauzzola (2014), o exercício de observação que parte do funcionamento permite-nos chegar ao dinamismo operatório de cada lexema verbal e ajuda-nos a compreender como o verbo se relaciona com os termos que convoca para se enunciar. Com esse raciocínio, conseguimos ver de modo bastante direto as determinações específicas da categoria verbal, as cenas enunciativas em que ela se prefigura, bem como seu dinamismo de funcionamento na língua. Nesse exercício, o próprio aluno manipula os enunciados usados por ele e chega às suas próprias conclusões acerca do fenômeno estudado,

compreendendo não somente as estabilizações semânticas de cada vocábulo, como também seu processo gerador de sentido.

Vale ressaltar, ainda, que não tivemos a preocupação de manipular ocorrências tidas como gramaticalmente corretas, nossa preocupação centrou-se em refletir sobre enunciados com recorrências nos usos, destacando as diferentes possibilidades de sentidos que estes apresentam conforme se varia o contexto em que estão inseridos.

Acreditamos ser infrutífero o trabalho que simplesmente leva o aluno a classificar o tempo, o modo e a conjugação de um verbo. É preciso que o discente compreenda o processo gerador de sentido dessa categoria, que reflita, construa e desconstrua, que procure antever situações e usos a fim de chegar às invariâncias e particularidades de funcionamento de cada lexema. Nesse processo, o aluno é alçado à condição de co-partícipe, de falante ativo que integra essas construções na medida em que observa, manipula e identifica os limites de atuação e de sentido das palavras na língua.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. In: \_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CULIOLI, A. **Notes du séminaire de D.E.A.** Université de Paris 7, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation*: Formalisation et opérations de repérage. Tome II. Paris: Ophrys, 1999.

\_\_\_\_\_; NORMAND, C. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys. 2005.

DE VOGÜÉ, S. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 276-315, 2011.

\_\_\_\_\_. FRANCKEL, J.; PAILLARD, D. In: DE VOGÜÉ, Sarah. *et al.* (orgs). **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCKEL, J. **Referência, referenciação e valores referenciais**. In: DE VOGÜÉ, Sarah. *et al.* (orgs). Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_; PAILLARD, D. **Aspectos da teoria de Antoine Culioli**. In: DE VOGÜÉ, Sarah. *et al.* (orgs). Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.



GOURNAY, L. **Approche énonciative des catégories de marqueurs.**, Paris: Université Paris VII, 2006.

JORENTE, J. Uma abordagem enunciativa da questão sinonímica em sala de aula. **Versão Beta**, v. 58, n. 8, p. 29-42, 2010.

ONOFRE, M. B; BARROS, S. C. G. Noções de qualificação e relações intersubjetivas na produção de textos. **Caderno Semanal**, v. 22, n. 22, p. 214-231, 2014.

\_\_\_\_\_; ROMERO, M. O exercício de produção textual sob os princípios da Teoria das Operações Enunciativas. **Letrônica**, v. 6, n. 2, p. 549-566, 2013.

PRADO, C; PRADO, E; NAKAMOTO, P. As atividades Epilinguísticas como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. **Famesp**, v. 4, n. 5, p. 1-12, 2012.

REZENDE, L; WAMSER, C. A. Atividade Epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção mas. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 2-20, 2013.

\_\_\_\_\_. Atividade Epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, M. C. Por uma metodologia reflexiva de ensino/aprendizagem do léxico em língua portuguesa. In: ONOFRE, Marília Blundi. et al. (orgs). **Linguagem e línguas naturais**: clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

\_\_\_\_\_; VÓVIO, C. Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras. **Interacções**, v. 7, n. 17, p. 72-85, 2011.

\_\_\_\_\_; TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações enunciativas. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 239-248, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. In: \_\_\_\_\_. O ensino do verbo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

SILVA, T. F; LIMA, M. A. F. Lima. Indicadores De Gestão De Pessoas E Gestão Do Conhecimento De Hospitais Do Sul De Minas Gerais: Uma Análise Comparativa. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.1, art.9, p. 180-197, jan./fev. 2017.

<b>Contribuição dos Autores</b>	<b>T. F. Silva</b>	<b>M. A. F. Lima</b>
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X