

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PLE) – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LEILA SILVANA PONTES

O TRABALHO COM A SINTAXE NO ENSINO MÉDIO

VOL. 1

MARINGÁ - PR

2005

LEILA SILVANA PONTES

O TRABALHO COM A SINTAXE NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado – Área de concentração Estudos Lingüísticos), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Universidade Estadual de Maringá – PR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia A. L. Benites

Maringá

2005

LEILA SILVANA PONTES

O TRABALHO COM A SINTAXE NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado – Área de concentração Estudos Lingüísticos) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Universidade Estadual de Maringá – PR.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Sônia Aparecida Lopes Benites

Presidente da Banca - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito

Membro convidado – (UEL/Londrina-PR)

Prof^o.Dr^o. Juliano Desiderato Antônio

Membro do corpo docente (UEM-PLA)

Dedico este trabalho

Aos meus queridos avós, Joel e Benigna; aos meus queridos pais, Maria José e Francisco; ao meu querido esposo, Roberto e à grande amiga Sílvia, por sempre estarem presentes em minha vida, pelo incentivo, pelo amor, pelo carinho e amizade sinceros.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me dado a oportunidade de realizar mais um sonho, por estar presente em todos os momentos, por fortalecer meus passos e segurar minhas mãos em momentos de fraqueza, por me fazer acreditar que não há limites para quem luta com fé e acredita na vitória, mesmo quando tudo parece dizer o contrário...Obrigada, *meu Deus*.

À minha querida professora Dr.^a Sônia Aparecida Lopes Benites, pelo exemplo e por manter sempre as portas abertas para me atender, independentemente da hora, do cansaço, do excesso de trabalho; pela orientação sempre acompanhada de amizade, apoio, clareza e verdade. Obrigada, *professora*.

Ao Sistema de Ensino Nobel, mais especificamente, à coordenação pedagógica do Ensino Médio, pela concessão da pesquisa que possibilitou este trabalho. Obrigada, *coordenação*.

“Águas profundas são as palavras na boca do homem
[...]

(Provérbios, 18:4)

RESUMO

Esta pesquisa descritivo-analítica é resultado de minha insatisfação diante de um material didático que reflete um ensino de *sintaxe* pautado na descrição dos elementos lingüísticos, nas nomenclaturas e nas regras pertinentes à variedade padrão, de maneira que o uso da língua, bem como a reflexão sobre seu funcionamento acabam se situando em um patamar bastante marginal e deslocado do universo discursivo que considera contextos e usuários. O trabalho consiste na análise de quatro apostilas dirigidas à 2ª série do ensino médio de um colégio preparatório para o vestibular. Observa-se no material uma tendência em explorar exaustivamente aspectos relacionados à gramática teórico-normativa, deixando antever uma concepção de ensino de língua voltada, em grande parte, ao domínio da metalinguagem gramatical. Essa prática se opõe ao projeto pedagógico adotado pela instituição, que propõe um ensino de língua dirigido à instrumentalização do aluno, com vistas a seu convívio em sociedade. A análise identifica aspectos positivos e negativos presentes no trabalho proposto pelo material, tendo sempre presentes as especificidades de um curso pré-vestibular, de perfil tipicamente conteudista. Com base na experiência adquirida pelo manejo desse material em aula e na literatura especializada, procuro maneiras de imprimir significado aos processos e elementos sintáticos, aliando-os à semântica e à pragmática, de forma a focalizar o uso e os *efeitos de sentido* construídos nas relações interlocutivas.

Palavras-chave: Gramática. Sintaxe. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

Current descriptive and analytic research is the result of an insatisfaction with regard to a type of didactic material on the teaching of syntax based on a description of linguistic elements, nomenclature and rules of the standard version. It results in the use of language and an analysis of its functioning placed at the margin and displaced from a discursive condition steeped in contexts and users. Research consists of an analysis of four handouts used by upper high school students preparing themselves for the University entrance exams. An exhaustive exploration of aspects related to the theoretical and normative grammar is highlighted in the analyzed material. As a rule, this strategy reveals the teaching of language heavily inclined towards a grammatical metalanguage. Such practice is in contrast to the pedagogical project adopted by the teaching institution which proposes language teaching as a communicative instrument for the student interacting with the community. Discussions identify positive and negative aspects in the handouts' contents with the particulars of a pre-entrance exam course exclusively characterized by contents of subject matters. Several strategies are adopted to give meaning to the syntactic processes and elements, within semantic and pragmatic aspects, according to the experience acquired through the use of the above-mentioned material and through the specific literature. The use and the meaning effects built on interlocution are consequently focused.

Key words: grammar; syntax; teaching of the mother tongue.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EM BUSCA DE NOVAS ABORDAGENS PARA A SINTAXE NO ENSINO MÉDIO	21
2.1	Sobre “rios e igapós”.....	21
2.1.1	A insuficiência do normativismo.....	25
2.1.1.2	O papel do contexto na significação gramatical.....	33
2.1.2	Gramática e discurso: implicações mútuas.....	40
2.1.2.1	A gramática sob um viés funcionalista.....	41
2.1.2.2	A gramática de uso: a atividade lingüística.....	43
2.1.2.3	A gramática reflexiva: explicitação do conhecimento.....	45
2.1.2.4	Uma proposta de abordagem gramatical integradora.....	49
3	PROBLEMAS DA ABORDAGEM SINTÁTICA PRESENTE NO MATERIAL DIDÁTICO	56
3.1	Problemas referentes à exposição teórica.....	57
3.1.1	Equívocos e incoerências comuns às gramáticas teórico-normativas.....	58
3.1.2	Equívocos e incoerências próprios do material analisado.....	66
3.1.2.1	Teoria não trabalhada: omissão de informações importantes.....	75
3.1.2.2	Teoria não desenvolvida nos exercícios.....	89

3.1.2.3	Aspectos gramaticais presentes apenas nos exercícios.....	92
3.1.2.4	Tentativa de esgotar o assunto.....	96
3.2	Problemas referentes à exemplificação.....	106
3.2.1	Exemplos descontextualizados.....	107
3.2.2	Exemplos incomuns.....	112
3.2.3	Exemplos anacrônicos ou óbvios.....	114
3.2.4	Exemplificação parcial.....	116
3.3	Problemas referentes a exercícios.....	119
3.3.1	Exercícios descontextualizados, normativos e metalingüísticos.....	119
3.4	Fragmentação de conteúdos.....	126
3.5	Utilização do texto como pretexto.....	134
3.6	Desvios da norma padrão.....	147
3.6.1	Desvios referentes à pontuação.....	158
3.6.2	Desvios referentes à adequação de tempos verbais.....	152
3.6.3	Desvios referentes ao emprego de pronomes demonstrativos.....	152
3.6.4	Desvios referentes à regência nominal.....	154
3.6.5	Desvios referentes à estruturação frasal.....	155
4	VIRTUDES DA ABORDAGEM SINTÁTICA PRESENTE NO MATERIAL DIDÁTICO.....	157
4.1	Virtudes referentes à exposição teórica.....	158
4.1.1	Expansão teórica.....	158
4.1.2	Coerência entre teoria e exercícios.....	159
4.2	Virtudes referentes aos exercícios.....	160

4.2.1	Frase, oração e período.....	161
4.2.2	Sintaxe do período.....	166
4.2.3	Termos essenciais.....	166
4.2.4	Termos integrantes.....	167
4.2.5	Termos acessórios.....	168
4.2.6	Processos sintáticos.....	171
4.2.6.1	Regência verbal.....	171
4.2.6.2	Regência nominal.....	178
4.2.6.3	Concordância verbal.....	181
4.2.6.4	Concordância nominal.....	186
4.2.6.5	Sintaxe de colocação.....	187
4.3	Análise sintática.....	192
4.4	O trabalho com os textos.....	199
4.5	Estilística.....	204
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
	REFERÊNCIAS.....	215
	ANEXOS	(v. 2)

1 INTRODUÇÃO

Trago para discussão, através do presente trabalho, o ensino de língua materna ministrado no 2º ano do Ensino Médio de uma instituição particular, questionando, principalmente, a maneira como a **Sintaxe** é trabalhada nessa série, considerando o perfil do colégio, o Projeto Pedagógico e o material didático.

Para melhor esclarecer a problemática que pretendo discutir, é importante ressaltar que a instituição escolar em pauta é uma das mais bem conceituadas do município de Maringá por, dentre outras coisas, ser considerada “a que mais aprova no vestibular”. Esse fato gera grandes expectativas tanto por parte dos responsáveis diretos pela instituição, empresários e coordenação pedagógica, quanto por parte da sociedade em geral.

A escola procura manter sua reputação não só aprovando o maior número de alunos mas também oferecendo à população uma equipe selecionada de professores, acompanhamento psicopedagógico, além de uma mega-estrutura que contempla: laboratório de química, biblioteca, salas de aula supervisionadas por câmeras, salas de vídeo, salas de estudo, capela ecumênica, ginásio de esportes e quadra de jogos. O aluno pode ainda acessar a internet, participar de monitorias e ter aulas em que são usados os mais modernos recursos de som e imagem.

Diante do quadro exposto, as expectativas dos pais e dos alunos é que o colégio forneça a melhor educação para o discente e, principalmente, prepare-o para o vestibular, uma vez que o colégio é tido como o mais aparelhado da região. A expectativa dos administradores, freqüentemente confirmada, é de que se os pais não colocarem o filho na instituição desde o ensino fundamental, eles fatalmente o

colocação em parte do ensino médio ou no cursinho. A imagem que a sociedade tem do vestibular faz com que muitos alunos se transfiram da terceira série de outros colégios para essa instituição.

É imprescindível, dessa maneira, que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna obedeça a um Projeto Pedagógico rigorosamente fiel às necessidades e objetivos de sua clientela. Entretanto, uma rápida leitura de tal projeto revela que ele condena o trabalho com língua centrado na gramática normativa, com ênfase na metalinguagem e em modelos a serem seguidos; não aceita que no ensino, sejam ignoradas as formas de variações e a experiência sócio-cultural dos alunos; censura o professor que é mero transmissor de conhecimentos e o aluno que se comporta como receptáculo. Defende uma concepção de língua dialógica, interacionista e um ensino capaz de transpor o nível frasal e incluir fatores como “o texto, o contexto, as intenções do falante, a argumentatividade, bem como as condições de produção do discurso: tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores” (HILA, 2000, p. 21).

Coerente com a concepção de língua/linguagem adotada, a metodologia básica desse projeto abarca a leitura e a produção de textos e a análise lingüística. De acordo com Hila,

A **LEITURA** deve ser vista como um trabalho de interação entre o leitor, o autor e o próprio texto. O leitor, em especial, deve ser levado em consideração (suas características, sua personalidade, sua formação). Ele passa a ter um papel ativo na produção de significados, na medida em que constrói o significado, procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões (...) o trabalho com leitura não deve ser focado no professor ou em seu ponto de vista, mas no diálogo entre obra, autor e interlocutor. (HILA, 2000, p. 27)

No que se refere à **PRODUÇÃO DE TEXTOS**, significa levar o aluno a entender seu texto como ato real de interlocução, resultante de uma necessidade também real de se exprimir e agir sobre o outro.

Para isso é fundamental, adotando a posição de Geraldi (1996), que os alunos tenham o que dizer (o que remete ao trabalho de instrumentalização por parte do professor no âmbito teórico, experimental e vivencial); tenham uma razão para escrever (a escrita deve partir de uma necessidade real de expressão e não se converter, a exemplo do que foi muito tempo, em uma atividade para preencher tempo); e que tenham, efetivamente, para quem dizer o que dizer (isto é, que tenham interlocutores definidos, o que exigirá diferentes formas de adequação lingüística a depender dos tipos de interlocutores envolvidos). (HILA, 2000, p. 28-29)

Quanto à **ANÁLISE LINGÜÍSTICA**, ela se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, devendo ocorrer no interior das práticas de leitura e produção. A análise lingüística não deve ser entendida como gramática aplicada ao texto, mas como um deslocamento da reflexão gramatical, provendo a construção do conhecimento e não o reconhecimento de estruturas. (HILA, 2000, p. 29)

Os objetivos do Projeto Pedagógico para Língua Portuguesa podem ser resumidos da seguinte maneira: “levar o aluno a compreender e usar a Língua Materna como geradora de significados, como integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (HILA, 2000, p. 26). Tais objetivos chocam-se com a meta imediatista que vê o domínio de língua como um instrumento de ingresso à universidade.

Essa preocupação pode ser notada desde as séries iniciais, que, conseqüentemente, cobram muita memorização de conhecimento. Como resultado, o colégio tem em seu cerne uma “educação bancária”, que se presta, quase que exclusivamente, para o aluno devolver os conhecimentos transmitidos pelo professor em algum concurso vestibular.

A contradição entre teoria e prática é percebida pelos responsáveis pela condução pedagógica do colégio, que reconhecem a necessidade de uma mudança, mas o grande número de alunos em sala dificulta a interação, levando à promoção

de *aulas expositivas copiadas*, em lugar de *aulas expositivas dialogadas* (ALMEIDA, 2002), que propiciariam a execução do projeto pedagógico proposto.

Essa contradição justifica a necessidade que sinto, enquanto professora da escola, de verificar se o material didático apostilado, o *corpus* de análise, coaduna-se com o Projeto Pedagógico ou com a realidade da escola. Nessa perspectiva, interessa-me examinar se o material referente à sintaxe, mesmo inserido em tal contexto, apresenta reflexões e procedimentos capazes de levar o sujeito a compreender melhor o mundo e a nele agir, aperfeiçoando especialmente sua competência em leitura, produção textual e análise lingüística; se considera a maleabilidade da língua e a heterogeneidade discursiva, ou se mantém o velho discurso do “bom uso”.

Minhas preocupações sobre o ensino de língua materna, principalmente em relação à Gramática, são comuns a muitos pesquisadores que, há tempos, vêm tencionando instrumentalizar os alunos a fazerem um melhor uso da linguagem, tomando, para tanto, posturas que se movimentam, ora entre linhas mais conservadoras (Gramática Tradicional, Estrutural e Gerativa), ora entre linhas mais modernas, como o Funcionalismo, a Gramática de Uso, a Gramática Reflexiva, dentre outras.

Os estudos gramaticais contemporâneos procuram atingir objetivos ignorados por vertentes teóricas anteriores, como sair da artificialidade do ensino de língua, valorizando aspectos como a relação entre interlocutores, o contexto lingüístico, os *efeitos de sentido* construídos no discurso. Tais visões se chocam com a tradição lingüística ainda muito presente no contexto escolar, refletida nos métodos de ensino adotados por educadores e registrada, não raras vezes, nos manuais didáticos que não valorizam a língua em uso. Por isso, após o contato com essas novas

concepções, questiono se o material didático proposto a meus alunos mostra-se significativo, por articular o mundo à linguagem, ou se insere em um universo de exercícios meramente normativos.

Sem ignorar as especificidades e os objetivos da escola, concebida principalmente para preparar jovens para o concurso vestibular, acredito que há possibilidade de estabelecer um trabalho com a língua que considere também o uso, os interlocutores e o contexto de realização.

Concordo que a falta de aprofundamento teórico de muitos educadores e o freqüente questionamento de pesquisadores sobre a eficácia do ensino de gramática geram tensões e descrença nos profissionais do ensino, criando barreiras para que essa mudança seja alcançada e propiciando a permanência em um “normativismo renitente”, nas palavras de Franchi (1991).

Para o autor, as críticas ao ensino tradicional de língua não são fundamentadas em uma reflexão madura e não representam uma mediação entre a teoria lingüística e a prática pedagógica, o que leva a uma rejeição aos novos estudos gramaticais ou a uma "prática" de exercícios antigos, apresentados com outras roupagens.

Como professora, acho-me inserida nesse contexto de problemas e incertezas; a situação real de ensino tem me mostrado, de perto, o quadro apontado por Franchi. Procurando desvencilhar-me dessa herança gramatical, direcionarei a presente pesquisa para o que denomino "reflexão madura" sobre o ensino de gramática.

Percebo que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 139) adotem a concepção de *linguagem verbal* em seu caráter sócio-interacionista, basicamente centrado no **texto**, a relação entre texto e gramática não tem sido bem assimilada pela escola.

Nesse sentido, esses tópicos gramaticais são, muitas vezes, trabalhados de maneira estanque, como se fizessem parte de universos distintos. A maneira equivocada como são abordados, freqüentemente, gera disciplinas diferentes nas escolas: uma voltada para o *Texto*, outra para a *Gramática*.

Entretanto, não se pode concordar com essa dicotomia, com a idéia de que se trata de elementos estranhos, de forma que *o que é gramatical não é textual e o que é textual não é gramatical*, pois quando um indivíduo articula uma seqüência lingüística, transformando-a em um texto, ele a regulariza, segundo as regras gramaticais de sua língua, obedecendo a princípios internos. Dessa forma, deve-se entender *que tudo que é gramatical é textual e tudo que é textual é gramatical*. (TRAVAGLIA, 2003, p. 45).

A gramática tem seu lugar redimensionado na medida em que “passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos” (BRASIL, 1999, p. 139). Acredito que ela deva ser, assim, apresentada ao aluno como um mecanismo indispensável de atuação sobre o mundo, uma vez que este é também construído por textos. Tal visão integradora é bem mais produtiva que levar o aluno à mera identificação de um complemento nominal, uma oração adversativa ou um objeto direto.

Tomado em suas diferentes extensões e dimensões, como base de ensino de língua, o texto (oral ou escrito) é o lugar em que a língua se revela em sua totalidade, tanto como conjunto de formas, quanto como discurso sujeito ao próprio processo de enunciação (GERALDI, 2000, p.135).

Isso não significa, porém, usar o texto como pretexto para aplicações de explicitações teóricas sobre a língua; ao contrário, as reflexões e considerações gramaticais ligadas ao uso, numa fusão entre sintaxe, semântica e pragmática,

devem servir para “compreender o texto, que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e pelos recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura ‘enganar’ o interlocutor ou subjugá-lo” (BRASIL, 1999, p. 140).

Enquanto procedimento interativo, o texto envolve um *Eu* e um *Tu*, que são personagens do ato comunicativo e, por meio de seus discursos, concretizados em textos, agem uns sobre os outros, de acordo com suas finalidades. Sob essa ótica, Geraldi (2000, p. 27) considera que:

[...] as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre ele pretende realizar.

Esse procedimento interativo incide justamente no trabalho com gramática, porque as estratégias do dizer e escolha entre uma frase e outra podem ser pensadas, principalmente, à luz da abordagem integradora¹ aqui proposta. Desse modo, a gramática pode auxiliar na concretização do discurso, ou do texto, de maneira a propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno, no que concerne ao uso da língua materna, de forma a vê-la com um trabalho *com texto*², o qual ocupa um lugar central nesse ensino, mesmo porque há uma gramática nele implicada.

Em decorrência do exposto, creio que análises centradas apenas no sistema lingüístico não são suficientes para explicar a língua em seu caráter discursivo, em suas manifestações lingüísticas. É só no uso, nas manifestações lingüísticas

¹ A “Abordagem Integradora” será explicitada no item 2.1.2.4, p. 49.

² É importante ressaltar que considero texto as micro e as macro estruturas.

cotidianas, que o manejo com a língua/linguagem faz sentido, visto não ser possível analisar qualquer frase sem considerar o contexto de realização, a relação *Eu/Tu* no momento do ato interlocutivo, a reflexão. Sendo assim, não se pode falar em uso sem se falar em **Pragmática**, já que “A pragmática estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso” (FIORIN, 2003, p. 166).

Isso porque, como ciência do *Uso Lingüístico*, a Pragmática analisa a linguagem em funcionamento, considerando tanto seus usuários como as condições que governam sua utilização.

Um outro aspecto da linha de estudos em pauta é que as manifestações lingüísticas não podem ser tratadas como algo meramente convencional, mas como um fenômeno criativo e inovador que, no uso, se inventa e reinventa durante o processo da linguagem (MUSSALIM; BENTES, 2001, p. 48-49, v. 2).

Isso posto, pretendo, consoante uma metodologia descritivo-analítica, após verificar a relação entre a postura do colégio, o Projeto Pedagógico e o material didático, procurar, à luz de uma concepção reflexiva, analisar e descrever o material apostilado referente à sintaxe, a fim de: 1) propor que, sempre que possível, as aulas de sintaxe englobem os níveis estrutural, semântico e pragmático, enfatizando as características peculiares estabelecidas pelo uso nas mais diversas situações discursivas; 2) propor alterações que atenuem as possíveis distâncias existentes entre o material didático apostilado e o Projeto Pedagógico, sem ignorar o perfil do colégio.

Para tanto, o presente trabalho divide-se em 4 partes: embasamento teórico; análise dos aspectos negativos das apostilas; análise dos aspectos positivos das apostilas e anexos (volume 2).

Espero que as reflexões sobre o assunto ajudem a diminuir a distância entre os elementos ressaltados (perfil do colégio, Projeto Pedagógico e material didático) e a fazer com que tópicos sintáticos, atualmente vistos como sem sentido para o aluno e para o uso efetivo da linguagem, tornem-se significativos, de modo a contribuir para enriquecer suas atividades discursivas. Desejo, por fim, que reflexões, baseadas na experiência e nos estudos exigidos pela própria pesquisa, juntamente a outros pontos de vista e a outras análises, constituam-se em uma contribuição para o Ensino de língua materna.

2 EM BUSCA DE NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

2.1 Sobre “rios e igapós”

A língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. (BRASIL, 1999, p. 141)

As diferentes abordagens gramaticais sempre estiveram pautadas, explícita ou implicitamente, em diversas concepções de língua, o que determina práticas pedagógicas distintas, baseadas em uma visão específica sobre o sujeito e sobre o texto.

Dentre essas concepções, há aquela que vê a língua como expressão do pensamento e o sujeito como senhor absoluto que domina suas ações. O texto é aí entendido como uma representação mental, um produto lógico do pensamento do autor, que deve ser recebido pelo leitor/ouvinte de forma passiva.

Há, ainda, a concepção que entende a língua como código, ou melhor, apenas como instrumento de comunicação e acredita que o texto é absolutamente explícito, um produto codificado que objetiva ser decodificado por um leitor/escritor também passivo.

A Gramática Tradicional, a Gramática Estrutural e a Gramática Gerativa ajustaram-se nessas posturas. A primeira, por exemplo, procurou impor aos alunos modelos de escritores famosos. Tornando-se prescritiva e afastando-se totalmente da linguagem em uso, representou um trabalho rico e preciso de análises, porém

não satisfatório para o ensino de língua, como propiciador do desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva do aluno. Acreditou que “os modelos” fossem amostras de língua que serviriam para qualquer situação comunicativa, como se, independentemente do tempo e do contexto, carregassem o mesmo valor semântico e respondessem a necessidades lingüísticas de seus usuários, tanto na produção quanto na recepção de textos cujo significado estaria previamente definido.

Segundo Eddy Roulet (1972), professores se apoiavam nesses modelos para legitimar seu trabalho, um comportamento incapaz, como pretendia a Gramática Tradicional, de tornar o aluno apto a construir “orações corretas”, as quais eram entendidas por essa gramática como a boa maneira de expressar e compreender melhor a oralidade e a escrita.

Por sua vez, a Gramática Estrutural, surgida da necessidade de preencher lacunas, deixadas pela Gramática Tradicional e do desejo de apresentar mecanismos sólidos que contribuíssem para o ensino de língua em uso, empenhou-se na descrição da língua usada por um indivíduo ou por uma comunidade e, semelhantemente à Tradicional, valorizou a forma, apoiando-se em um método bastante rigoroso de descrição.

Desse modo, embora tenha procurado trabalhar a gramática em uso, ao colher seu *corpus* de análise e segmentá-lo em fonemas, morfemas, sintagmas, orações e proposições, para elaborar um inventário de segmentações e classificações, acabou por afastar-se da língua corrente, com suas inúmeras significações discursivas e intenções interlocutivas, e mostrou-se centrada na língua por ela mesma. Quando ainda estava arrogando-se superior à vertente precedente, foi questionada por Chomsky, que anunciou a Gramática Gerativo-Transformacional.

De acordo com Benveniste (1989), o questionamento de Chomsky foi motivado pelo caráter mecanicista e empiricista do Estruturalismo. Benveniste explica que os estruturalistas não se preocupavam com o pensamento, tudo o que lhes importava eram os dados, o *corpus* de análise, que se podia organizar materialmente e Chomsky queria saber

[...] o que dá ao homem a capacidade de reproduzir certos modelos mas variando-os infinitamente. Como estes modelos se encadeiam? Quais são as leis que permitem passar de uma estrutura sintática a uma outra, de um tipo de enunciado a um outro? Como as frases positivas transformam-se em negativas? Como uma expressão formulada através de um verbo ativo pode se transformar em uma formulação passiva? (BENVENISTE, 1989, p. 19)

As indagações do lingüista revelam que o Gerativismo viria a tratar da “língua como organização e do homem como capaz de organizar sua língua.” (BENVENISTE, 1989, p. 66).

A reação contrária de Chomsky, gerou, então, a Gramática Gerativo-Transformacional, a qual apontou inovações e incorporou as principais contribuições dos tradicionalistas e dos estruturalistas (LYONS, 1987). Sua concepção de gramática procurou ser mais completa e fornecer mais informações sobre exercícios estruturais de transformações facultativas, realizadas sobre uma frase nuclear, a partir da qual é possível construir todas as formas derivadas.

Dentre suas várias inovações, trabalhou o que Perini (1976, p. 66) chama “Dualidade de Estruturas”: há, na sentença, uma estrutura observável, reconhecida como Estrutura Superficial e outra denominada Estrutura Profunda, a qual pode ser percebida por meio de regras de transformação da estrutura observável. Tal

consideração possibilitou a análise do sentido. Algo desconsiderado pelo Estruturalismo.

Embora tenha procurado abordar a língua de uma maneira mais explícita, essa gramática consistiu em um procedimento complexo de análise, devido à utilização excessiva de símbolos e de regras. Focalizou a competência do “falante-ouvinte ideal”, afastou-se da língua corrente e da maneira particular como cada pessoa aplica as regras da língua, ou seja, do desempenho real.

Como resultado dos motivos apontados, a Gramática Gerativo-transformacional não representou uma saída reveladora, visto entender que as regras do sistema da língua seriam suficientes para o ensino, tendo, por isso, desconsiderado as regras de aplicabilidade.

As três vertentes gramaticais seguiram um curso no qual a língua é vista apenas como algo externo ao indivíduo. Mesmo a Gramática Estrutural e a Gerativo-Transformacional, que admitiram diferentes usos lingüísticos, acabaram dando lugar a “modelos”, não extrapolando os limites da sentença, não abordando suas relações no interior do discurso. Conseqüentemente, nenhuma das gramáticas incorporou um conceito de língua viva, associada ao universo sócio-histórico-cultural dos interlocutores que dela fazem uso e criam os mais variados textos e discursos nos atos de interlocução, para alcançar objetivos específicos.

A concepção de língua defendida neste trabalho, de cunho descritivo-analítico, é a interacional, a qual vê a língua em seu aspecto dialógico. Considera os sujeitos não passivos, mas construtores sociais. O texto não corresponde a um produto acabado, não é representação de pensamento nem um corpo a ser decodificado, mas um lugar que, embora construído pelos interlocutores, também os constroem. O

texto é uma arena de implícitos que só podem ser entendidos, desvendados quando se consideram aspectos sociais e cognitivos dos falantes.

O que interessa é justamente essa concepção, relativa ao ensino gramatical, mais especificamente, ao trabalho com a sintaxe, a qual me auxiliará a compreender textos, ou os discursos como uma atividade interativa de produção de sentidos complexa

[...]que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2003, p. 17).

2.1.1 A insuficiência do normativismo

O ensino de gramática só se justifica se for direcionado às relações discursivas, cujos interlocutores são responsáveis por suas atividades interativas e por construções de sentido na produção e na recepção de textos.

Entretanto, direcionar o ensino de gramática para esse caminho não tem sido uma tarefa fácil e, dentre as razões que justificam as dificuldades para o trabalho nessa área, Franchi (1991) aponta métodos de ensino inadequados - alheios ao ensino de leitura e produção de textos -, abandono da oralidade e o “normativismo renitente”. Maria Helena de Moura Neves, em uma pesquisa realizada em 1999, intitulada “Gramática na Escola – repensando a língua portuguesa”, colocou em

evidência a insegurança dos professores diante de tal ensino, gerada pelas dúvidas sobre “o quê?”, “como?” e “para quê?” ensinar.

Por falta de respostas a tais questões, tem-se mantido o normativismo como objetivo central da aula de gramática, o que esvazia a compreensão do que a língua é e faz da gramática um trabalho sem vida.

De acordo com Marcos Bagno (1999, p. 10):

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco de lodo, um brejo, um terreno alagado. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

Propondo uma guerra contra o normativismo, Carlos Alberto Faraco³ faz um convite para que sejam revistos certos conhecimentos padronizados contidos nos manuais de gramática, a fim de que se possa dar uma contribuição efetiva para o ensino de língua e para o manejo com a norma padrão.

Essa norma, segundo o lingüista, procura apagar qualquer variedade, suplantando o tempo e a região e impondo-se por coações sociais. O autor lembra que todo grupo social tem sua forma lingüística e chama os envolvidos com o ensino de língua a serem mais flexíveis quanto às referências padronizadoras.

A chamada “língua literária” (BAKHTIN, 1998, p. 82) corresponde a o que é conhecido por língua padrão, ou melhor, por norma padrão e constitui somente umas das línguas do plurilingüismo, pois a língua usada em sociedade se ramifica em inúmeras variedades, diferenciadas pela idade, pela etnia, pela região, ou por

³ Artigo a ser publicado em uma coletânea organizada por Paulo Coimbra Guedes, pela UFRGS.

outro fator qualquer e incorpora também valores ideológicos dos grupos em que circula.

A visão de plurilingüismo, a aceitação da norma apenas como uma variedade da “língua comum” e do teor ideológico impregnado na variedade coloca o ensino de gramática no curso língua/rio (BAGNO, 1999). Por que não tirar o ensino desse quadro fechado e colocá-lo em água corrente, que se renova e muda a todo momento? Por que não focalizar o *Discurso*⁴, por exemplo?

Um trabalho fecundo com a sintaxe só é possível dentro de uma teoria da enunciação, dentro do discurso; porém é comum perceber que professores de língua materna sentem mais segurança ao discutirem, em sala, as relações sintagmáticas no centro de uma oração que direcionar o ensino de língua para atividades discursivas.

Acredito que o fato é resultado da tensão entre a tradição histórica normativa, que ainda persiste nos métodos e nos conceitos de ensino distanciados do uso (Gramática Tradicional, Gramática Estrutural e Gramática Gerativo-Transformacional), e as novas teorias lingüísticas que vêem a língua como instrumento de ação entre indivíduos, carregado de valores e ideologias.

Pontuarei alguns aspectos da Gramática Tradicional, Gramática Estrutural e Gramática Gerativo-Transformacional a fim de opor a posição normativista às teorias, para, mais à frente, explicitar minha preferência pelas gramáticas que valorizam o uso, a reflexão, os interlocutores.

Segundo Pontes (1975), é um mal-entendido a Gramática Tradicional considerar corretas somente as frases que obedecem a regras e a modelos de um dialeto específico de língua defendido por gramáticos; é, ainda, um equívoco

⁴ A importância em focalizar o Discurso no ensino de gramática é discutida em 2.1.2.

acreditar que um indivíduo só sabe uma língua quando domina suas regras. Para a autora, o ensino, nessa área, deve considerar o uso, a extensão geográfica, as variedades sociais, a evolução lingüística, as variedades lingüísticas e as diferenças entre língua escrita e língua falada.

Semelhantemente à Gramática tradicional também se comportaram a Gramática Estrutural e a Gramática Gerativo-Transformacional, afastando-se ambas da língua em uso e do plurilingüismo.

Com relação a isso, Bakhtin comenta que tanto a filosofia, quanto a lingüística e a estilística foram geradas no âmago das forças centrípetas e, por isso, ignoraram o plurilingüismo dialogizado. Segundo o filósofo, essas ciências focalizaram a unidade dentro da diversidade:

Fixou-se a atenção do pensamento filosófico-lingüístico sobre aspectos mais resistentes, mais firmes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso (sobretudo os aspectos fonéticos) enfim, os aspectos mais distanciados das esferas sócio-semânticas mutáveis do discurso. Do ponto de vista ideológico, a 'consciência lingüística', real, saturada de ideologia, participante de um plurilingüismo e de uma plurivocidade autêntica permanecia fora do campo de visão dos estudiosos. (BAKHTIN, 1998, p. 84).

Os estruturalistas, por exemplo, com sua postura descritivista, fizeram com que o poder criativo do aluno percebido no *desempenho* – um dos responsáveis por diferenças lingüísticas, inclusive semânticas e intencionais e por ações sobre e entre indivíduos – perdesse espaço para exercícios mecânicos e cansativos aplicados em frases descontextualizadas. Segundo Pereira (2000), o estruturalismo dificultou a compreensão do aspecto criativo da linguagem, não conseguiu explicar a capacidade que têm os falantes de construir e entender frases novas e não foi capaz

de construir uma sintaxe reveladora do conhecimento específico dos falantes, capaz de levá-los a usar a linguagem com criatividade.

Não dar liberdade ao poder criativo do aluno é como negar a criatividade, a multiplicidade, inerentes à própria linguagem, pois, segundo Franchi (1991, p. 12), ela mesma é um trabalho social, cultural e histórico, organizado pelo próprio homem e por suas experiências. É na interação entre os indivíduos que os sistemas lingüísticos se constituem. O autor assinala que:

[...]é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. Não há nada de mecânico nisso, qualquer coisa como 'uma palavra puxa outra'. Ao contrário, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. (FRANCHI, 1991, p. 12-13)

Mais que isso, os estudos estruturalistas se revelaram indiferentes ao sentido das ocorrências lingüísticas. Frases com significação dupla, por exemplo, eram analisadas apenas em sua estrutura superficial. A Gramática Estrutural, de fato, não avançou quanto à abordagem do conteúdo, das significações. Nem mesmo a Gramática Gerativa, que tentou suplantá-la, mostrou-se adequada para o ensino de língua porque, ao estudar a língua de um falante ideal, afastou-se do plurilingüismo desconsiderando as regras de aplicabilidade da língua.

Essas gramáticas seguiram um curso no qual a língua é vista como algo imutável e externo ao indivíduo, uma vez que se fixaram em modelos e não extrapolaram os limites da sentença. Além disso, ignoraram a evolução lingüística, enfatizada por Bakhtin (1981, p. 90).

[...] é só para a consciência individual e do ponto de vista dela que a língua se apresenta como sistemas de normas rígidas e imutáveis. Na verdade, se fizermos uma abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta da língua.

Para o autor, considerar a língua como *um sistema de normas imutáveis e incontestáveis*, ou melhor, como um sistema imperativo de regras é um grave erro. Concordo com Bakhtin ser um equívoco direcionar o estudo da língua, exclusivamente, para a aceitação de modelos, de estruturas e de normas; e, inclusive, considero ainda mais séria a perpetuação desse comportamento, a beatificação do normativismo pelo professor.

A propósito do termo normativismo, lembro que ele está relacionado ao último dos dois conceitos do termo *norma*, ressaltado por Neves (2003, p. 23). O primeiro está voltado para a esfera do uso lingüístico e refere-se à língua normal, à “média dos falares” que sofre diferença diastrática, diacrônica e diatópica sem fazer valoração e nem dissensão social. Já o segundo conceito refere-se ao mesmo *sistema de normas* apontado por Bakhtin, nesse sentido, *norma* corresponde a uma modalidade desejável, de “bom-uso”, que não é dominada por todas as pessoas. Contrariamente à primeira, essa concepção de norma é arbitrária, sustenta-se por autoridade, instala estigmas, preconceitos e exclusão. Borba (1984, 48) a define como aquela

[...] marcada por traços de correção, adequação ou elegância, como forma seletiva de usar a língua, que rejeita os modos de falar e expressa juízos de valor, encarregam-se em fixar e perpetuar o ‘bom uso do idioma’.

O papel da escola na preservação e perpetuação dessa norma privilegiada, regrada é indiscutível. Segundo Neves (2003, p. 44) “se perpetuou, na educação escolar, aquele esquema medieval de associação de modelo de uso com autoridade e com urbanidade, ligando-se sempre o bom uso lingüístico a fixidez de parâmetros”.

A autora (NEVES, 2003, p.19) opõe-se ao fato de que as escolas privilegiem modelos de organização lingüística. Sua postura coaduna-se com a de Bakhtin (1981), para quem a consciência do locutor não recebe a língua como um sistema de normas imutáveis, senão como uma abstração resultante de processos cognitivos e reflexivos. A língua é, para ele, um sistema útil para necessidades enunciativas reais do indivíduo que o utiliza em contextos determinados, sendo que sua preocupação primeira não é com regras e sim com a significação desse sistema lingüístico dentro do contexto.

Por esse motivo, a norma instituída, ou seja, a norma do bom uso, não tem importância para o usuário da língua. Ela só possui valor enquanto algo flexível que se encaixe em suas necessidades enunciativas. Como as Gramáticas Tradicional, Estrutural e Gerativo-Transformacional não conseguiram trabalhar a língua em enunciações reais, mantiveram-se em conformidade com o normativismo, e, apesar de suas contribuições, apresentaram-se incompletas.

Claro, a língua está além das normas instituídas. Ela também é carregada de ideologias. Quanto a isso, Bakhtin (1981, p. 95) ressalta que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou universal” e que, na consciência dos interlocutores, não há lugar para um sistema abstrato de formas normativas e, sim, lugar para a linguagem em contextos possíveis de uso das formas particulares.

Na mesma linha, Travaglia (2000, p. 178) argumenta que, conforme se usa a língua, ou melhor, de acordo como os textos são personalizados, pelas escolhas lingüísticas feitas, tendências ideológicas são reveladas. Considero pertinente, e mesmo necessário, usar o termo ideologia nas aulas de gramática, pois as ideologias estão nos discursos. E, lembro Du Bois (apud NEVES, 1997), para quem o discurso molda a gramática, e esta, por sua vez, molda o discurso.

Ao ensino, herdeiro das tradições gramaticais, compete entender que “a língua, no seu uso prático, é inseparável do conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1981, p. 96). Porém, ele (o ensino) parece, na maioria das vezes, preferir debruçar-se sobre dados mortos.

2.1.1.2 O papel do contexto na significação gramatical

O apego ao normativismo tem gerado, em sala de aula, questionamentos e declarações como: *Professora, eu não entendo nada dessa matéria. Eu odeio essa matéria. Por que eu tenho que saber gramática? Para que serve gramática?* Todo professor de língua provavelmente deve ter-se deparado com alguma dessas observações, que, além de revelarem uma rejeição dos alunos pela disciplina, mostram aquilo que os profissionais da área já constataram: há muitos problemas nesse ensino.

Um dos primeiros problemas que trago para discussão refere-se ao fato de o aluno acreditar que não entende nada de gramática. Esse falso conceito é implantado e cultivado pela própria escola. Digo falso, porque todo falante nativo de uma língua possui uma gramática internalizada, através da qual é capaz de

comunicar-se. Segundo Perini (1999, p. 13), “qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento”. Conseqüentemente, o falante nativo reconhece ser uma frase *Nós trabalhamos muito hoje cedo* pertencente à estrutura da língua portuguesa e avalia *Cedo muito hoje trabalhamos nós* como algo agramatical, ou seja, não aceitável na sua língua, fato que comprova a existência de um conhecimento gramatical implícito.

A escola leva o aluno a pensar não saber gramática, porque lhe apresenta, geralmente, uma variedade por ela legitimada (norma-padrão) não pertencente, muitas vezes, ao seu repertório lingüístico. Traduz esta variedade uma série enorme de metalinguagens e uma gama de exercícios nos quais ele não vê qualquer sentido, mas dos quais precisa guardar os nomes, as classificações, as exceções, a fim de ser avaliado.

O nível de apreensão desses itens determina, do ponto de vista da escola, o conhecimento gramatical do aluno, ou melhor, seu conhecimento de língua. A postura escolar está baseada na idéia de que, agindo assim, o aluno será um bom leitor e escreverá melhor. Todavia, ao tratar dos objetivos dessa disciplina, Perini (1999, p. 50) afirma: “Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar”.

De acordo com o autor, o aluno percebe o fracasso de tal ensino. Não encontrando sentido, nem justificativas concretas para aprender essa gramática, que não é a que ele já possui, mas a apresentada pela escola, tende a rejeitá-la. Por que ocupar seu precioso tempo de adolescente, que tem contato com a TV, com a

Internet e com tantos outros recursos modernos, com regras estagnadas, cansativas e velhas, desnecessárias para que ele adentre no universo discursivo?

Defendo que se faz necessário repensar esse ensino. Primeiro, ele não pode ser descontextualizado. Acredito que é, no uso, nas situações comunicativas reais, que deve ser observado. Só assim, pode surpreender o aluno, uma vez que o uso respeita o caráter dinâmico da língua, evitando a submissão a regras autoritárias, como costuma acontecer.

Segundo Perini (1999), todas as áreas de investigação estão arraigadas ao desejo humano de entender o mundo. Porém, na busca por explicações, muitos se iludem ao acreditar que encontraram a resposta, a receita “certa”. Perini lembra que Galileu vivenciou uma situação semelhante a essa quando descobriu satélites de Júpiter e teve a opinião pública contra ele, porque tal revelação contrariava a resposta a que as pessoas estavam habituadas. As antigas concepções astronômicas foram rígidas e, negando os fatos, posicionaram-se autoritariamente contra a novidade alardeada pelo astrônomo. Com a gramática, o comportamento não é diferente: “[...] de posse dessas crenças, expectativas e desejos, preferimos, em vez de olhar a realidade, fabricar nossa própria realidade (PERINI, 1999, p. 22).

O autor usa vários exemplos para confirmar a essa observação. Dentre eles, a marca de plural presente somente no primeiro elemento, por exemplo: “os relógio” (PERINI, 1999, p. 19). Essa situação é julgada pelos gramáticos como um “erro” cometido, geralmente, por pessoas não cultas. No entanto, os fatos apontam para outra realidade: em conversas realizadas por pessoas consideradas cultas, há, comumente, a marca de plural apenas no primeiro elemento. As imposições gramaticais não se mantêm no uso.

Caso semelhante ocorre com a transitividade de verbos. As gramáticas determinam que uns sejam transitivos e outros intransitivos. Porém, fora das classificações impostas, os verbos se comportam de formas variadas. Perini (1999, p. 21-22), por exemplo, comenta o verbo *morrer*, considerado intransitivo pelas gramáticas, mas que, em uma situação de uso, poderia fazer parte da seguinte estrutura: *Meu avô morreu uma morte tranqüila*, na qual se comporta como transitivo direto. O autor alerta, então, que há algo errado na definição de transitividade verbal, devido a uma visão unilateral dos fatos responsável por instalar equívocos em relação a aspectos lingüísticos.

A visão unilateral, a ilusão de ter respostas “certas” corresponde a uma idéia falsa ou pelo menos ingênua de considerar que a língua pode ser condensada em modelos gerais capazes de explicar ao indivíduo, de forma eficaz, toda a sua complexidade. Engano, porque

[...] temos que compreender que nada no universo humano guarda estrita fidelidade à mera aparência de realidade e que a interpretação da realidade se justifica mediante a certeza de se fazer dela uma abordagem que leve em conta sua absurda e infinita complexidade. (GERALDI, 2000, p.4).

Trabalhar a língua fora do uso e não observar sua mutabilidade diante das inúmeras, ou mesmo infinitas situações é desconsiderar sua complexidade e torná-la previsível, algo que ela não é. O ensino de língua materna deve se direcionar para a reflexão sobre a língua em sociedade, no centro das relações humanas (BRASIL,1999, p. 138), uma vez que a linguagem só existe em situação de interação, ou seja, em situação de uso, sendo responsabilidade da escola prestar atenção não apenas ao uso, como também aos usuários da língua (NEVES, 2003, p. 20).

Assim, a afirmação do aluno de que não entende nada sobre gramática (refiro-me àquela apresentada pela escola) tem fundamento: ele é obrigado a “aprender” que um verbo é intransitivo e, para sua surpresa, encontra-o em certas ocorrências lingüísticas como transitivo. O que pensar então? Entendo que urge o desvencilhamento de antigas crenças ditadoras e que se atente para a complexidade da realidade, para o funcionamento da língua.

Para uma frase como “Você sabe onde fica a biblioteca?” (PERINI, 1999, p. 58) encontramos geralmente definições evidentes: “interrogativa...interroga-se alguma coisa” (FARACO; MOURA, 1996, p. 308); “frases interrogativas – são empregadas quando se deseja obter alguma informação” (INFANTE, 2001, p. 413); ou ainda, aquelas pronunciadas em sala de aula *Frases Interrogativas são usadas para fazer perguntas.*

No entanto, essa frase, como lembra Perini, não precisa ser necessariamente uma pergunta: se uma pessoa está perdida, em determinado lugar, e a pronuncia, não está apenas querendo uma resposta *sim* ou *não*, mas expressando um “Por favor, me diga onde fica a biblioteca” (PERINI, 1999, p. 59). No uso, no contexto, estruturas gramaticais assumem valores diferentes e revelam outros objetivos, outros sentidos, que se contrapõem às precárias definições cristalizadas nos registros gramaticais. Ainda, conforme Perini (1999, p. 59) “uma frase fora do contexto não tem, a rigor, significado.”

Neves considera que a escola divorciou seu exercício de ensino da realidade do uso de língua, reduzindo as formas de expressão. Para justificar tal postura, assinala que a escola não dá suportes ao aluno, para refletir que uma frase como “Você não aprende nunca?” não corresponde a um pedido de informação, mas a uma censura. E que “Esta sala tem de ficar limpa até à tarde.” constitui uma ordem,

mesmo não tendo forma imperativa. Por outro lado, uma imperativa evidente “Vá ver se estou na esquina” não corresponde, de fato, a uma ordem. A autora aponta que o tratamento dado às frases é “puramente formal” (NEVES, 1999, p. 56-60).

Ao falar sobre o contexto, Perini faz uma simples observação quanto ao sentido da preposição nas frases “as gravatas de Mário Quintana” e “as gravatas de Pierre Cardin” (PERINI, 1999, p. 59-60). No primeiro caso, a preposição de indica posse, enquanto, no segundo, autoria. O que permite essa compreensão é o conhecimento de que aquela se refere a um escritor, enquanto esta se refere a um estilista.

O que pretendo com essa observação? Mostrar que centrar o ensino de gramática em modelos, em estruturas, em regras imutáveis não é suficiente. É indispensável atentar para o papel do contexto:

[...] a compreensão de uma simples palavra depende crucialmente de informação extralingüística: temos de saber em que tipo de texto ela está inserida, quem a usou, e mesmo se a palavra seguinte é o nome de um poeta ou de um costureiro. Isso mostra que a compreensão das frases e das palavras não é uma tarefa especificamente lingüística – é uma tarefa em que se empenha todo o nosso conhecimento.. (PERINI, 1999, p. 61)

Colocando o aluno como um ser ativo diante do fenômeno lingüístico, Perini lembra que afirmações como *Este é um verbo intransitivo, Frase interrogativa serve para fazer interrogações* e coisas do gênero não requerem qualquer resposta do aluno, senão sua aceitação passiva. Para Geraldi (2000, p. 5), o ensino de língua portuguesa deve ser analisado à luz da linguagem, que tem como lugar privilegiado a *interlocução*. Esta, por sua vez, só tem consistência quando instalada em um momento real, responsável por desenhar suas singularidades.

Novamente, meus olhos fogem de um ensino descontextualizado para situações vivas, de uso, que trazem à tona os aspectos movediços da língua. Para Geraldi (2000, p. 5), “Estruturas lingüísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa”. Por isso e por tantos outros motivos, o aluno não pode ser um depósito de teorias empoeiradas.

O autor ressalva que colocar o ensino de língua em uma perspectiva interlocutiva exige ver o sujeito em contínua constituição e entender esse processo dentro da precariedade do tempo, com todas as suas singularidades momentâneas. Sob essa perspectiva, a língua não é entendida como algo pronto, de que o indivíduo apenas se apropria para dar conta de suas necessidades lingüísticas; ela é vista como algo que se constrói e se reconstrói a cada momento de interação.

Nesse sentido, o sujeito, como componente do processo interlocutivo, é um ser social, já que, assim como a língua, não está acabado, está se constituindo nas interações. Estas, por sua vez, devem ser entendidas como algo que não ocorre fora de um contexto histórico e social, o qual interfere nessas interações, da mesma forma que elas interferem nele.

No dia a dia da escola, é desafiadora a tarefa de colocar o aluno em atividades interlocutivas, pois isso implica comprometer a sacralizada disciplina, o que pode levar o professor a perder o domínio da sala. Também nem sempre é fácil avaliar se a interlocução entre os alunos objetiva refletir um aspecto da língua ou é mera conversa aleatória. É necessário, portanto, propor um material coerente com as diretrizes traçadas pelo Projeto Pedagógico, um material que iniba esses problemas sem transformar o aluno em um ser passivo.

Perini, ao tratar da *Pesquisa em Gramática*, observa que muitos acreditam ser esse um trabalho inviável, uma vez que “Os fatos já são conhecidos, as teorias estão

prontas. Estudar gramática é simplesmente conhecer cada vez melhor o que os gramáticos disseram (hoje como há cem anos)” (PERINI, 1999, p. 78). No entanto, ele se opõe a essa postura, a gramática é para ele:

[...] uma disciplina ocupada, como as demais disciplinas científicas, em estudar um aspecto do mundo, a saber, a estrutura e o funcionamento das línguas. Entendida desse jeito, não só se torna muito interessante, como abre a possibilidade de pesquisa. Há o que descobrir em gramática, e muito. (PERINI, 1999, p. 78).

A concepção do senso comum, citada por Perini, formou-se, provavelmente, devido à tradição morta que objetiva submeter a linguagem a leis sem qualquer novidade, já que seus princípios estão encarcerados em muitas páginas. Já o ponto de vista do lingüista aponta para a posição de Geraldi, porque afirma que a gramática “estuda um aspecto do mundo”, inserindo-a no complexo histórico e social. Uma vez aí situada, sujeita-se às interferências interlocutivas e às singularidades do momento. Por isso mesmo, também não pode se dar como algo pronto.

A arrogância, mesmo que ingênua, dos que pensam deter todos os conhecimentos gramaticais possíveis, e pior, dos que acreditam ser capazes de transferir esse conhecimento imutável para o aluno, deve ser rebatida com a idéia de que:

[...] existe muita coisa desconhecida em gramática; e, correspondentemente, faz-se grande pesquisa nessa área, descobrem-se novos fatos, constroem-se novas teorias. E, mais, a gramática não é nada daquilo que nos impingem na escola (PERINI, 1999, p.78).

2.1.2 Gramática e discurso: implicações mútuas

Uma vez que o ensino centrado na Gramática Tradicional não tem gerado bons resultados, o que fazer para fugir das amarras normativistas, tão fortalecidas no decorrer do tempo? Como colocar as regras da língua no mesmo plano em que estão o contexto e os interlocutores, com seus propósitos e ideologias?

O trabalho com gramática centrado no âmbito interno da língua afasta-se de um aparato riquíssimo que esta possui e que é também capaz de justificar sua estrutura; e, uma vez *centrado* no normativismo, esse ensino estará sendo limitado, separado da vida lingüística, da “língua rio” (BAGNO, 1999). Por outro lado, para mim, “traçar uma verdadeira guerra contra o normativismo”, como propõe Faraco*, não significa eliminá-lo por completo de nossos estudos lingüísticos, senão colocá-lo em um patamar coerente de análises que permita outros olhares sobre os fatos lingüísticos.

Em outras palavras: se, além das regras, refletirmos sobre o uso, as pessoas envolvidas no discurso, as intenções, as ideologias, a gramática moldando o discurso e o discurso desenhando e redesenhando a gramática, estaremos trabalhando com uma visão mais ampla sobre o ensino de língua. Estaremos focalizando a língua como lugar de encontro entre sujeitos, e os aspectos gramaticais como elementos indispensáveis à atribuição de sentido pelos interlocutores. Tal visão é assumida por, pelo menos, três modalidades de gramática: o Funcionalismo, a Gramática de Uso e a Gramática Reflexiva.

A primeira interessa-se em mostrar como os falantes de uma língua a usam de maneira eficaz, mediante a posição que ocupam no processo comunicativo, o qual é determinado por questões sociais e históricas (BERLINK;AUGUSTO;SCHER, 2001,

p. 208, v. 1); a segunda incita o aluno a colocar no nível do consciente seus conhecimentos intuitivos, os quais servirão como ponto de partida para que ele receba outros conhecimentos; e a terceira busca propiciar ao aluno, através da reflexão, automatismos de recursos lingüísticos, para que ele os tenha disponíveis e possa usá-los em situações comunicativas adequadas, tanto no momento de recepção quanto de produção textual (TRAVAGLIA, 2000).

A seguir, abordarei características dessas gramáticas pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho.

2.1.2.1 A gramática sob um viés Funcionalista

O Funcionalismo afasta-se das visões extremistas que afirmam uma absoluta assistematização dos fatos lingüísticos e das visões extremamente sistemáticas. Ele não vê a descrição de uma estrutura como algo suficiente para esclarecer um fenômeno lingüístico.

A posição funcionalista difere da postura formalista, que trata a língua como objeto independente, preocupada apenas com suas características internas, a ponto de, definindo-a como “um conjunto de frases”, “um sistema de signos”, equipará-la a sua própria gramática e excluí-la do uso.

Ocupando uma posição intermediária, a visão funcionalista procura explicar as regularidades da língua e as condições sob as quais as pessoas a usam. Assim, considera o falante, o ouvinte, os objetivos presentificados na situação comunicativa

– determinada por aspectos sociais e históricos – bem como a posição que ocupam os interlocutores.

Neves (1997) observa que há muitas linhas teóricas que se auto denominam Funcionalistas e, também, muitas peculiaridades que marcam diferenças entre elas. A autora opta, porém, por destacar suas semelhanças, as quais formam a visão funcionalista da linguagem: o interesse comum em verificar como os usuários interagem, através da língua, de maneira eficiente. Assim como Neves, escolhi abordar o Funcionalismo em seu aspecto geral, logo não pretendo desenvolver nenhum dos modelos funcionalistas.

Assumir um viés funcionalista de abordagem gramatical implica, entre outras coisas: a) acreditar que a capacidade do falante não se limita a interpretar e a construir sentenças, mas, também, concerne à capacidade de utilizá-las de acordo com as convenções interacionais de um grupo lingüístico; b) considerar que a língua deve ser ensinada tanto no seu âmbito interno, quanto no seu contexto de realização; c) assumir que a criança desenvolve a linguagem nas atividades de interação; d) considerar a *pragmática* o lugar onde se devem estudar a sintaxe e a semântica.

Por essas considerações, pode-se ver, em consonância com Neves (1997), que, de uma forma geral, a visão funcionalista está voltada para a competência lingüístico-discursiva e atenta para a função das expressões lingüísticas, reconhecendo a língua como algo dinâmico e instável.

2.1.2.2 A Gramática de Uso: a atividade lingüística

Travaglia (2000) entende a Gramática de Uso como a Gramática Internalizada (não-consciente) do falante. O trabalho com ela não implica descrições sobre o funcionamento da língua, mas, exercícios que automatizam seus mecanismos, ou seja, que coloquem esse conhecimento implícito no nível do consciente.

Segundo Marquardt (1995), por ser falante nativo, o aluno conhece sua língua porque internalizou as regras que a regem, portanto, “o professor deve confiar nesse conhecimento do educando e explorar o potencial lingüístico do mesmo. Professor e aluno compartilham um saber lingüístico que oportuniza atividades de troca de experiências.” (MARQUARDT, 1995, p. 87).

A posição de Pereira (1995), com relação ao comportamento do professor diante do conhecimento internalizado do aluno, é a de que o educador organize “situações para que a consciência metacognitiva (do aluno) aconteça do modo mais eficiente, em todas as suas situações de uso” (PEREIRA, 1995, p. 31), Segundo a autora,

[...] “ensinar” é estabelecer uma relação com “aprender”. No caso da escola, a relação ensinar/aprender implica relação professor/aluno, o que não significa que essa relação seja unidimensional. Do mesmo modo, não significa que o aprendiz não tenha conhecimentos a respeito do tópico de ensino. Certamente ele os tem, no entanto estão situados no nível cognitivo. O trabalho de “ensino” consiste em desautomatizar os conhecimentos intuitivos e inconscientes e trazê-los para o plano metacognitivo, onde se dá o conhecimento consciente. (PEREIRA, 1995, p. 31)

Trabalhar a gramática internalizada significa movimentar-se na contramão, porque, diferentemente do que se faz muito em “ensino de língua”, ela valoriza a linguagem do aluno, mostra que ele sabe português, mesmo que não domine o padrão de língua legitimado por uma elite. Para Neves (2000), é estudar a língua viva, em movimento, fazer manifestar as mais variadas formas e possibilidades, utilizadas pelos usuários para atingir objetivos específicos

Essa gramática abre espaço para as variedades e não promove o preconceito lingüístico, antes, disponibiliza para o aluno vários recursos lingüísticos, a fim de que ele se torne hábil a movimentar-se em diferentes situações comunicativas e interagir com diferentes interlocutores.

Segundo Travaglia (2000), pode ser aplicada em exercícios estruturais (de repetição, substituição e transformação) e em atividades com variedades lingüísticas (frases e textos orais e escritos). Em se tratando dos exercícios estruturais, o autor assinala que estes não podem ser atividades isoladas, caso contrário, não promovem o automatismo de recursos lingüísticos. Portanto, precisam ser pensados a partir das necessidades efetivas dos alunos, o que pressupõe um levantamento sobre suas verdadeiras dificuldades.

Por exemplo, é comum entre falantes que não dominam a norma culta marcar o plural apenas no primeiro termo da frase, normalmente um determinante, ignorando todas as regras de concordância verbal e nominal do português padrão. Mediante tal constatação, o professor pode propor exercícios de transformação em que os alunos passem frases como “Os menino levado quebraro a janela” para “Os meninos levados quebraram a janela” (Travaglia, 2000, p. 120). Considero importante ressaltar que, no trabalho com a Gramática de Uso, os exemplos não são escolhidos

aleatoriamente pela necessidade de exemplificação, mas partem das manifestações lingüísticas dos alunos tanto orais como escritas.

Com relação a textos, pode-se, além de trabalhar variedades lingüísticas, marcadas com um maior ou menor grau de formalidade e tecnicidade, verificar as diferentes *focalizações* dadas ao tema abordado, o nível de neutralidade do autor diante do tema, as diferenças entre textos orais e escritos, as variedades lingüísticas, sejam elas resultantes de situações formais e informais, de regionalismos, do grau de escolaridade das pessoas; ou de evoluções lingüísticas.

A Gramática de Uso enquadra-se no ensino de língua materna defendido por Marquardt (1995, p. 88), para quem o ensino deve ser “algo desafiador, que entusiasme o aluno a fim de que ele se convença de que conhece a sua língua e aprenda valer-se de suas variedades com adequação e de sua riqueza expressiva para atingir os seus objetivos na vida.”

As conscientizações, comparações e adequações presentes na trajetória da Gramática de Uso implicam altas doses de reflexão. Portanto, a Gramática de Uso não caminha sem a Gramática Reflexiva.

2.1.2.3 A Gramática Reflexiva: explicitando o conhecimento

Para Travaglia (2000), a Gramática Reflexiva objetiva levar o indivíduo a transportar seus conhecimentos lingüísticos intuitivos para um nível consciente e exteriorizar julgamentos sobre sua língua. Conforme o ponto de vista do autor, dessa forma, Gramática Reflexiva proporciona ao aluno o domínio de uma língua que ele

ainda não domina, através da aquisição de novas habilidades lingüísticas. Em consequência disso, o objetivo de ensinar Português – para quem já sabe Português – é, especialmente, ampliar o universo discursivo do aluno.

Abordar a linguagem em funcionamento é, ainda, uma dificuldade da escola, nem sempre bem sucedida na avaliação das particularidades de práticas discursivas como *ler, falar e escrever*, as quais são “todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão.” (NEVES, 2002, p. 240).

A Gramática Reflexiva, de acordo com Travaglia (2000), procura abordar as particularidades lingüísticas, a partir de dois procedimentos: o primeiro leva o aluno a explicitar fatos pertencentes à estrutura e ao funcionamento da língua, ou seja, possibilita-lhe reconhecer os constituintes da frase e a função de cada um em planos distintos. Corresponde a uma atividade que proporciona o conhecimento da língua “mas não aparece como levando à consecução do objetivo de desenvolver a competência lingüístico-discursiva, no que pode servir apenas de recurso auxiliar.” (TRAVAGLIA, 2000, p. 150).

O segundo procedimento é considerado o mais adequado para ampliar a competência lingüístico-discursiva do aluno. Diz respeito, essencialmente, às atividades que visam ao desenvolvimento da compreensão e da expressão, pelo levantamento dos *efeitos de sentido* dos elementos lingüístico, no ato de interlocução. A busca por esse *efeito de sentido* envolve aspectos pertencentes à semântica e à pragmática, e alcançá-lo exige atenção e questionamento sobre o sentido, a situação em que a expressão lingüística é usada, bem como outros recursos lingüísticos, que podem ser utilizados em situações comunicativas diversas.

Tal atividade não tem um fim metalingüístico, mas se volta para a *forma de atuar*, usando a língua.

Ambos os procedimentos que definem a Gramática Reflexiva procuram levar o indivíduo ao conhecer sua língua em vários níveis, o que para Mioto (1995, p. 7) é fundamental

[...] para que o mundo se torne cada vez mais acessível a sua compreensão. Aprender a gramática da língua materna é importante por, pelos menos, um motivo: este aprendizado torna o mundo do aprendiz menos misterioso à medida que a língua faz parte deste mundo. Este tipo de conhecimentos aparelha, com instrumentos sofisticados, o aprendiz para novos aprendizados.

Quando me refiro a “Aprender a gramática da língua materna” não quero dizer que o usuário não a saiba, mas que não se conscientizou, ainda, sobre suas inúmeras possibilidades. Para que haja tal conscientização, a reflexão tem um papel primordial, ponto de vista partilhado por Feltes (1995), para quem qualquer ensino de gramática deve levar o aluno a raciocinar, pois, só nesse sentido, o ensino vale a pena. Neves (2002, p. 240) vai mais além, assinalando que

Privilegiar a reflexão é exatamente a razão de se preconizar um tratamento da gramática que vise ao uso lingüístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem.

Sintetizando, entendo que refletir sobre a língua é sobretudo: 1) estudar a frase não meramente focando paradigmas, mas observando os possíveis *efeitos de sentido*, decorrentes das estruturas empregadas nas diversas situações discursivas; 2) permitir ao aluno entender por que determinados recursos da língua são ou não utilizados e por que devem ou não ser utilizados, para compreender que a escolha de elementos lingüísticos não é gratuita, mas, ao contrário, atende a certos propósitos.

O aluno deve ser incentivado a pensar em questões como: 1) por que em um evento comunicativo qualquer foi empregado um adjetivo e não uma locução adjetiva?; 2) o que um artigo pode representar para a significação do evento comunicativo em que ocorre?; 3) o que a presença de uma oração adjetiva pode significar?; 4) qual o *efeito de sentido* provocado pela antecipação do adjetivo ao substantivo?; 5) por que foi utilizado um determinado tempo verbal e não outro?

As possibilidades são inúmeras, porque a língua está em constante movimento e, por isso, oferece um infinito *corpus* de análise, que pode ser encontrado *na vida*. Com isso, pretendo dizer que o ensino de gramática deve abrir espaço para o mundo real dos participantes do ensino/aprendizagem de língua materna. Ricardo e Dettoni (2001) criticam a postura didática que fecha as portas para esse mundo real.

Tendo em vista tal possibilidade, a reflexão sobre a língua materna pode partir de textos produzidos ou não por alunos, de diálogos entre amigos, de uma frase escrita no muro, de uma conversa entre pais e filhos. Todas as situações de uso de língua podem possibilitar que conhecimentos internalizados dos alunos sejam desvendados.

Um exemplo de situação trivial pode servir de *corpus* de reflexão: um estudante que prestará concurso vestibular em outra cidade pergunta ao pai sobre a

contratação de um veículo no qual pretende viajar com sete amigos e ouve, como resposta, a frase: *Das cinco Vans que eu consultei, há duas vagas.*

O aluno pode acionar seus conhecimentos sobre o termo *vagas*, o qual pode estar significando *dois lugares* ou *dois carros vagos*, conforme seja interpretado como substantivo ou adjetivo. É, justamente, nesse momento, que a fala precisa de “adequação” semântica, porque se o pai declarou haver apenas dois lugares, o problema do estudante não está resolvido, ele precisará ainda encontrar um veículo que possa levá-lo junto com seus amigos; entretanto, se forem dois carros vagos, seu problema está solucionado. O aluno tem de perceber que a ambigüidade não poderia permanecer, a frase se mostrou inadequada, dada a necessidade das pessoas naquele momento.

Essa concepção de gramática coaduna-se com a proposta de Travaglia (2003, p. 105) de desenvolver no aluno, via ensino de língua, o raciocínio, a capacidade de pensar colocando-o diante de fatos e fenômenos do mundo, diante de fatos e fenômenos lingüísticos, a fim de se tornar capaz de concluir sozinho as regras sociais de uso e perceber a mutabilidade das normas. Como efetivar tais procedimentos em uma sala de aula de ensino médio voltada para o concurso vestibular é o que pretendo discutir em seguida.

2.1.2.4 Uma proposta de abordagem gramatical integradora

A proposta aqui apresentada leva em conta o contexto em que se insere o material a ser analisado e os seguintes questionamentos: *Como trabalhar com a*

gramática de forma reflexiva, dialógica, conforme as perspectivas do Projeto Pedagógico, se a realidade da instituição apresenta obstáculos para que isso seja realizado? Como pode o professor ministrar um ensino eficaz de língua, tendo de atender a um grande número de alunos? Como pode esse professor interagir com esses alunos, perceber suas reais necessidades lingüísticas, ouvir suas interpretações e pontos de vista sobre determinado fato?

Almeida (2002) constata que embora se apregoe a necessidade de emancipação do aluno e a importância da (re)construção do conhecimento, “a realidade tem mostrado um distanciamento entre a proposta pedagógica, que almeja um aluno autônomo e comprometido, daquela que tem sido responsável pela produção do conhecimento.” (ALMEIDA, 2002, p. 237).

Além do elevado número de alunos, outro elemento referente à sala de aula que problematiza o ensino de língua materna é a posição autoritária do professor, que freqüentemente se coloca em um patamar superior aos alunos. Para a autora,

Esta imagem denota poder e distanciamento, entre o professor que detém o conhecimento e o aluno que deve receber instruções e treinamento (...)desfavorecendo a busca da competência, que implica tornar professor e alunos parceiros que ensinam e aprendem, mutuamente. (ALMEIDA, 2002, p. 245)

Considerando a impossibilidade de alterar o número de alunos e a distribuição da sala de aula, qual a melhor modalidade de gramática para se trabalhar neste âmbito? As opiniões são diversas, entretanto, entendo que há necessidade de adequar um modelo gramatical adotado às particularidades da escola e aos objetivos da clientela. Concordo com Feltes (1995, p. 21) em que:

As gramáticas construídas pelos lingüistas atendem a critérios de cientificidade: adequação observacional, adequação descritiva, adequação explanatória, verificabilidade, objetividade, consistência, etc. Elas não são construídas com o intuito de serem diretamente ensinadas nas escolas: elas são modelos de definição dos fatos lingüísticos – são modelos que traduzem uma determinada compreensão dos fenômenos.

Almeida (2002) ressalta que, mediante as contradições nos vários níveis de ensino, cabe ao professor organizar o conhecimento pela problematização; para isso, ele deve ser um pesquisador, usar conhecimento aprofundado; avaliar a pertinência de sua aula e mobilizá-la com conhecimento.

Diante do exposto, acredito que a melhor gramática para a realidade do colégio é uma Gramática Pedagógica, definida por Feltes (1995, p. 21) como uma gramática de caráter diverso, voltada para o ensino:

As gramáticas pedagógicas, como o próprio nome já diz, são feitas para o ensino: são construídas para fins específicos, sua orientação se dá ora pela necessidade de ensinar a norma culta padrão, ora pela necessidade de ensinar os padrões de estruturação de diferentes textos (micro, macro e superestruturas), ora para desenvolver outros níveis de expressividade. Essas gramáticas atendem a finalidades práticas específicas [...]

Acredito que a Gramática Pedagógica seja adequada por me permitir a formulação de uma proposta integradora. Dependendo do assunto a ser trabalhado, dos questionamentos dos alunos e de eventuais fatores que ocorrem no cotidiano da sala, eu posso acionar a gramática, ou as gramáticas que forem mais resolutivas para o momento e para o tema a ser abordado.

Caso eu me depare com uma situação em que seja possível iniciar o trabalho com a Gramática Internalizada do aluno, é possível acionar a proposta de Possenti (1996) – de que se inicie o trabalho de ensino de língua a partir da Gramática

Internalizada, passando para a Descritiva e não dispensando a Gramática Normativa. Sua proposta envolve, diretamente, a Gramática de Uso e a Gramática Reflexiva, e possibilita, ainda, a inclusão de aspectos Funcionalistas.

Após o aluno explicitar seus conhecimentos intuitivos, Possenti propõe que o aluno seja colocado diante das várias maneiras de se dizer a mesma coisa em diferentes registros e, em seguida, proceda-se, sem preconceito, a uma comparação entre as formas. Inicia-se um trabalho com a Gramática Descritiva.

Através da comparação permitida pela Gramática Descritiva, o aluno pode mediar seu conhecimento com estruturas ainda não dominadas por ele, refletindo a adequação de recursos lingüísticos para determinadas situações de comunicação, bem como os *efeitos de sentido* – Gramática Reflexiva.

O Funcionalismo pode ser acionado porque relaciona o componente sintático da língua ao componente semântico do discurso: dependendo da situação discursiva em que o falante está inserido e de suas motivações, ele fará suas escolhas para o nível de estrutura frasal. Nesse momento, entram em questão aspectos sócio-histórico-sociais, juntamente com o papel que os interlocutores ocupam no discurso.

A Gramática Normativa (*conjunto de regras que devem ser seguidas*) (POSSENTI, 1996, p. 64) é importante na medida em que focaliza a linguagem padrão (norma-padrão), uma variedade não mais nem menos importante que as outras, cujo ensino, ou a criação de condições para que seja aprendida (POSSENTI, 1996) é objetivo da escola, que deverá ensiná-la como um recurso lingüístico a mais, de que o falante se apropriará, para que sua linguagem corresponda às necessidades discursivas específicas.

A formulação acima ratifica a possibilidade da Proposta Integradora. No entanto, chamo a atenção para o fato de que ela não precisa, necessariamente,

partir do conhecimento internalizado do aluno. Como afirmei no tópico anterior, pode partir de qualquer evento lingüístico que possa suscitar uma discussão pertinente para o desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva: seja um *out-door*, seja uma fala de personagem de novela, seja um discurso político, seja um muro pichado, seja um conto, seja a própria produção textual do aluno.

Um segundo aspecto da Gramática Pedagógica é o caráter expositivo, que considero o mais apropriado a ser desenvolvido nas condições em que se dá o ensino/aprendizagem de língua materna no colégio em questão. O caráter expositivo refere-se a aulas expositivas, uma tendência pedagógica que, embora bastante criticada, continua presente no meio escolar. Esse tipo de aula é viável e pertinente, conforme Almeida (2002), dependendo da competência do professor. A autora define dois tipos de aula expositiva: *a aula expositiva copiada* e *a aula expositiva dialogada*.

A primeira resume-se em um processo no qual o professor transmite o conhecimento e o aluno acata passivamente. Consiste em uma aula planejada em que a intervenção do aluno não é bem recebida, uma vez que pode atrasar o conteúdo programado; quando, eventualmente, o professor faz uma pergunta, tem a expectativa de saber se sua informação foi decodificada de maneira eficiente.

A aula copiada pode ser monótona, visto não haver interações entre professor e aluno; ou recheada de humor, brincadeiras, representações, músicas para se decorar alguma fórmula, guardar alguma regra, a exemplo: aulas ministradas em cursinhos pré-vestibulares.

A autora considera que a aula expositiva copiada “não exige competência do professor, não incita a vontade e a necessidade de atualização, estudo e pesquisa. Acaba por tornar-se rotina que desmotiva, desqualifica e limita intelectualmente.”

(ALMEIDA, 2002, p. 252); é uma aula típica de um profissional sem méritos, cujas aulas são cópias de livro, sem nenhum acréscimo pessoal, sem nenhuma formulação consistente capaz de intervir no ensino de forma mais fundamentada. O aluno resultado da aula expositiva copiada não aprende a aprender, não desenvolve o raciocínio crítico.

Almeida assinala que essa aula precisa ser abolida. É dever do professor superá-la, porque seu papel é instigar o aluno, levá-lo a pensar, a refletir, a reelaborar, ou seja, a tornar-se um indivíduo autônomo.

Não é, de forma alguma, nesse tipo de aula, que pretendo desenvolver o trabalho com sintaxe. Pretendo adotar a segunda possibilidade, denominada por Almeida de *aula expositiva dialogada*.

De acordo com a autora, essa aula possibilita discussões pertinentes entre professores e alunos. O professor traz para a sala um planejamento de aula (o qual, no meu caso, pode configurar o material apostilado que o colégio exige), porém fundamenta-se em outros autores, em outros conhecimentos para trabalhar em sala com interpretação própria. Zozzoli critica aulas prontas, já que, segundo ela, “o conhecimento gramatical não poderá ser objeto de lições prontas em planos de aula ou em livros didáticos” (ZOZZOLI, 2003, p. 37). Porém, a aula expositiva dialogada,

[...] embora possuindo um planejamento prévio, permite maior flexibilidade na sua aplicação (...) a aula expositiva copiada preocupa-se, unicamente, em transmitir o conhecimento dos livros, enquanto a aula expositiva dialogada extrapola esta função e pretende contribuir, a partir de questionamentos suscitados pelo professor ou pelo aluno, para um diálogo congruente e crítico que possa redundar em elaboração própria..” (ALMEIDA, 2002, p. 240-241)

Almeida apresenta outros pontos positivos da aula expositiva: a) ela exige um planejamento prévio que considera a natureza do conteúdo e as características dos alunos. (Acrescento, aqui, a consideração ao contexto na formulação do planejamento); b) a produção do conhecimento deve partir do conhecimento acumulado histórica e culturalmente, e não do zero, o que possibilita acionar a participação do aluno e sua experiência de mundo, bem como sua gramática internalizada. A autora ressalta que, nesse tipo de aula, “se utilizam os saberes existentes para refutar, aprofundar ou dar novos direcionamentos aos conhecimentos construídos” (ALMEIDA, 2002, p. 247-248).

O professor que se movimenta pela aula expositiva dialogada leva, para sala, aulas prontas, mas não verdades prontas. Suas idéias, planejadas anteriormente, só terão caráter definitivo na relação com os alunos. Elas estarão sujeitas a interferências, a mudanças resultantes de opiniões e de questionamentos. O aluno não será passivo, mas levado a refletir, a questionar, a encontrar respostas, a reformular outros questionamentos.

A aula expositiva dialogada é adequada para minha realidade por dois motivos principais: enquadra-se na proposta integradora, porque “pode ser um procedimento de grande valia, mesclada com outras modalidades e desenvolvida segundo objetivos apropriados.” (ALMEIDA, 2002, p. 272); e consiste em uma maneira de não tolher a participação dos educandos e, ao mesmo tempo, manter o direcionamento da aula, preocupação relevante, dado o número de alunos.

Definida a base teórica em que me fundamento, passarei, no capítulo seguinte, à análise das apostilas.

3 PROBLEMAS DA ABORDAGEM SINTÁTICA PRESENTE NO MATERIAL DIDÁTICO

Como esclareci anteriormente, proponho-me, neste trabalho, a analisar 4 apostilas dirigidas a alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola particular do município de Maringá, confrontando a metodologia ali adotada com os pressupostos teóricos extraídos dos objetivos declarados no projeto pedagógico da instituição

O assunto predominantemente tratado nas apostilas é sintaxe, conteúdo específico da 2ª série, abrangendo os seguintes aspectos: distinção entre frase, oração e período; tipos de frase; sintaxe do período (termos essenciais, integrantes e acessórios); processos sintáticos (concordância, regência e colocação); análise sintática (orações coordenadas e subordinadas); morfossintaxe do “que” e do “se”.

Um primeiro olhar evidencia que, além de focalizar aspectos da frase do português, as apostilas tratam, de maneira aligeirada, de aspectos estilísticos (figuras de linguagem) e de tipologia textual.

Entendo que a maneira de abordar a gramática nas apostilas apresenta muitas incoerências e, ao invés de proporcionar ao aluno meios que o leve a compreender melhor o funcionamento da linguagem, conforme preconiza o Projeto Pedagógico da escola, acaba por implantar-lhe dúvidas e incertezas que ela mesma se vê incapaz de resolver. O resultado é o desinteresse em massa e um descomprometimento dos alunos em relação aos conteúdos sintáticos e às aulas. O desgaste do professor é intensificado, porque ele tem de interagir com um número enorme de alunos desinteressados.

As incoerências mencionadas manifestam-se tanto em conceitos teóricos, quanto na disposição dos conteúdos ou na utilização de exemplos inadequados.

3.1 Problemas referentes à exposição teórica

Um dos conceitos sobre *teoria* é “Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência” (BUENO, 2000, p. 750). Sendo assim, as teorias gramaticais devem ser explicitadas com clareza e precisão, a fim de alcançar os objetivos a que se propõem: levar o aluno ao domínio da língua padrão e ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Entretanto, os materiais apostilados em análise apresentam problemas de diversas ordens: ora se trata de problemas genéricos, comuns a todas as teorias gramaticais, que vêm se perpetuando, há anos, nos livros didáticos, nas gramáticas, nas salas de aula, constituindo-se em leis incoerentes, mas, por algum motivo, imutáveis; ora são problemas próprios das apostilas, resultantes da falta de reflexão e de previsão sobre a forma como o aluno receberia determinado assunto. Pontuarei, a seguir, itens que possam evidenciar, de maneira mais clara, problemas referentes à apresentação teórica das apostilas em análise.

Em um primeiro momento, os equívocos e incoerências presentes nas apostilas serão analisados sob dois aspectos: aqueles que, embora presentes nas apostilas, não se restringem a elas, mas são comuns a gramáticas teórico-normativas⁵ e aqueles específicos, exclusivos do material apostilado.

⁵ O termo teórico-normativa corresponde à junção da Gramática Teórica e da Gramática Normativa. A primeira “explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída

3.1.1 Equívocos e incoerências comuns às gramáticas teórico-normativas

A primeira incoerência teórica digna de nota, comum a todas as gramáticas teórico-normativas, refere-se à afirmação de que “O sujeito e o predicado são considerados termos essenciais, pois são indispensáveis para a formação das orações.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 9). Contrariando essa informação, logo em seguida, a mesma unidade apresenta as orações *sem sujeito*: “construções cujos verbos encerram em si mesmos o processo verbal, sem atribuir a outro termo essa função.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 10).

Instala-se, nesse momento, uma incongruência de conceitos, pois se o sujeito é um elemento *essencial*, de forma alguma poderia ausentar-se da estrutura oracional, não havendo, assim, *oração sem sujeito* ou *oração com sujeito inexistente*. Observando a constituição da oração, é fácil perceber que o termo, de fato, “essencial” é o predicado.

Para a exemplificação desse tipo de sujeito, a apostila apresenta frases como “Há boas razões para aprendermos a escrever.” e “Houve sérios casos de dengue no último verão.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 10), em que os verbos ficam no singular porque são impessoais. Uma dúvida comum, nesse momento, ou mesmo a não aceitação de que a frase não possui sujeito, decorre do processamento verbal realizado pelos alunos que reformulam as frases da seguinte maneira: *Sérios casos de dengue houve (...)* e que fica mais complicada, ainda, se o

utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim.” (TRAVAGLIA, 2000, p. 215). A segunda contém “normas de bom uso da língua, para falar e escrever bem, entendido o bom uso aqui em um sentido de utilizar a língua apenas em sua variedade culta, padrão.” (TRAVAGLIA, 2000, p. 226)

complemento verbal for singular: *Sério caso de dengue houve*, uma vez que, considerando a concordância verbal, o termo julgado sujeito e o verbo estariam concordando.

Segundo Neves (1999), confusões desse tipo são decorrentes da suposta equivalência entre os níveis sintático e semântico, e, no caso, é intensificada quando se propõe a oposição entre o verbo *haver* e o verbo *existir*. Por exemplo, em uma estrutura como “Há quaresmas e acácias pela terra” os termos *quaresmas* e *acácias* são considerados complementos verbais, objetos diretos, e o verbo é marcado como *impessoal*. Se, entretanto, alterarmos a frase para “Existem quaresmas e acácias pela terra”, *quaresmas* e *acácias* passam a ser o sujeito e o verbo torna-se *peçoal*. Se forem considerados os dois níveis, sintático e semântico, fica difícil sustentar a impessoalidade do verbo *haver*; assim, a justificativa de que ele deve ficar no singular, nesses casos, deve ser sintática e não semântica.

Além das indagações sobre os termos que as gramáticas chamam de “essenciais”, pode-se fazer, ainda, observações e questionamentos sobre como a apostila trata, na unidade 3, elementos que integram essas orações. A unidade tem por título “Termos integrantes da oração. Predicado verbal e complementos verbais”.

O primeiro conceito apresentado é o de transitividade verbal, em uma postura, extremamente, normativista, que torna a apresentação bastante questionável, se pensarmos em ensino de gramática voltado para o discurso, lugar em que a língua não é *congelada*.

No momento em que se define o verbo intransitivo como “verbo que não rege (exige) complemento para integrar-lhe o sentido (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 19), já constatamos um sério problema, uma vez, que dada essa afirmação, cria-se a ilusão de que a simples presença de um verbo intransitivo

dispensa outras informações no interior da frase. Tal idéia pode ser esclarecida da seguinte maneira: em uma frase como “As plantas **crestem**” o verbo intransitivo, de fato, não necessita de complemento, por passar uma informação óbvia, de conhecimento geral. Entretanto, se a mesma frase for pronunciada em uma situação na qual o mais importante para o interlocutor é saber o tempo ou o modo como determinadas plantas crescem, faz-se necessária a presença de um constituinte independente: *As plantas crescem **depressa***, que apresenta informações circunstanciais de tempo, modo, lugar (SILVA; KOCH, 1983, p. 19).

Segundo as autoras, a ausência desses constituintes, também chamados de *sintagmas proposicionais* (SP), não causa danos à estrutura sintática (SILVA; KOCH, 1983, p. 15), no entanto, eles são modificadores de sentido (1983, p. 21). Dik, (apud MUSSALIM, 2001, p. 233, v. 1) chama esses constituintes de *satélites*, isto é, termos não exigidos pelo predicado, mas que servem para fornecer informações adicionais.

Assim, na frase “As plantas crescem depressa”, o adjunto adverbial de modo incide sobre o sentido do verbo e esse fato revela a precariedade do conceito apresentado sobre verbo intransitivo recorrentes nos compêndios gramaticais, porque o fato de não exigir um objeto direto ou indireto não significa que o verbo encerra em si o significado adequado e a informação suficiente para o interlocutor. Em muitos casos, é indispensável a presença de constituintes independentes, de forma que o conceito deveria ser “Verbo intransitivo não rege (exige) complemento para integrar-lhe o sentido, mas necessita, muitas vezes, de informações circunstanciais”.

A importância dos constituintes *satélites* pode ser ratificada pelo verbo *estar* se comportando ora como intransitivo ora como verbo de ligação. É fácil dizer ao aluno

que em *O professor está preocupado*, o verbo é de ligação, uma vez que liga uma característica, um estado ao sujeito. Contudo, é insuficiente dizer a ele que o verbo é intransitivo na frase *O professor está*, visto que o sentido da frase está incompleto.

Essa incompletude pode ser explicada da seguinte maneira: se alguém, em uma situação qualquer, pergunta à outra pessoa *Onde está o professor?* e tem como resposta *Ele está.*, não terá informação suficiente de que precisa. Nesse caso, o adjunto adverbial é essencial para dar sentido ao verbo, de maneira que a frase faça sentido para o interlocutor.

Há ainda casos em que verbos, outrora considerados intransitivos pelas gramáticas teórico-normativas, alteram sua transitividade no uso. Essa é uma situação mencionada por Perini (1999), com relação ao verbo *morrer*, o qual, ainda que definido na tradição como intransitivo, pode, no uso, participar da seguinte frase *Meu avô morreu uma morte tranqüila*. (cf. 2.1.1.2, p. 35), na qual é transitivo direto. O que deve pensar e fazer o professor “entre a cruz e a espada”, ou melhor, “entre as regras impostas e o uso”? Tal situação me leva, novamente, a Perini (1999), que sugere existir um grande equívoco quanto ao conceito de transitividade verbal, e a Neves (1999, p. 59), segundo a qual “a uma gramática que não parta de uma consideração ‘rigorosa’ da gramática do verbo falta orientação para descrever adequada e coerentemente as frases da língua.”.

As incoerências teóricas atingem também termos acessórios e, ao invés de ajudar o aluno, geram nele grandes dúvidas, como se pode ver, por exemplo, nas definições de aposto apresentadas abaixo:

Aposto é um termo que amplia, explica, desenvolve ou resume o conteúdo de outro termo. O termo a que o aposto se refere pode desempenhar

qualquer função sintática. Sintaticamente, o aposto é equivalente ao termo com que se relaciona. (INFANTE, 1995, p. 390)

O aposto tem, como função, determinar, especificar, resumir qualquer outro termo da oração: o sujeito, o objeto direto, o objeto indireto, o adjunto adverbial, etc.

É função sintática representada, normalmente, por: substantivos, palavras substantivadas, pronomes substantivos.

O aposto, do ponto de vista sintático, é equivalente ao termo a que está ligado, podendo substituí-lo sem que a construção sofra prejuízo em sua estrutura: (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 32)

Afirmar que o aposto, sintaticamente, é equivalente ao termo que representa e capaz de substituí-lo sem causar danos à estrutura frasal corresponde a uma generalização errônea, uma vez que coloca à parte o aposto resumitivo e sua relação com o verbo da estrutura frasal. Por exemplo, na frase “Os quadros, os móveis, as plantas, **tudo** me trazia seu rosto à lembrança.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 32), pode-se observar claramente que o aposto *tudo* não equivale ao sujeito composto, não pode substituí-lo sem causar prejuízo sintático à frase, uma vez que antes, supostamente, a estrutura frasal seria *Os quadros, os móveis, as plantas, me traziam seu rosto à lembrança*. Se, de fato, o aposto *tudo* fosse equivalente, não haveria problema algum em se ter uma frase como *Os quadros, os móveis, as plantas, tudo me traziam seu rosto à lembrança*. Todavia, há aqui, uma falha de concordância verbal.

O aposto resumitivo é equivalente ao termo que substitui, do ponto de vista semântico, porque é capaz de abarcar em si os outros nomes, *Os quadros, os móveis, as plantas*, representando-os no mundo das idéias. Todavia, é diferente do ponto de vista sintático. E isso fica provado, no caso acima, porque tem de se fazer adequação verbal no momento da substituição.

Em alguns casos, esse tratamento, essa incoerência teórica gera dúvidas no momento da resolução de exercícios. Como ocorre na questão abaixo:

EP.28) Assinale a única alternativa em que o termo destacado não tem função de aposto:

- a) A Nicarágua, **país da América Central**, viveu um momento decisivo em sua história.
 - b) Ele só queria recuperar uma coisa: **a dignidade**.
 - c) Os amigos, os parentes, os vizinhos, **ninguém** compreendeu a atitude dele.
 - d) Depois de algum tempo – **uns três meses** – descobriu-se que ele era um falsário.
 - e) Quando morava lá, ele ia, aos **domingos**, visitar a sepultura do pai.
- (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 33)

A alternativa que deveria ser escolhida corresponde à e, uma vez que não se trata de aposto, mas de núcleo de um adjunto adverbial de tempo. Todavia, em sala de aula, alguns alunos, amparados somente na teoria e sem se aterem ao exemplo que aparece logo após essa teoria, optaram pela alternativa c.

A explicação dos alunos para a escolha da alternativa c foi, justamente, que o termo “ninguém” não poderia ser aposto, uma vez que sua substituição por qualquer uma das palavras antecedentes não era possível, por elas estarem no plural. Uma substituição prejudicaria a estrutura sintática – falha de concordância verbal.

Além disso, uma outra dificuldade parece surgir da própria intenção de quem formulou o exercício: há, sem dúvida, uma ênfase no papel da pausa, marcada pela pontuação, um procedimento que confunde o aluno, uma vez que a pausa é apenas uma das características do aposto, e não, necessariamente, a mais importante. Assim, pode-se concluir que a intenção é a de incitar o aluno ao erro, mais do que ao acerto.

Outra incoerência teórica pode ser vista na apostila 2, quando se apresenta uma regra de Concordância Verbal, referente ao sujeito composto: *regra de prevalência entre as pessoas eu/nós, tu/vós e ele/eles*. No que diz respeito à primeira pessoa, há consenso entre os gramáticos. Entretanto, no que diz respeito à segunda e à terceira pessoas, há divergências entre diferentes autores. Dessa forma, não há acordo absoluto acerca da afirmação: “a primeira pessoa prevalece sobre as outras e a segunda pessoa só prevalece sobre a terceira” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 2). A apostila apresenta como exemplos de exemplificação das regras: “O dentista, **eu** e minha esposa perdemos o emprego” e “**Tu** e ele fostes enganados.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003 b , apostila 2, p. 2).

Divergindo dessa prescrição, uma outra gramática afirma que “Se, entre as pessoas gramaticais, não aparece a 1ª pessoa (eu, nós), o verbo pode ir para a 2ª pessoa do plural (vós), ou para a 3ª do plural (vocês).” (FERREIRA, 1992, p. 359). Por outro lado, há quem faça a seguinte afirmação “Se o sujeito composto de pessoas diferentes for formado de **tu**, seguido de uma terceira pessoa, tem-se preferido a concordância na terceira pessoa do plural, em virtude do desuso do tratamento **vós**.” (ERNANI; NICOLA, 2001, p. 140)

Torna-se difícil ao professor de gramática efetuar sua escolha perante tantas posições diferentes. Que atitude teórica assumir? Se já é complicado para o aluno assimilar regras, tudo se torna mais difícil quando há várias opiniões sobre uma mesma regra.

Ainda sobre concordância verbal, pode-se perceber que há uma incoerência na seguinte regra: “Com a expressão **mais de um**, o verbo fica no singular, concordando com o substantivo que acompanha a expressão.” (SISTEMA DE

ENSINO NOBEL, 2003b, apostila, 2 p. 3). Se a atenção for, de fato, para o sentido da expressão, é possível verificar que *mais de um* envolve, no mínimo, dois elementos, não havendo, assim, motivação semântica para que o verbo relacionado a tal expressão seja singular.

Na apostila 3, unidade 11, trabalham-se orações subordinadas adverbiais e orações reduzidas. As primeiras são apresentadas com uma nota introdutória que diz ser necessário entendê-las bem, uma vez que “são disparadores de relações sintáticas e semânticas bastante complexas.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 12).

Todavia, nesse material, as *relações morfológicas* restringem-se ao reconhecimento morfológico e à classificação das conjunções que as iniciam; as *relações sintáticas* se limitam ao entendimento de que tais orações possuem função de adjunto adverbial. Essa idéia é defendida por muitos gramáticos: 1) “Oração subordinada adverbial é aquela que tem valor de advérbio (ou de locução adverbial) e exerce, em relação ao verbo da oração principal, a função de adjunto adverbial.” (CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 274); 2) “As orações subordinadas adverbiais funcionam como adjunto adverbial de outras orações” (FARACO; MOURA, 1996, p. 353), dentre outros.

Ainda com relação às orações subordinadas, muitas gramáticas costumam apresentar as adjetivas como sendo um adjunto adnominal de um termo da oração principal, por exemplo: 1) “As orações subordinadas adjetivas exercem a função de adjunto adnominal de um termo da oração principal.” (INFANTE, 2001, p. 490); 2) “As orações adjetivas caracterizam-se por duas propriedades, que as distinguem claramente dos demais tipos de orações: 1º) Sempre se referem a um substantivo

ou pronome da oração principal; 2º) Iniciam-se em pronome relativo (...)” (AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S., 2000, p. 448) dentre outros casos.

Tal conceito pode apresentar um problema de classificação gramatical, porque não abarca ocorrências lingüísticas semelhantes à frase “O homem que fazia chover” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 3) em que há uma oração adjetiva não subordinada a qualquer oração principal, por estar simplesmente qualificando um termo anterior. Na verdade, todo o enunciado equivale a um sintagma nominal que poderia funcionar como sujeito, objeto ou outros termos da oração. Dessa forma, o mais adequado seria que as gramáticas adotassem o seguinte conceito: *Oração adjetiva é aquela que equivale a adjetivo, porque cumpre o papel de alterar um substantivo (nome ou pronome) antecedente.*

3.1.2 Equívocos e incoerências próprios do material analisado

O primeiro equívoco percebido na apostila 1 refere-se ao seguinte conceito: “**Período** é o conjunto de frases formado por uma ou mais orações.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 2), visto ser um tanto incoerente *um conjunto* ser formado por *uma oração* como assegura a teoria. Seria mais adequado afirmar que “A frase organizada em orações constitui o **período**, que pode ser **simples** (formado de uma única oração) ou **composto** (formado de duas ou mais orações).”(INFANTE, 1995, p. 342).

Um outro equívoco da apostila está relacionado ao tratamento dispensado ao vocábulo *que*, p. 6. Há, nesse ponto, uma confusão de conceito gramatical. A

apostila usou como subtítulo *Quanto ao uso da conjunção “e” e “que”* para a introdução do assunto, pretendendo com isso chamar a atenção para o efeito desagradável e impróprio à escrita do abuso desses termos.

Porém, para ilustrar a inadequação desse uso, o material em análise apresenta um exemplo no qual nenhum dos *quês* funciona como conjunção, mas como pronome relativo: “As pessoas que são hipócritas são aquelas que mais apreciamos, que, muitas vezes, parecem amigas, mas que, por nossas costas, são aquelas que nos traem” (idem). O mesmo equívoco se repete no **Exercício Proposto (EP)**.10, p. 6, no qual, embora haja conjunção integrante e pronome relativo, todos são considerados conjunções:

EP.10) Observe os períodos abaixo. Todos eles trabalham de forma enfadonha a conjunção ‘que’. Reescreva-os tentando dar mais leveza e unidade.

a) Quando chegaram, pediram-me que devolvesse o livro *que* me fora emprestado por ocasião dos exames *que* se realizaram no fim do ano *que* passou.

b) Solicitei-lhe que repetisse o recado *que* transmitia por telefone, mas ele desligou sem *que* desse maiores explicações.

Com relação à transitividade verbal, a apostila 1, quando aborda predicado verbal, faz a seguinte menção aos verbos intransitivos: “**Chover, amanhecer e ocorrer** não são acompanhados de complementos (...) São verbos cujo sentido não transita para algum complemento: são **verbos intransitivos**.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 13). Nesse momento, ela procura inovar não mencionando “o sentido completo”, ou melhor, não usando o conceito tão comum e questionável de que “verbo intransitivo não precisa de complemento porque tem sentido completo”. No entanto, a afirmação não é verdadeira, pelo motivo já

apontado anteriormente: a presença de determinados adjuntos adverbiais é, dependendo da intenção comunicativa do falante, essencial para constituição do sentido do verbo.

Em se tratando dos *termos integrantes da oração*, especificamente, complemento nominal, a exposição teórica apresenta incoerências que dificultam seu reconhecimento. Por exemplo, para distinguir complemento nominal de adjunto adnominal, a apostila usa o critério semântico, ao afirmar que “se o termo analisado for **agente da ação** expressa pelo substantivo abstrato, a expressão preposicionada é **adjunto adnominal;**” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 27) e exemplifica tal afirmação usando estruturas como “**A produção dos metalúrgicos** cresceu após a mudança da política salarial.”. Entende-se, então, que *dos metalúrgicos* é adjunto adnominal, porque são eles quem praticam a ação expressa pelo substantivo abstrato: *Os metalúrgicos produzem*.

Porém, na mesma página, a apostila apresenta a frase “**A beleza da mulher** seduz a qualquer um.”, definindo a expressão *da mulher* como complemento nominal. Segundo o critério semântico da apostila, “se o termo for paciente da ação expressa pelo nome, a expressão preposicionada terá função de **complemento nominal.**”

Na verdade, de acordo com essa teoria, *da mulher* deveria ser classificada como adjunto adnominal, uma vez que *a mulher* não é paciente, ela tem beleza, essa qualidade não é atribuída a ela, mas sim algo inerente a ela. Em outros momentos, a apostila retoma o critério semântico comprovando essa idéia: “Não confunda o adjunto adnominal com o complemento nominal: adjunto adnominal → agente. complemento nominal → paciente.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 30).

O ideal, na distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal, é associar o critério semântico ao critério sintático. Por exemplo, se uma estrutura como *A construção do prédio* fosse transformada em *Alguém construiu o prédio*, sintaticamente, *o prédio* passaria a ser complemento verbal – objeto direto; semanticamente, constituiu-se o paciente da ação, provando, dessa maneira, que, na estrutura anterior, *do prédio* exerce a função de complemento nominal.

Da mesma forma, se a estrutura *A beleza da mulher* for analisada sob essa mesma perspectiva, é possível constatar que, ao transformar para *A mulher tem beleza*, sintaticamente *a mulher* passa a ser o sujeito da frase; semanticamente, *a mulher* corresponde ao agente, no sentido de que ela gera, ela traz essa beleza. Sendo assim, tal estrutura se refere a um adjunto adnominal e não a um complemento nominal como, equivocadamente, classifica a apostila.

A junção entre os critérios sintático e semântico resgata uma contribuição da Gramática Gerativo-Transformacional relativa à Estrutura Superficial e à Estrutura Profunda, o que explica esse fato. Se, ao contrário, considerar-se apenas a estrutura sintática (Estrutura Superficial) na análise, pode-se criar uma confusão, uma vez que as estruturas *A construção do prédio* e *A beleza da mulher* são parecidas, ambas possuem: Det.(artigo) + N (substantivo abstrato) + prep.(de) + N (substantivo concreto).

É necessário, dessa forma, recorrer à Estrutura Profunda da frase, fazendo as inversões sintáticas: *A mulher tem beleza* e *Alguém construiu o prédio*, para se constatar que um corresponde ao sujeito da frase, portanto adjunto adnominal na Estrutura Superficial, e o outro corresponde a um complemento verbal, portanto, complemento nominal, na superfície.

Com relação, ainda, aos termos integrantes, pode-se observar um problema relacionado ao tratamento dispensado ao objeto direto. Segundo a apostila, “Objeto direto é um complemento verbal que integra o sentido de um verbo transitivo direto (VTD), ao qual se liga diretamente.” (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 17). No entanto, mais à frente, apresenta o objeto direto preposicionado. Segundo a teoria: “Há casos em que o objeto direto pode aparecer precedido de preposição. Neste caso, tem-se Objeto Direto Preposicionado (ODP)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 20).

Esse momento pode representar um perigo para o entendimento do aluno, porque, primeiro, fala-se que objeto direto liga-se diretamente ao verbo, ou seja, não é precedido por preposição e, depois, apresenta-se esse complemento preposicionado.

Sendo assim, para evitar contradição ou confusão, o ideal é ressaltar que não é a preposição a responsável por definir se um complemento verbal é objeto direto ou não, mas o fato de estar completando um verbo transitivo direto. Infante esclarece bem essa situação:

Em alguns casos, o objeto direto pode vir precedido de preposição: é o chamado objeto direto preposicionado. Nesses casos, o verbo é sempre transitivo direto, e seu complemento é, obviamente, um objeto direto. A preposição surge por necessidades expressivas ou por razões morfossintáticas (INFANTE, 1995, p.367).

Com relação à definição: “O verbo é transitivo direto quando vem acompanhado de um complemento sem preposição obrigatória.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 17), pode-se perceber uma falsa generalização, por existirem casos em que a presença de preposição, antecedendo esse complemento verbal, é

indispensável. A própria apostila, em um momento posterior, teoriza que “Há casos em que o objeto direto pode aparecer precedido de preposição. Ver-se-á, primeiro, os casos em que obrigatoriamente deve-se usar a preposição antes de objeto direto.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 20).

Esses casos, segundo a apostila, ocorrem quando o complemento verbal é pronome pessoal oblíquo “Prejudiquei a ti naquele momento.” e quando é pronome relativo *quem* apresentando o antecedente “Ele tem uma filha a quem muito estima” (SISTEMA DE ENSINO, 2003a , apostila 1, p. 20). Conclui-se, assim, que se fosse verdadeira a primeira observação feita pela apostila de que um verbo é transitivo direto quando acompanhado por um complemento sem preposição obrigatória, os verbos *Prejudicar* e *ter* não seriam, de forma alguma, verbos transitivos diretos, o que não verdade. Para evitar esse problema, o estudo deveria partir de uma “gramática do verbo”, conforme postula Neves (1999, p. 59 e 60).

Uma situação bastante caótica na apostila, que materializa bem equívocos e incoerências, no trato dispensado aos termos integrantes, pode ser visualizada no seguinte exercício da apostila 1, aplicado em sala:

Costeletas ao molho escabeche

Ingredientes:

4 costeletas de carneiro
1 cebola picada
150 g de iogurte natural desnatado
2 colheres de chá de páprica

Escabeche

2 colheres de chá de suco de limão
2 colheres de sopa de vinho branco
½ colher de chá de açúcar
½ colher de chá de tomilho seco
Sal e pimenta a gosto
Páprica para polvilhar
Salsinha para decorar

Modo de preparar

Misture os ingredientes do escabeche, com sal e pimenta a gosto.

Limpe as costeletas, retirando toda a gordura, coloque-as no escabeche e deixe descansar durante 2 a 3 horas. Escorra as costeletas e enxugue-as com papel absorvente. Coloque-as em uma forma refratária rasa. Ponha a cebola por cima e cubra com papel-alumínio. Asse em forno moderado durante 1 hora.

Misture o iogurte com páprica e coloque sobre as costelas. Continue a assar por mais 15 minutos. Sirva-as polvilhadas com páprica e decoradas com salsinha.

Rendimento: 4 porções
Calorias por porção: 240.

(In: TABOADA, Paulo. 100 receitas com baixa caloria. Rio de Janeiro. Ediouro)

EP.11) Que tipo de texto temos acima? Justifique.

EP.12) Quais são os termos do texto que se referem às “costelas”?

EP.13) Qual a função dos termos destacados nas expressões abaixo?

“Costeletas **ao Molho Escabeche**”

“4 costelas **de carneiro**”

EP.14) Destaque do texto um verbo intransitivo, dois transitivos diretos e indiretos e três transitivos diretos.

EP.15) Destaque do texto três adjuntos adnominais e três adjuntos adverbiais. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p.35)

Durante a aula em que se propôs a solução desse exercício, a questão “Destaque do texto um verbo intransitivo, dois transitivos diretos e indiretos e três transitivos diretos.” foi motivo para o momento de maiores dúvidas dos alunos. Instalou-se uma verdadeira confusão, já que a explicitação teórico-normativa faz uma afirmação e o uso da língua revela o contrário. Segundo a apostila, verbo intransitivo é aquele “que não exige complemento para integrar-lhe o sentido. Pode constituir a estrutura do predicado sem necessidade de objeto” e que verbo transitivo “(exige) um complemento para integrar-lhe o sentido. constitui a estrutura do predicado acompanhado, obrigatoriamente, de objeto. Divide-se em: transitivo direto e transitivo indireto.” (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 17)

Em relação aos verbos presentes nas estruturas “ponha a cebola por cima e cubra com papel-alumínio. Asse em forno moderado durante 1 hora. Misture o iogurte com páprica e coloque sobre as costelas. Continue a assar por mais 15 minutos.”, questionou-se a idéia de *obrigatoriedade* de complemento do verbo

transitivo. O uso contraria a regra. Nesses casos, os verbos aparecem sem objetos formais, e isso não prejudica a compreensão, uma vez que foram explicitados anteriormente. Alguns alunos o tiveram por verbos intransitivos, uma vez que os complementos verbais não são necessários.

Outras indagações permearam o verbo da seguinte estrutura “e deixe *descansar* durante 2 a 3 horas”. Intransitivo ou transitivo direto? Duas reflexões chamaram-me a atenção nesse momento: alguns alunos entenderam que o verbo *descansar* é transitivo direto ao raciocinarem da seguinte maneira: “(você) deixe descansar (as costeletas)”, em que o termo *as costeletas* assumiu um papel de complemento verbal. Outros: “(você) deixe (as costeletas) descansar”, de forma que o verbo *descansar* foi visto como intransitivo. Há uma Estrutura Superficial para duas Estruturas Profundas. Ambas são possíveis. Qual a razão de legitimar uma ao aluno e negar a outra? Qual regra normativa convenceria o aluno a adotar uma como certa?

Não havendo uma justificativa nem um acordo entre os alunos, os primeiros argumentaram que se *as costeletas* fosse o sujeito do verbo *descansar*, este estaria no plural e não no singular. Em contrapartida, os da segunda opinião disseram que o verbo *descansar* não necessitava de complemento e associaram essa frase a outras, como: “Eu descansei”.⁶

Ainda em relação ao comando “Destaque do texto três adjuntos adnominais e três adjuntos adverbiais” em que há ênfase na metalinguagem, os alunos se intrigaram com a seguinte situação: “Misture o iogurte com páprica” e “Ponha a cebola em cima e cubra com papel-alumínio.”, visto que a maioria classificou *com páprica* e *com papel-alumínio* como objeto indireto. Todavia, *com papel-alumínio*

⁶ Perini (1999, p. 21-22) questiona a definição de transitividade verbal, inclusive a de verbos intransitivos.

refere-se a adjunto adverbial (de instrumento) de acordo com os preceitos gramaticais. Mas o enunciado pede ao aluno *dois transitivos diretos e indiretos*. Só há um.

E então? Como provar para o aluno que há uma diferença entre eles? Talvez apelar para a observação de que se eu fizer a pergunta sem preposição ao verbo, ele é transitivo direto; se eu fizer pergunta com preposição, ele é transitivo indireto e, se eu fizer as duas, ele é transitivo direto e indireto. Por isso, para o verbo *misturo* eu pergunto *Misturo o quê? Com quê?*. Sendo, assim, transitivo direto e indireto, de forma que *com páprica* é objeto indireto e *com papel-alumínio não*. Tal reflexão, porém, não resolve muito, porque o aluno então observa que, para o verbo *cobrir*, ele pode perguntar *Cobrir o quê? Com quê?*, concluindo ser também o verbo *cobrir* transitivo direto e indireto e, conseqüentemente, a estrutura iniciada com a preposição, objeto indireto.

Gastam-se algumas horas, na tentativa de resolver esse problema. Minha indagação é: qual a validade dessa discussão, qual a eficácia desse ensino? Neves (1999) constatou um clima de desalento entre professores, quanto à validade do ensino de língua materna. Segunda ela, os professores não acreditam em resultados positivos.

De fato, se abordagens como estas se mantiverem, o aluno não terá muito o que falar. Em que tais observações lhe serão positivas? Não se trabalharam *recursos expressivos da linguagem verbal*; não ocorreu nenhuma relação entre texto e contextos, tampouco sinais de preocupação com *função, organização, estrutura e condições de produção e recepção* aludidos pelos PCNs (BRASIL, 1999) e por tantos outros estudos.

Questiono o porquê de continuar a ministrar uma aula em que a ênfase seja definir o que é um adjunto adnominal, qual a diferença entre ele e o complemento nominal, o que é um verbo transitivo direto ou indireto, atribuindo importância às nomenclaturas, sem qualquer finalidade real de uso.

3.1.2.1 Teoria não trabalhada: omissão de informações importantes

Muitas vezes, gastam-se páginas e páginas com minúcias gramaticais que não são significativas para o aluno, uma vez que não passam de conhecimentos imediatistas, cuja finalidade é atender às exigências de alguma prova, de algum exame; são bagagens esquecidas ou simplesmente deixadas pelo aluno, que não encontra motivos para carregá-las e que Geraldi (1999, p. 126) ilustrou da seguinte maneira:

Educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”. Felizmente. O aluno diz, geralmente: ‘A gente tá aprendendo é como é que fala? É pronomes, frases...agente da passiva. Essas coisas assim.

A preocupação com minúcias gramaticais é observada nas apostilas. Presas a detalhes gramaticais, deixam, muitas vezes, de informar e trabalhar aspectos importantes da língua que, mais voltados para o seu funcionamento, desenvolveriam

a reflexão no aluno, algo que ele poderia levar para a vida, extrapolando os limites de sala de aula.

A omissão de informações, ou mesmo, o que chamo de teoria não trabalhada, pode ser vista na definição sintática sobre **Frase, Oração e Período** presente na apostila 1. Tal definição é completamente teórica: “Frase é um enunciado que possui sentido completo, independente de sua extensão ou estrutura”; “Oração é um enunciado que se organiza a partir de um ou mais verbos (as locuções verbais). Tem a presença obrigatória de um predicado e, normalmente, de um sujeito”; “Período é um conjunto de frases formado por uma ou mais orações (...) são períodos simples os formados por apenas uma oração (...) são períodos compostos os que se constituem de mais uma oração.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 2).

Conceituar frase como estrutura de sentido completo revela a não consideração pela sua circunstância de realização, algo contrário ao ponto de vista de Câmara Jr. (1973), para quem deve-se considerar a *situação* e a *entoação*, elementos que fazem com que a frase varie quanto a seu sentido, o qual não está preso, portanto, aos limites da estrutura.

Bechara (1994) ressalta que as entoações são responsáveis por estabelecer diferenças no som, as quais marcam, conseqüentemente, os tipos distintos de orações. Para Câmara Jr. (1973), além disso, é muito importante o momento, o meio social – contexto – na constituição de uma frase, pois é em situação concreta que, no discurso, revelam-se as intenções do indivíduo, o qual pode estar com seu propósito centrado em si mesmo, no ouvinte, no falante ou na situação, gerando diferentes tipos de frases.

Ao tratar do conceito de oração, a apostila não lembra, por exemplo, que ela constitui-se frase da língua, uma vez que, salvo as orações impessoais, possui sujeito e predicado. Não é feita, também, qualquer menção à importância das relações entre as orações.

O passo seguinte consiste em definir os **Tipos de Frases**. Há, nesse momento, uma tentativa de mostrar a importância do contexto, em breve nota, segundo a qual:

Uma frase, muitas vezes, depende do seu contexto para que seja bem interpretada. Se, por exemplo, uma mãe chega ao quarto do filho, que está todo bagunçado e lhe diz 'Que bonito!', ela vai expressar exatamente o contrário do que se diz. Por isso, a entoação na frase falada é fundamental para dar pistas de sentido ao falante.

Na língua portuguesa existem alguns tipos de frases, cuja entoação é até previsível, de acordo com o sentido que transmitem. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4)

Porém, apesar de se mencionarem o contexto e a entoação como elementos determinantes para o sentido da frase, como aspectos sintáticos relevantes, a apresentação dos conceitos de frases não desenvolve essa idéia.

A conceituação da apostila dispensa qualquer interferência do uso – a entoação, contexto/situação – na significação frasal e se mostra vazia. Por exemplo, frases declarativas “declaram ou informam alguma coisa que são denominadas declarativas” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4); frases interrogativas “ocorrem, quando se deseja obter alguma informação, podendo ser direta ou indireta” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4). Para exemplificar esta última, um dos exemplos utilizado é *A prova ainda não começou?*. Se, porém, considerar-se a posição de Perini (1999, p. 59), é possível ver que, dependendo do contexto, essa frase não será, necessariamente, um pedido de

informação. Ela pode veicular uma censura, uma reclamação ou mesmo uma crítica. Por exemplo, uma pessoa que esteja preocupada com a demora de aplicação de uma prova pode jogar a maior tonicidade sobre o termo “ainda”: *A prova **ainda** não começou?*, criando um valor semântico distinto de ***A prova** ainda não começou?*, dando a idéia de que outras coisas começaram, mas não a prova.

Essa também é uma crítica de Neves (1999), para quem, os professores, ao trabalharem a frase de maneira meramente formal, não discutem as várias manifestações do uso (cf. 2.1.1.2, p. 35). Por isso, se a gramática for trabalhada em seus princípios fixos, como ocorre no caso em análise, de acordo com a autora, não estará servindo ao desempenho lingüístico. De fato, a omissão de dados importantes limita o enriquecimento lingüístico do aluno.

Quanto às frases imperativas “usadas para fazer com que o interlocutor aja, normalmente ao dar-se um conselho, uma ordem, ou fazer-se um pedido.”, são exemplificadas, exclusivamente, com verbos conjugados no modo imperativo: “Páre com isso.” e “Vá comprar pão para mim, por favor.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4). Também aí, as apostilas omitem a importância do contexto e da entoação. Se, em determinada situação, uma mãe entra no quarto todo desarrumado do filho, o qual está se preparando para ir ao clube, e diz “*Esse quarto não vai ficar assim.*”, implicitamente, pode-se entender que ela ordena que o filho arrume o quarto antes de sair, apesar de usar uma frase considerada declarativa negativa.

As frases imperativas podem designar desde a ordem mais rude até a súplica mais humilde: estruturas como “Páre com isso” e “Vá comprar pão para mim, por favor”, podem ser uma exigência, uma imposição ou um pedido de favor, conforme o tom em que forem pronunciadas.

Há também as frases exclamativas, conceituadas como aquelas que “expressam estado emotivo do emissor ou falante, normalmente utilizadas com ponto de exclamação”. Ao falar em estado emotivo, o conceito oferecido de maneira aleatória torna-se vazio, pois essa emoção é relacionada a quê? O que a provocou? É verdadeira? Ou é uma simulação com alguma intenção? Novamente o contexto reveste-se de especial importância sendo que a desconsideração do mesmo empobrece o ensino de língua.

Ainda com relação às frases, a apostila oferece algumas recomendações sobre a extensão dos períodos em produções textuais. Dentre as recomendações, está a preocupação quanto à extensão frasal: “Os textos mais modernos primam por frases e períodos mais curtos, exatamente para não tornar a leitura enfadonha e cansativa.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 5).

A apostila, nesse momento, discute a elaboração de períodos muito longos, devido à falta de pontuação, o que compromete a leitura e o entendimento do texto. Entretanto, não alerta o aluno sobre o extremo oposto desse fato, ou seja, sobre casos em que frases muito curtas deixam o texto truncado, sem fluência discursiva.

A apostila deixa também de comentar alguns aspectos relevantes sobre o agente da passiva. Com relação a isso, apresenta uma explicação muito vaga para o aluno reconhecer esse termo na oração. Segundo ela, pode-se inverter a frase, de forma que o agente da passiva se torna o sujeito da voz ativa; ou notar que “O agente da passiva é um termo sempre preposicionado – preposições **por**, **de** – expresso pelas seguintes categorias: substantivos, palavras substantivadas, pronomes substantivos, numerais substantivos.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 28).

Há, nessas definições, um destaque ao aspecto morfossintático bastante vago, pelo fato de existirem inúmeras outras situações em que as preposições *de* e *por* aparecem seguidas por substantivos, por exemplo, e nem por isso é agente da passiva, como ocorre em: *concurso de beleza, comprar gato por lebre*.

Ao tratar desse assunto, a teoria não elucida ser comum enfatizar o *processo verbal* em detrimento do agente da passiva, termo da oração que, muitas vezes, nem sequer é mencionado, como ocorre na frase *A inflação foi controlada*, a qual poderia ser escrita também da seguinte maneira: *A inflação foi controlada pelo governo Lula*. Esse procedimento costuma ser intencional, uma vez que, ao ressaltar o agente da passiva, o usuário da estrutura parece fazer questão de mostrar a importância do presidente.

A omissão de quem pratica a ação também é conquistada pelo uso da voz passiva sintética: *Erradicou-se a corrupção*, na qual o agente da passiva não aparece mesmo, pois, nesse caso, não cabe na estrutura frasal.

A apostila poderia trabalhar esse aspecto da língua com o aluno. Porque, se em uma determinada situação, o aluno quiser elucidar um evento, mas não evidenciar o seu autor, terá, a sua disposição, dois importantes recursos para fazer isso: usar a voz passiva analítica, sem o agente da passiva expresso, ou, simplesmente, usar a voz passiva sintética.

A omissão de informações, na apostila 1, também ocorre no tratamento dispensado aos termos acessórios *adjunto adverbial* e *aposto*. Quanto ao primeiro, a teoria apresenta as frases “O presidente **talvez** consiga empatia da população.” e “O presidente **certamente** conseguirá empatia da população.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003 , apostila 1, p. 31). Ela ressalta que, na primeira frase, o adjunto adverbial coloca em dúvida a empatia do presidente; enquanto, na segunda,

o adjunto adverbial afirma que, segundo o produtor da frase, o presidente é simpático.

Apesar de a apostila mostrar que o adjunto adverbial é, por isso, um modalizador importante e com poder argumentativo, ela não comenta que a modalização também é dada pelo verbo⁷. Na primeira estrutura frasal, por exemplo, o modo subjuntivo *consiga*, também, expressa dúvida. Assim como, na segunda, o modo indicativo *conseguirá* expressa certeza.

Por exemplo, se pensarmos em frases como *Procuro um restaurante que **serve** comida chinesa* e *Procuro um restaurante que **sirva** comida chinesa*, nas quais não aparecem os adjuntos adverbiais, fica claro, mesmo assim, que o produtor da primeira frase, através do modo indicativo, mostra ter conhecimento de que esse restaurante existe; já, o da segunda, expressa, através do modo subjuntivo, expectativa, dúvida e revela que ele pretende encontrar um restaurante desse tipo, mas não sabe se existe ou não. Isso comprova que não são, de fato, apenas os adjuntos adverbiais responsáveis por expressar atitudes como de certeza e de dúvida. Essa é também a função dos modos verbais indicativo e subjuntivo.

A segunda apostila também deixa passar aspectos importantes da língua. Isso fica visível quando cita Du Bois na primeira unidade da apostila 2, página 1:

Afinal, será apenas um conjunto de normas que impede as pessoas de empregarem a forma 'nós foi', por exemplo? De modo algum. Conhecer as regras de concordância do padrão culto, serve entre outros fins, como meio de adequação e interação social e até como forma de evitar certos tipos de preconceitos sociais decorrentes de equívocos lingüísticos. (SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 1)

⁷ Segundo Neves (1999-2000, p. 99 e 105), os verbos e advérbios fazem parte da classe de elementos modalizadores. Os primeiros atuam "No nível da estrutura interna da predicação (nível 1), o que configura a modalidade inerente, a que diz respeito às relações entre um participante e a realização do estado das coisas (EC) em que está envolvido."; já os segundos "por sua vez, não são parte do significado proposicional, mas expressam uma atitude do falante em relação à proposição"

Nesse momento, é possível notar uma referência não só às variedades lingüísticas e à interação verbal como também às regras de aplicabilidade da língua, principalmente no último caso, quando se fala em *adequação*. Sem dúvida alguma, são aspectos de grande relevância para o trabalho com língua e correspondem àquilo que defendemos, como prioridade para tal ensino. Porém, essas idéias não são desenvolvidas na parte teórica, cujo conteúdo é extremamente normativo, descontextualizado, direcionando o aluno a fazer um trabalho solitário em que sua tarefa, salvo alguns exercícios, é mais o de *decorar* que o de *refletir*.

A apostila 2, ao tratar da regra de concordância verbal das expressões *Qual de nós ou de vós/ dentre ou dentre vós*, ressalta que:

Se o interrogativo está no singular, torna-se impossível a concordância com o pronome que figura no complemento. Neste caso, fica o verbo somente na 3ª pessoa do singular. Exemplos: 'Qual de vós argüirá de pecado?' (Pe.Antônio Vieira) 'qual de vós outros, cavaleiros – dizia Pelágio aos que o rodeavam – duvidará um momento...?' (Alexandre Herculano) (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 4)

e não faz qualquer menção a casos em que os pronomes interrogativos podem aparecer no plural. A regra não instrui o aluno a fazer o verbo concordar com estruturas como *Quais de nós e Quais de vós*, estruturas essas que só aceitam o verbo no plural, seja concordando com os pronomes oblíquos, seja com os pronomes interrogativos plurais.

Ela omite também algo sobre a concordância do verbo *ser* quando se refere a dias dos meses. Apoiando-se apenas em exemplos literários do séc. XIX, a apostila afirma que o verbo *ser*:

[...]é usado impessoalmente, a concordância dá-se com o predicativo. Exemplos: 'Hoje são vinte e um do mês, não são?'(Camilo Castelo Branco) 'Eram sete de maio de 1439...'(Alexandre Herculano) 'São 17 deste mês de julho.'(Almeida Garrett).

Ignorando a modalidade textual e a variação da língua no tempo e no espaço, a apostila não mencionou o fato de que o verbo *ser* pode ficar no singular, concordando com a palavra *dia*, a qual pode estar tanto explícita quanto implícita na estrutura frasal, sendo possível, por exemplo, uma estrutura como: *Hoje é vinte e um do mês, não é?*, em que a palavra *dia* está oculta *Hoje é (dia) vinte e um do mês, não é?* (CEGALLA, 1991)

Ao falar sobre a concordância verbal, nas passivas sintéticas, feitas com pronome apassivador, a apostila assinala: "Quando acompanhado de partícula apassivadora o verbo deve concordar com o termo que a gramática aponta como sujeito. Exemplos: **Alugam-se casas. Fazem-se chaves.**" (SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 7), explicação simplista e bastante superficial. Para que o aluno entenda essa regra, o professor deve acrescentar informações que sejam suficientes para evitar a confusão entre estas estruturas frasais e aquelas em que o *se* é índice de indeterminação do sujeito, nas quais o verbo deve ficar no singular.

Mas questiono se tais regras, do ponto de vista unicamente sintático, fazem algum sentido para o aluno. Não seria este o momento de empreender uma nova reflexão sobre ambos os fatos gramaticais? Não seria o momento de questionar as regras, aliando a sintaxe à semântica? É indiscutível que a regra de concordância pautada pela norma padrão e adotada pela apostila perde força para o uso (KURY, 1986). Dessa forma, frases corriqueiras como "Aluga-se casas", "Faz-se chaves" ou "Conserta-se relógios" têm seu uso referendado por diversos autores, que admitem

haver aí um sujeito indeterminado, traduzido pelo *se* (nesse caso, com função de índice de indeterminação do sujeito) e significando “alguém”.

É essa a compreensão de Eunice Pontes (1987, p. 67), para quem “Somente em gramáticas ou então em exemplos raríssimos encontra-se concordância neste tipo de construção. O que se encontra na maior parte das vezes é *Vende-se casas*.”

Para a autora, a marca de singular onde, de acordo com a norma instituída, deveria ser plural, decorre do processamento verbal do falante de que ***Alguém vende casas e Alguém aceita encomendas de doces e salgados***, por exemplo.

Na apostila 2, ainda sobre concordância verbal, o exercício proposto número 8 (EP.8) trabalha com uma tira da Mafalda, do cartunista Quino. Sua apresentação dispensa a teoria sintática que se dá sobre a locução *é que*, ou como também é conhecida: partícula expletiva, presente na página 7. A questão a diz “No segundo quadrinho, Felipe pergunta ‘Quem é que dá bola?’ Se eliminarmos a expressão *é que*, o verbo *dar* sofrerá alteração?”. O aluno, percebendo que não haverá qualquer mudança, concluirá que se trata de uma estrutura que pode ser eliminada sem causar danos ao aspecto sintático; por outro lado, semanticamente, sua exclusão elimina a ênfase que há na voz da personagem Felipe.

Recentemente, a Rede Globo de Televisão apresentou uma novela cujo título era “Agora *é que são elas*”. A retirada da partícula expletiva muda, consideravelmente, o aspecto semântico, o valor que essa locução atribui ao termo *elas*. Dessa forma, é relevante trabalhar os *efeitos de sentido* que uma simples estrutura como essa pode provocar e não explicá-la, simplesmente, dizendo que “A locução ***é que*** é invariável, e, por isso, não se altera a concordância do verbo da oração – a qual se faz normalmente com seu sujeito” (SISTEMA DE ENSINO

NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 7). Muitos aspectos interessantes da língua se perdem pela ausência de reflexão sobre o contexto, pela desvalorização do uso.

Sobre concordância nominal, essa apostila considera que “- se o adjetivo vier posposto ao substantivo a que se refere, a concordância poderá ser feita no singular ou no plural com ambos os substantivos. **Exemplos:** Escolheu hora e momento adequados. Escolheu hora e momento adequado.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 10). Nesse momento, ela não alerta o aluno sobre o fato de que optar pelo singular ou pelo plural do adjetivo implica mudança de significado: o plural denota que os dois elementos, *hora e momento*, são adequados; enquanto o singular, que apenas um, no caso, o *momento*.

Ainda com relação a isso, a apostila não menciona o fato de que, em algumas situações, usar o plural geraria incoerência. Por exemplo: pode-se ter *Escolheu bolo e torta assados*, mas não *Escolheu refrigerante e torta assados* – uma vez que o adjetivo não se aplica a um dos substantivos. A teoria apresentada pela apostila generaliza, não faz ressalvas importantes.

A unidade sete, dessa mesma apostila, tem por título “Período” e objetiva trabalhar período simples e período composto, orações coordenadas e seus conectivos. Depois de exibir uma breve explicação sobre os tipos de período, oração absoluta, oração coordenada, oração subordinada e oração principal, introduz o *período composto por coordenação*.

Segundo a teoria, “o período composto por coordenação é formado por orações independentes, que se coordenam sem dependência sintática” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 26) e “Oração coordenada é aquela que se junta a outra, mantendo, porém independência do ponto de vista sintático.”

Nos dois casos, fala-se em *independência sintática*, mas, em nenhum momento, em dependência semântica entre as orações. Apesar de a apostila trazer casos de oração independente tanto do ponto de vista sintático, como do ponto de vista semântico, por exemplo: “Calvim **chorava**, **lamentava** a perda do guaxininzinho.” (SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 26) que pode ser desdobrada: 1) *Calvim **chorava** a perda do guaxininzinho.* 2) *Calvim **lamentava** a perda do guaxininzinho,* ao apresentar as orações coordenadas sindéticas, pode se verificar que isso não é possível em todas as orações coordenadas.

Por exemplo, ao definir as aditivas, a apostila usa como ilustração a frase “**Não só** debes regar as plantas, **mas também** adubá-las”. Se tais frases fossem separadas, sem estabelecer qualquer conexão semântica com a outra oração: 1) *Mas também adubá-las;* 2) *Não só debes regar as plantas,* estariam comprometidas. As orações em questão mantêm uma relação de dependência semântica, que, apesar de importante, nem sequer é mencionada pela apostila.

Borba (1967) explicita essa questão, estabelecendo graus de (in)dependência, uma vez que orações coordenadas representam a continuidade do pensamento:

O espírito humano reconhece, porém, que as orações persistem na sua independência, embora representem agrupadas uma continuidade de pensamento. Num período do tipo *o cavalo corre e o veado também corre*, a independência das orações é quase absoluta. Se avançássemos na coordenação, poderíamos dizer: *o cavalo corre mas o veado corre mais*, onde percebemos ser menor a independência. Mais um passo e as orações se entrelaçariam de tal maneira que uma se adere à outra e depende dela, define-a, completa-a ou aparece como um membro inseparável da mesma. (BORBA, 1967, p. 251)

É nesse sentido que as orações não podem ser estudadas separadamente uma das outras e nem fora do contexto de realização.

A apresentação de todos os tipos de orações coordenadas sindéticas – aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas – é estrutural e segue o mesmo estilo: primeiro, oferece uma definição; depois, apresenta as conjunções pertinentes a cada tipo de oração; e, por último, exemplifica-as com uma frase.

A unidade 8 dessa mesma apostila trabalha figuras de linguagem. Ao abordar duas figuras específicas: aliteração e assonância, ela afirma o seguinte: “Aliteração é a repetição de fonemas consonantais. **Exemplo:** O **zum-zum-zum** das zoantes abelhas zombeteiras zoavam nos meus ouvidos.” e “Assonância é a repetição de fonemas vocálicos. **Exemplo:** A onda anda aonde andam as ondas.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 36).

Essas figuras são um excelente recurso sonoro. Na primeira frase, a aliteração sugere o barulho das abelhas; já na segunda, a passagem de um dígrafo vocálico /ã/ para /õ/, de forma que haja uma maior ou menor abertura da boca, sugere o movimento das ondas. Entretanto, a explicitação teórica não extrapola a metalinguagem aplicada a uma frase descontextualizada e, conseqüentemente, não conduz a uma reflexão enriquecedora.

Com relação às orações subordinadas adverbiais, a apostila 3 ressalta que elas “desempenham a função de um adjunto adverbial. São introduzidas por conjunções subordinativas e recebem a mesma denominação da conjunção que a introduz.” (SISTEMA DE ENSINO, 2003c, apostila 3, p. 13).

Decat (2001) chama a atenção para a inadequação e insuficiência da classificação de uma oração com base na conjunção que a inicia, como faz a apostila, por esse procedimento não dar conta, muitas vezes, do aspecto semântico. Por exemplo, em “E, **na medida em que eu preenchia [...] as condições favoráveis ao referido crime: mulher branca, morando sozinha em um apto.**

situado em um “bairro de pretos” – como dizem –, vivi a situação descrita a seguir.” (DECAT, 2001, p. 122), um aluno, amparado pela teoria da apostila, consideraria a oração grifada *adverbial proporcional*; contudo, a autora ressalta que essa oração é o motivo, ou seja, a causa do evento que a pessoa relatará na seqüência, contrariando a fixidez da regra pautada na conjunção.

A apostila considera que “é necessário um bom entendimento das orações adverbiais, pois elas são disparadores de relações morfológicas, sintáticas e semânticas bastante complexas.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 12). Essa complexidade, porém, não é compreendida porque o tratamento tradicional dispensado a essas cláusulas fica no nível da sentença e das estruturas que as compõem. Nem sempre é possível determinar uma função para uma cláusula, visto que “freqüentemente ela terá, mais que uma função gramatical, uma função discursiva, no sentido de orientar o ouvinte para a mensagem que se pretende transmitir, organizando, assim, a forma do discurso.” (DECAT, 106, p. 106).

A apresentação teórica adotada pela apostila torna inútil a ressalva: “mais importante que decorar as conjunções e suas denominações é compreender a circunstância que expressa.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 13). O fato de ter que se ater à classificação de orações adverbiais imposta pela apostila impede o aluno de realizar uma reflexão efetiva sobre a língua, de maneira que muitas informações dadas pelo discurso passam despercebidas.

3.1.2.2 Teoria não desenvolvida nos exercícios

Após analisar as informações teóricas que não foram concretizadas na apresentação de exemplos, abordarei, neste tópico, aspectos teóricos não exercitados.

Exemplo desse fato é a primeira unidade da apostila 1, p. 1 a 9, que traz por título *Introdução à sintaxe: o ponto de vista*. O trabalho com língua inicia-se com a diferenciação entre fonologia, morfologia, semântica e sintaxe. Segundo a apostila, “não é possível estudar a sintaxe deslocada da significação (...) a sintaxe não pode ser vista separadamente da semântica, da fonologia ou da morfologia, quando se busca a significação. Na realidade, elas se completam e se integram no texto.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 1).

No entanto, apesar de apregoar essa vinculação e a não dissociação da sintaxe dos demais estudos, a apostila perde a oportunidade de associá-los. Focalizando os elementos, em grande parte de sua apresentação, de maneira estanque, isto é, abordando os aspectos sintáticos apenas enquanto relações entre estruturas, sem alertar que aspectos fonéticos e morfológicos associados a eles interferem na constituição semântica de uma ocorrência lingüística. Essa dificuldade da apostila fica clara, por exemplo, quando ela traz o seguinte poema para análise:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.

Um burro vai devagar.

Devagar...as janelas olham.

Éta vida besta, meu Deus.”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 2)

Apesar de o poema propiciar uma boa proposta de reflexão, incitando o aluno a pensar sobre a relação que a ordem sintática e a repetição de orações (versos) têm com as intenções contidas no poema, as quais direcionam o leitor para a construção de uma determinada visão da cidadezinha, a apostila não trabalhou aspectos que contribuem para a formação do sentido do texto, como o fonético e o morfológico, que poderiam ter sido explorados, entrando em acordo com o que a teoria defendida no início.

Explorando poema em seu nível fonético, a apostila poderia ter atentado para a escolha do advérbio *Devagar*, repetido várias vezes no texto, e formado pelas sílabas *-De-* e *-va-*, átonas, e *-gar-*, tônica, o que lhe imprime um aspecto fonético mais prolongado, fazendo com que a leitura do poema seja mais lenta, algo que possui relação e contribui com o sentido que se pretende construir da cidade mencionada no texto (ao contrário da palavra *rápido*, por exemplo).

Se esses elementos fossem considerados na análise do poema, a atividade se enquadraria, perfeitamente, na postura teórica da apostila, comentada anteriormente: de que *a sintaxe não pode ser vista separadamente da semântica, da fonologia ou da morfologia, quando se busca a significação*. Entretanto, essa observação, embora pertinente, não é desenvolvida no poema e nem em outras atividades.

Tratando das orações subordinadas adverbiais, a apostila 3, p. 12 a 18, considera serem *as relações semânticas* o aspecto mais importante a ser observado nesse caso. Segundo ela, “melhor que decorar as conjunções e suas denominações

é compreender a circunstância expressa pela oração.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 13). Porém, a maneira como o assunto aparece na apostila demonstra que as relações semânticas entre as orações não são bem desenvolvidas, ou pelo menos, não são desenvolvidas por completo.

Apesar de a apostila expor, na parte teórica, todas as orações subordinadas adverbiais, nos exercícios, EP.1 a EP.9, o aluno é chamado a refletir, quase que exclusivamente, sobre as relações de condição entre as orações. Por exemplo, o primeiro exercício faz perguntas como: “a) Qual é a oração que permite adentrar o mundo da realidade hipotética?”, “c) Que valor semântico essa oração expressa?”, “d) Indique, no texto, outras orações com o mesmo valor semântico.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c , apostila 3, p.15); o EP.9 faz perguntas como: “a) Observe o título do texto. Note que também o autor emprega nele a conjunção **se**. Levante hipóteses: (...) b) Como poderia ser a oração principal dessa oração subordinada?” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p.17).

No tratamento dispensado a essas orações, não há exercícios que tratem das relações semânticas existentes entre as orações subordinadas adverbiais de tempo, de finalidade, etc., a não ser o EP.3: “c) Como forma de justificar suas projeções hipotéticas, o autor introduz flashes do passado e relata como viveu. Identifique no 7º parágrafo uma oração subordinada causal que cumpra o papel de justificar as projeções hipotéticas do autor.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p.16). Nesse sentido, seria interessante acrescentar exercícios, situações, em que o aluno analisasse outras relações oracionais dentro de texto e contextos.

A Apostila 4, dispõe-se a trabalhar “Gírias e Estrangeirismos”, apresentando uma rápida explicação sobre as primeiras, definidas como uma fala particular de certos grupos sociais, como recursos lingüísticos informais, coloquiais e de uso

temporário. Com relação aos estrangeirismos, apresentam-se, para o aluno, textos polêmicos e com opiniões diferentes sobre o assunto.

Esses assuntos são pouco explorados nos exercícios. Com relação às gírias, por exemplo, a apostila poderia discutir as adequações lingüísticas, apresentar ao o aluno diversas situações em que tivesse de permutar estruturas, atingindo maior ou menor nível grau de formalidade, de acordo com o tipo de interlocutor e de situação. Em se tratando de estrangeirismos, a apostila não se preocupou em comentar com o aluno que correspondem a uma marca lingüística típica de propaganda, consistindo, muitas vezes, em um recurso argumentativo.

A esse respeito, seria interessante, ainda, questionar os alunos sobre a freqüência, em nosso meio, do emprego de palavras de outras línguas que eles conhecem, e qual o resultado disso...enfim, suscitar questionamentos que os levem à reflexão. Dessa forma, eles poderiam perceber as intenções presentes no uso de estrangeirismos, como ocorre em textos publicitários, por exemplo, os quais procuram, com o emprego de termos estrangeiros, cativar, envolver o interlocutor, uma vez que é comum as pessoas apreciarem mais o que vem do exterior, inclusive a língua.

3.1.2.3 Aspectos gramaticais presentes apenas nos exercícios

Contrariamente ao item anterior, a apostila em análise apresenta também exercícios, para cuja resolução são necessárias informações que não aparecem na fundamentação teórica.

Temos um exemplo disso na apostila 1, nos exercícios EP.7 e EP.8 da p. 5, que tratam de pontuação, sem teoria que forneça embasamento suficiente para que o aluno cumpra satisfatoriamente a atividade nesse momento.

Poder-se-ia, sem dúvida, abordar pontuação sem focalizar aspectos teóricos, partindo apenas do conhecimento internalizado do aluno, e a partir daí, fazer certas noções tornarem-se conscientes, como as pausas, por exemplo, entrando em acordo com a proposta da Gramática Reflexiva. Mas essa não é, de forma geral, a postura da apostila.

A pontuação poderia, igualmente, ter sido integrada aos tipos de orações discutidos anteriormente. Isso poderia ser feito no exercício EP.8, que propõe a análise de um poema de João Cabral de Melo Neto, em que a interpretação da linguagem metafórica exige que o interlocutor tenha conhecimento dos princípios conceituais de frases declarativas, exclamativas e interrogativas:

EP:8) (UFPR) No poema abaixo, João Cabral de Melo Neto utiliza-se da linguagem metafórica para refletir a respeito de uma das mais polêmicas questões acerca do comportamento humano. Redija um parágrafo, de no máximo 12 linhas, que apresente, em linguagem denotativa, as idéias contidas.

Questão de pontuação

(João Cabral de Melo Neto)

Todo mundo aceita que ao homem
Cabe pontuar a própria vida:
Que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
(e sem pontuação na política):

o homem só não aceita do homem
que use a pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 5).

Teria sido importante integrar os aspectos sintático e semântico para que os exercícios fizessem mais sentido para alunos, e os conteúdos gramaticais envolvidos não se mostrassem como assuntos alheios, de matérias estanques.

Um outro exercício dessa apostila, o EP.1 da p. 23, apresenta problemas mais sérios que o exercício anterior. Neles, há frases descontextualizadas que geram ambigüidades e outras que apresentam estruturas arcaicas. Além disso, o aluno tem de trabalhar complementos verbais, além de dominar regras de colocação pronominal, assunto não abordado anteriormente pela teoria:

EP.1) Classifique os complementos verbais destacados, colocando **OD** para objeto direto e **OI** para objeto indireto. Em seguida, substitua-os por pronomes oblíquos átonos correspondentes:

(...)

e) () O cliente fez **várias reclamações**.

O cliente _____

(...)

i) () Informaram **os resultados** aos candidatos.

_____ aos candidatos.

(...)

l) () Minas produz **bons queijos**.

Minas _____.”

(...)

o) () Direi **a verdade** a vocês.

_____ a vocês.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 23).

Nos itens *e*, *l* e *o*, a troca das expressões *várias reclamações*, *bons resultados* e *a verdade* por pronomes oblíquos gera as seguintes estruturas: “O cliente *fê-las*”, “Minas produ-los” e “Di-la-ei a vocês”, as quais, apesar de estarem de acordo com a modalidade escrita culta, não são de uso freqüente, e, por serem arcaicas, causam estranhamento para o aluno. No item *i*, quando se troca a expressão *os resultados*

por pronome oblíquo: “Informaram-nos aos candidatos”, verifica-se uma ambigüidade no termo *nos*, que pode dar a impressão de que se refere a um pronome de primeira pessoa do plural, ou seja, *Informaram a nós*. Seria interessante, nesse caso, que fossem mostradas ao aluno outras alternativas de construção com próclise, como: *Minas os produz* e *Eu a direi a vocês*.

O exercício EP. 2, da mesma página, também pede que se substituam complementos verbais como faz o EP.1. A diferença é que, nesse momento, trabalham-se verbos como *assistir*, *concordar*, *aludir*, *aspirar*, *visar* e *proceder*, os quais, dependendo da significação, não aceitam pronomes pessoais átonos. O objetivo aqui é ensinar ao aluno, por exemplo, que não se pode usar o *lhe*, em uma frase como: “a) Assistimos **ao jogo** pela televisão.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 23), uma vez que o verbo *assistir* está sendo usado no sentido de *ver*. Dessa forma, *ao jogo* deve ser substituído pela estrutura *a ele*, outro aspecto teórico que não foi trabalhado anteriormente.

Outro exercício, EP.3 da apostila 2, p. 7, necessita de adequação:

EP.3) Usando seus conhecimentos sobre concordância do verbo chover, leia o texto abaixo e responda à questão.

Chovem duas chuvas:
de água e de jasmims
por estes jardins
de flores e nuvens.
(Cecília Meireles)

Indique o sujeito da oração presente no texto? Justifique o emprego de tal concordância.”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 7).

Como o tratamento teórico sobre verbos impessoais (p. 5 da apostila) em nenhum momento fez menção ao emprego figurado de verbos que seriam impessoais, acredito que esse exercício deveria ser ministrado depois que o aluno já dominasse os verbos impessoais em emprego denotativo.

A apostila 4 traz, em sua primeira unidade, o assunto colocação pronominal, No entanto, os exercícios EP.6, EP.7 e EP.8, p. 7 e 8, são direcionados `a interpretação de um cartum e abordam aspectos pertinentes a esse tipo de texto, como, por exemplo, o tipo de linguagem usada, que, no caso, não é verbal, mas sim, apenas, visual. Isso é feito sem qualquer reflexão prévia sobre essa modalidade de linguagem. O mesmo se aplica ao EP.9 e ao EP.10 da mesma unidade.

3.1.2.4 Tentativa de esgotar o assunto

Há nas apostilas, uma evidente preocupação em esgotar os conteúdos gramaticais, tarefa árdua e praticamente impossível, pois é impossível pretender que durante um ano letivo um aluno retenha ou domine todos os preceitos, todas as regras gramaticais, com suas minúcias e com suas exceções, ditadas pela norma padrão.

A apostila 1, terceira unidade, da p. 17 a p. 21, age dessa maneira ao tratar objeto direto e objeto indireto, na exposição teórica. Quando trata do núcleo desses complementos verbais, ela apresenta uma série de particularidades morfológicas desnecessárias para a compreensão do aluno sobre o assunto. Segundo a apostila:

Normalmente, o **núcleo** do objeto direto é representado na oração por um : substantivo ou uma expressão substantivada, um numeral, um pronome substantivo, um pronome oblíquo ou uma oração introduzida por conjunção integrante (chamada de oração subordinada). (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 18)

Em seguida, apresenta vários exemplos de cada caso:

1. Substantivo: ‘Assaltantes fazem reféns e jogam dinheiro pela janela’(Folha de São Paulo); ‘O homem balança a cabeça devagar’(Stanislaw Ponte Preta); ‘Não há ladrões, eu te asseguro’(Mário Quintana); **2. Expressão substantivada:** ‘Eu não sei mais o que dizer’ ; ‘Chorais o que não se chora’(Cecília Meireles); **3. Numeral:** ‘Havia três tão juntinhas e quietas que pareciam estar dormindo’(Luiz Vilela); ‘Dos alunos da classe, eu levava doze’; ‘Daria cinco ou seis, se pudesse, respondeu Rubião’(Machado de Assis);**4. Pronome substantivo:** ‘Quando voltei ao seminário, contei tudo ao meu amigo Escobar’(Machado de Assis); ‘Vamos providenciar isso’(Paulo Mendes Campos); ‘Os jornais nada publicaram’(Carlos Drummond de Andrade); ‘Não tenho nenhuma’(José Veiga); **5. Pronome oblíquo:** ‘Perdi quem me amava’(Paulo Mendes Campos); Simão bacamarte não o contrariou’(Machado de Assis); ‘A turma aproveitou o movimento e fisgou-a.’(Carlos Drummond de Andrade); ‘Virgínia remexeu-se na almofada’(Lígia Fagundes Teles); ‘Era trágico vê-lo morto’(Paulo Mendes campos); ‘Tio Palha felicitou-a’(Marcos Rey); ‘Puxou-me para a escada’; ‘O homem estendeu-me a mão’((Fernando Sabino); **6. Oração introduzida por conjunção integrante:** ‘Ah, se tu soubesses como eu sou carinhoso’(Pixinguinha); ‘E compreendo que nós continuaremos a viver à maneira carioca’(Rubem Braga); ‘Não queremos que nossas bombas dêem prejuízo a ninguém’(Carlos Drummond de Andrade).

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL,2003a , apostila 1, p. 19).

O mesmo ocorre na conceituação do objeto indireto. Segundo a apostila, “o **núcleo** do objeto indireto (OI) pode aparecer na oração sob forma de: um substantivo, uma palavra ou uma expressão substantivada, uma oração que equivale a um substantivo (oração subordinada substantiva), um numeral, um pronome.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 21).

A seguir, exemplifica-se cada caso:

1. Substantivo: 'Foi um desconhecido de trouxa, **precisava** muito de **dinheiro**' (Lygia Fagundes Telles); 'Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru **dá pra gente**' (Carlos D. de Andrade); 'De repente me lembrei **do convite**' (José J. Veiga); **2. Palavra ou expressão substantivada:** '**Assistimos ao entardecer**'; '**Cansei-me do tamborilar monótono da chuva**'; '**Ansiávamos pelo apagar das luzes no palco**'; **3. Oração que equivale a substantivo:** '**Convenci-me, porém, de que os dentes da bicha tinham ferido o estribo**' (Graciliano Ramos); 'Não me **oponho a que você viaje**'; '**Entregaremos o prêmio a quem vencer**'; **4. Numeral:** '**Refiro-me aos dois**: Pedro e Paulo'; '**Desconfio de ambas**, pois sempre dizem mentiras'; '**Preciso de um cento**, não mais'; **5. Pronome:** 'E as mãos colhem flores sem ela **dar por isso**' (Fernando Pessoa); 'Não gostaria de pelar o enxugo, uma vez que **devemos gostar dele**' (Carlos D. de Andrade); '**Pedira-me** que o representasse' (Fernando Sabino); '**Explique-lhe** que não era condômino' (Fernando Sabino) (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 21-22)

Como se observa, esse é um aspecto negativo, tanto pelos exercícios que são descontextualizados, quanto pelo procedimento bastante exaustivo de apontar cada caso.

Tal postura é também encontrada na apostila 2, no momento em que trata de concordância verbal e nominal, regência e crase. A sua primeira unidade, p. 1 a. 14, trabalha concordância e traz por título *Introdução à Concordância*. Em seguida, há uma breve, porém excessivamente sofisticada definição, que pressupõe o domínio de muitos conceitos gramaticais:

Concordância é o fenômeno sintático pelo qual um substantivo ou um pronome pode exercer pressão de alteração formal sobre pronomes que o representam, os verbos de que ele é o sujeito, e os adjetivos ou participípios que a eles se referem. Como resultado dessa coerção formal, os referidos pronomes em causa recebem as marcas de pessoas, gênero e número; os verbos, as de pessoas e número, e os adjetivos e participípios, as de gênero e número, em relação aos substantivos ou pronome a que se

referem. (Du Bois, apud SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 2, p. 1)

Considero essa conceituação sobre concordância, apesar de verdadeira, bastante complexa para o aluno e uma tentativa de dar conta de tudo o que envolve esse processo sintático. Entretanto, baseando-se, exclusivamente, nela, não há como o educando entender como, por exemplo, um pronome possa *exercer pressão de alteração formal sobre os pronomes que o representam*, ou, ainda, entender o que vem a ser *o resultado dessa coerção formal*.

Esse procedimento, ao meu ver, é bastante abstrato e corre o risco de não atingir objetivo algum, quanto ao assunto que pretende introduzir, senão atender a uma exigência presente em se preparar um material com o qual se possa “ensinar gramática”. E o que é mais grave: não cria situações de empatia com o aluno, mas sugere que ele não entende *nada* de “Língua Portuguesa”, eliminando um eventual interesse pela reflexão lingüística.

Uma maneira de amenizar esse problema seria trabalhar com o aluno variedades lingüísticas. Comparar a variedade culta com a variedade popular, a variedade formal com a variedade informal, de maneira que, através das diferentes manifestações textuais, dele ou de outras pessoas, pudesse visualizar tais aspectos. Dessa forma, provavelmente, teria uma noção mais concreta sobre os vários elementos que estão ligados à concordância verbal e nominal sem, contudo, se ater a terminologias, além de discutir as regras de uso das variedades

A preocupação em exaurir o assunto é também comprovada pela maneira como o tópico *Casos Especiais* de concordância verbal, p.2 a p.7, é apresentado. Tem-se, na verdade, uma seqüência enorme de particularidades sobre esse assunto: *Um e outro; Um ou outro; Nem um nem outro; Um dos que; Mais de um;*

Sujeitos resumidos; Expressões de sentido quantitativo acompanhadas de complemento no plural; Qual de nós ou de vós, dentre nós ou dentre vós; Sujeitos unidos por com; Sujeitos unidos por e, Sujeitos racionais; Sujeitos unidos por nem; cerca de, perto de, mais de, menos de, obra de...; Dar, bater, soar (horas; verbos impessoais); Sujeitos unidos por ou; Sujeito pronome relativo, Concordância especial do verbo ser; A locução é que; Se (pronome passivador) e Se (índice de indeterminação do sujeito).

A prática tem mostrado que teorizar dessa maneira, descontextualizada, e até mesmo enfadonha, através de uma lista infundável que o aluno deve “memorizar”, não tem surtido bons resultados, uma vez que os alunos continuam apresentando falhas de concordância nos textos que produzem.

Se não houvesse essa preocupação em esmiuçar o assunto, casos de concordância verbal que envolvem as expressões *Um e outro, Expressões de sentido quantitativo acompanhadas de complemento no plural, Um dos que e algumas regras de concordância especial do verbo ser* poderiam ser deixadas de lado, pois, para elas, o verbo pode ficar tanto no singular quanto no plural.

Isso fica provado através dos seguintes conceitos: “...**um e outro** (...) pode-se empregar o verbo no singular ou no plural” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 2); “Se a um nome ou pronome no plural antepõe-se uma expressão quantitativa como **grande número de, grande quantidade de** (...) o verbo fica no singular ou no plural.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 4); e, ainda, “A expressão **um dos que** possui dupla sintaxe: com o verbo no singular, construção talvez mais lógica; ou, atendendo-se de preferência à eufonia, com o verbo no plural.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 3).

Quanto ao verbo *ser*, nos casos em que o sujeito for pronome interrogativo *quem*, indefinido *tudo*, demonstrativos neutros *isto*, *isso*, *aquilo* e o pronome *que* e o predicativo for um substantivo no plural, a apostila 2, p. 6 ressalta que o verbo *ser* pode aparecer tanto no singular quanto no plural. Dessa maneira, sendo corretas as duas estruturas como ***Tudo é flores*** e ***Tudo são flores***, não há como errar, logo não se faz necessário se prender a esse aspecto.

Ao optar por uma ou outra forma verbal, o aluno não cometerá desvio da norma padrão, pois as regras são facultativas. Por isso são dispensáveis. Não as mencionar evitaria, inclusive, colocar o aluno diante de conceitos completamente subjetivos como o da expressão *um dos que*. Considerar o singular ou o plural, nesse caso, mais lógico ou mais eufônico, é apenas uma questão de preferência sem qualquer fundamentação concreta.

Essa mesma apostila, na sexta unidade, p. 14 a 24, traz por título *Regência – Regência Verbal*, acompanhado por uma breve explicitação teórica sobre o assunto, a qual retoma, rapidamente, o que vem a ser *objeto direto* e *objeto indireto*. Em seguida, há um quadro de regência, com os principais verbos relacionados a esse assunto, na visão da apostila: *aspirar; assistir; chamar; chegar ; ir; esquecer; lembrar; informar; morar e residir; obedecer; desobedecer; pagar e perdoar; preferir, querer, simpatizar e antipatizar; visar*. Tal seleção é fruto da observação de provas de alguns vestibulares.

Novamente, o aluno se depara com uma série enorme de elementos a serem memorizados. O professor, seguindo o perfil da apostila, pode dispensar alguns minutos discorrendo, por exemplo, sobre as características do verbo *assistir*, o qual pode significar *residir, ver, morar e ser de direito*, possuindo para cada significado uma regência diferente. De acordo com a teoria, quando com valor semântico de

ver, esse verbo é transitivo indireto e, por isso, não aceita voz passiva; porém, dificilmente se encontrará aluno dizendo ou escrevendo *Assistimos ao filme*. Quando muito, ele guarda essas regras e comprova seus conhecimentos em exercícios também normativos, estruturais, mas não para o uso efetivo da língua. Aliás, não é raro encontrar, em notícias veiculadas pela imprensa, afirmações de que “Tal filme foi assistido por milhares de pessoas”. Isso prova que a regência desse verbo está flutuando e tendendo a mudar efetivamente.

De acordo com Neves (2003), a relação direta que o usuário da língua faz entre o verbo *assistir* e seu complemento: *Assistimos o filme*, bem como usá-lo na voz passiva, contrariamente ao que diz a gramática fundada na tradição, “só confirma que a mudança está a serviço da busca de mais exata expressão, e, conseqüentemente, de mais eficiente uso da linguagem” (NEVES, 2003, p. 52).

Ao trabalhar *Regência Nominal*, p. 20, a apostila apresenta um quadro com as preposições essenciais (num total de dez), seguidas por palavras que exigem seu emprego. Por exemplo, para a preposição *a*, ela aponta as palavras: “acessível, adequado, alheio, análogo, benéfico, cego, conforme, contíguo, desatento, desfavorável, desleal, equivalente, fiel, grato (...)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 20); para a preposição *de*, ela aponta “amante, amigo, ansioso, ávido, capaz, cobiçoso, comum, contemporâneo, curioso, devoto, diferente, digno, dessemelhante, dotado, duro, estreito, fértil, fraco, incerto, indigno, inocente (...)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 20).

Dessa forma, só a essas preposições são relacionadas mais de trinta palavras. Caso fosse a intenção do material que o aluno memorizasse esses termos, estaríamos diante de uma façanha quase impossível. Mesmo que guardasse todas

as palavras e suas devidas preposições, provavelmente, logo após a avaliação, ele as esqueceria.

Mais importante seria, pelo uso, criar no aluno uma sensibilidade analítica, interpretativa, capaz de levá-lo a perceber que, por exemplo, em uma frase como *Ele está alheio **com** os negócios da família*, a preposição *com* não está apropriada, o adequado é *Ele está alheio **aos** negócios da família*.

Com relação à crase, p. 21 a p. 24, a apostila enumera, minuciosamente, os vários casos de sua ocorrência: *Crase obrigatória, Casos especiais, Casos Facultativos, Casos em que não ocorre crase*. Para cada situação, há uma série de exemplos. Forma-se, assim, para o aluno, uma idéia de que crase é algo muito difícil, muito complicado.

Acredito que a exposição da regra geral e dos aspectos mais relevantes para o domínio da norma padrão suprimiria qualquer necessidade de se trabalharem certas particularidades sobre crase. Por exemplo, se o aluno tiver claro que para ocorrer crase deve haver a fusão de dois *as* – uma preposição **a**, mais um artigo **a** ou um pronome demonstrativo *aquele/aquela/aquilo* – torna-se desnecessário, por exemplo, gastar-se muito tempo dizendo que não se usa crase antes de palavras masculinas, antes de verbos, antes de pronomes indefinidos.

Desnecessário também se tornaria discursar sobre os casos facultativos. Como a regra gramatical considera que é facultativo, por exemplo, o uso de crase diante de nomes próprios femininos, pronomes possessivos femininos, e da locução prepositiva *até a* (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 23), não há porque se gastar tempo e energia sobre esse fato, uma vez que o aluno, colocando ou não o acento grave, estará dentro da norma padrão.

Em lugar de detalhar o óbvio, a apostila poderia simplificar a regra e focar aspectos de fato relevantes, como o uso do acento grave antes de *à moda de*, *à maneira de*, mesmo quando elas estão elípticas, e, principalmente, antes de palavras masculinas: “Usa roupas à Antônio Bandeira. (à moda desse ator)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 23). Isso para que não haja confusão com a regra geral, ou seja, para que fique bem claro o não uso de crase em uma frase como *O técnico, no último jogo, referiu-se à Ronaldinho* pelo fato de o termo masculino não aceitar artigo *a*; e o uso de crase em uma frase como *O atacante Adriano jogou à Ronaldinho na disputa contra o México*, já que está inculcida a idéia de *jogou à maneira de*.

Com relação à Apostila 3, o que me chamou a atenção foi o tratamento dispensado ao pronome relativo. Na unidade dez, p. 7 a 12, aborda-se a função sintática desses pronomes que, de acordo com os preceitos gramaticais e com a apostila, pode ser de *sujeito*, *objeto direto*, *objeto indireto*, *adjunto adverbial*, *complemento nominal*, *predicativo*, *adjunto adnominal* e *agente da passiva*. Para cada função comentada, há uma frase, descontextualizada, usada como exemplo.

Questiono, profundamente, todo esse detalhamento e, principalmente, sua validade para o conhecimento lingüístico do aluno. Que importância há em saber se um pronome relativo é *sujeito* ou *predicativo*, por exemplo. Melhor que isso é saber qual termo, qual elemento o pronome relativo resgata no texto. Isso, realmente, penso ser importante tanto para a compreensão do discurso, quanto para sua elaboração, pois a ausência desse conhecimento pode levar o indivíduo a incorrer em desvio da norma padrão quanto à concordância verbal.

Já a apostila 4 revela-se bastante enfadonha na unidade dezesseis, páginas 15 a 20, quando aborda inúmeros casos de *Correspondência comercial e oficial*, dentre

elas: *carta de apresentação; carta de referência; carta de recomendação; carta de vendas ou de convites comerciais; carta de crédito; correspondência oficial; ofício e diversos tipos de requerimentos.*

Não creio que uma densa seqüência de textos tão específicos seja de algum interesse ou valia para um aluno de segunda série de ensino médio. Se tal aluno, ao concluir o ensino médio, dominar bem a tipologia dissertativa e a narrativa, distinguindo uma resenha de uma crônica já será uma grande conquista.

Textos de caráter específico, como os apontados acima, podem ser encontrados em livros técnicos, quando o aluno deles precisar (se precisar). A preocupação primeira não pode ser com esses modelos, senão com estratégias capazes de ajudar o aluno a organizar melhor e, de forma estratégica, suas orações, seus períodos...enfim seu discurso. Um aluno que possui uma boa organização sintática, uma boa noção de que o uso de elementos gramaticais implica, inclusive, os aspectos coesão e coerência, não terá dificuldade em elaborar textos, a partir de um modelo.

Todas as apostilas se relevam densas na apresentação de conteúdos, sendo alguns mais e outros menos particularizados. Nessa tentativa, as apostilas 1, 2 e 3 apresentam uma característica em comum: elas trazem certos adendos, intitulados de “Importante” e “Observação”, que evidenciam a preocupação em explanar o conceito gramatical em todos os seus limites, ou seja, (como se já não bastasse a densidade teórica) parece-se pretender, pelos acréscimos prescritivos, que nenhum elemento gramatical escape do “conhecimento” do aluno.

Diante de tal verificação, acredito que uma saída coerente, para evitar esse rigor demasiado na elucidação de conceitos gramaticais, é pensar cuidadosamente na seleção de conteúdos gramaticais a serem desenvolvidos em sala. Uma seleção

que represente efetivamente uma contribuição ao desempenho do aluno, na vida em sociedade.

Acredito, ainda, que os conteúdos gramaticais devam visar a objetivos concretos, cabendo ao professor ponderar cuidadosamente sobre a escolha. Para isso, é necessário que ele levante questionamentos como: *Por que este conteúdo é importante para meu aluno?*, *Em que lhe pode ser útil?*, a fim que não haja, como na apostila, um despejar de teorias gramaticais, na ilusão de que o aluno arquivará em sua memória todo esse conhecimento, como uma máquina, sem nenhum questionamento, sem nenhuma reflexão efetiva.

3.2 Problemas referentes à exemplificação

De uma forma geral, as apostilas, após a exposição de conceitos gramaticais, procuram apresentar exemplos que venham ilustrar a teoria. E essa exemplificação, sem dúvida, está entre os pontos mais críticos do material em análise, pelo fato de os exemplos apresentarem muitos problemas. Além de serem descontextualizados, perdendo, por isso, o sentido, os exemplos ora são bastante estranhos, ora arcaicos, ora óbvios demais. Sem contar que há casos em que a exposição teórica cria situações para apontar um exemplo, mas não o apresenta, deixando a proposição incompleta.

Esses exemplos não se constituem, dessa forma, em uma contribuição significativa ao aluno, por representarem uma insistência em manter um ensino padronizado, que não considera o manejo com a língua, sua mobilidade dentro dos

discursos. O caminho pressuposto é o de que o aluno, partindo da teoria e da observação desses exemplos, faça, em algum momento, apenas o reconhecimento e classificação de estruturas, deixando de lado todo emaranhado de significações ligadas ao texto e ao contexto.

Pretendendo possibilitar uma melhor visualização dos problemas que envolvem os exemplos, ou mesmo, dos problemas gerados por eles, fiz uma seleção de alguns, que foram distribuídos da seguinte maneira: a) exemplos descontextualizados; b) exemplos incomuns; c) exemplos anacrônicos ou óbvios; e e) exemplificação parcial.

Embora essa divisão almeje uma ilustração mais clara dos problemas, cabe observar que o fato de um exemplo estar enquadrado no item “exemplos anacrônicos ou óbvios” não o isenta, necessariamente, de ser também incomum, ou descontextualizado.

3.2.1 Exemplos descontextualizados

Exemplos descontextualizados, provavelmente, gerem um desinteresse pelo ensino de língua, porque, uma vez não relacionados a coisa alguma do universo lingüístico do aluno, fazem com que ele não encontre qualquer razão para observá-los, para refletir sobre eles. Além disso, o sentido, muitas vezes, fica comprometido.

A apostila 1, unidade 1, ao definir frase, oração e período apresenta exemplos dos três elementos sintáticos da seguinte forma: **a)** “São exemplos de frases: Silêncio! O quê ? Eu acho tudo isso muito bom.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL,

2003a, apostila 1, p. 2); **b)** “São exemplos de orações: As disciplinas estão difíceis este ano. Choveu muito. Vamos?”; **c)** “São exemplos de períodos: As meninas gostariam de jogar vôlei.”.(SISTEMA DE ENSINO, 2003a , apostila 1, p. 2). Ao discorrer sobre os tipos de frase, aponta como: a) frase declarativa: “Começou a prova.”; b) frase interrogativa: “A prova ainda não começou?”; c) frases imperativas: “Vá comprar pão para mim, por favor.”; d) frase exclamativa: “Vai começar tudo novamente!” e e) frases optativas: “Siga em paz.”.(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 4).

Ao apresentar esses exemplos e conceituar frase como “um enunciado que possui um sentido completo, independente de sua extensão ou estrutura.” (SISTEMA DE ENSINO, 2003b , apostila 1, p. 2), a apostila se mostra bastante simplista, por não mencionar a importância do contexto. Por exemplo, o que faz do termo “Silêncio!” uma frase é o contexto de realização, em que interlocutores compartilham conhecimentos de mundo e atribuem sentido ao termo. Essa palavra escrita em um cartaz colocado em um hospital é totalmente compreensível, já que os interlocutores compartilham do saber que, nesse lugar, exige-se silêncio. Por outro lado, esse termo afixado em um campo de futebol ou em uma danceteria não fará sentido ao interlocutor, a não ser que se trate de uma brincadeira.

Além disso, a falta de menção ao contexto de realização dessas estruturas e aos indivíduos que as empregaram, deixando-as soltas e descontextualizadas, torna difícil ter certeza sobre as intenções nelas presentificadas e sobre seu verdadeiro conteúdo semântico. Nesse sentido, por exemplo, a frase “Vai começar tudo novamente!”, dependendo da situação e de quem a pronunciou, pode trazer uma carga semântica positiva ou negativa, ou seja, o falante, ao pronunciá-la, pode estar

expressando desapontamento ou euforia, algo que o aluno jamais ficará sabendo. Sem contexto de realização, não é possível falar em “sentido completo”.

Assim também procede a apostila ao conceituar tipos de predicado: “Os homens sensíveis pedem amor às mulheres de opinião”, “A existência é frágil” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 12); *Predicado verbal*: “Chove muito nesta época do ano”, “Senti seu toque suave”; *Predicado nominal*: “A existência é uma canção”; *Predicado verbo-nominal*: “As mulheres julgam os homens inconstantes” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 13 e 14). Essas frases soltas nos dão a impressão de que foram elaboradas, confeccionadas para confirmar a teoria, no que se refere ao aspecto estrutural.

Há muitos outros exemplos em que essa descontextualização sacrifica o sentido da frase, deixando-a incompleta. Isso pode ser verificado na apresentação dos complementos verbais. Por exemplo, ao explicitar as classes que podem construir o núcleo do objeto direto, fica muito evidente o esvaziamento do sentido da frase, conforme se pode observar: “**3. Numeral**: ‘Havia **três** tão juntinhas e quietas que pareciam estar dormindo. (Luiz Vilela)’, ‘Daria **cinco** ou **seis**, se eu pudesse, respondeu Rubião. (Machado de Assis)’ (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 18)”; “**4. Pronome Substantivo**: ‘Não **tenho nenhuma**’ (José Veiga)” (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 19); “**5. Pronome Oblíquo**: ‘Tio Palha felicitou-a.(Marcos Rey)’, ‘A turma aproveitou o movimento e fisgou-a.(Carlos Drummond de Andrade)’” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 19). O mesmo ocorre também nestes casos em que se fala do núcleo do objeto indireto: “**5. pronome**: ‘**Pedira-me** que o representasse.(Fernando Sabino)’ e ‘**Explique-lhe** que não era condômino.(Fernando Sabino)’” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a apostila 1, p. 22).

Essa descontextualização nos leva a questionar a que se referem os numerais *três* e *cinco* ou *seis*; ou, ainda, a que ou a quem se refere o pronome *nenhuma*? Palha felicitou o *quê* ou quem? A turma fisgou o *quê*? Quem pediu para ser representado? A quem deveriam ser dadas explicações?

O sentido fica obscurecido também em afirmações como: “Convenci-me, porém, de que os dentes da bicha tinham ferido o estribo.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 22), já que a conjunção *porém* só faz sentido quanto implanta uma posição contrária, adversativa a algo já mencionado em uma oração anterior. No entanto, esse algo foi suprimido, instalando a dúvida: o produtor da frase se convenceu opondo-se a *quê*? Além disso, a que animal o exemplo estará fazendo referência?

Há, nesses exemplos, dois equívocos: um referente à contextualização e um referente à fonte de onde foram extraídos. As frases geralmente aparecem acompanhadas das fontes de onde foram retiradas, numa tentativa de validar os exemplos, tornando-os, de alguma forma, importantes e dignos de serem estudados, mesmo que alheios ao uso e a qualquer situação comunicativa.

A apostila sacrifica, dessa forma, o sentido da frase, pois afirma que *Palha felicitou-a*, mas não evidencia quem é Palha, uma vez que pressupõe o conhecimento do aluno sobre a personagem machadiana; não se sabe a quem felicitou e nem a situação em que isso ocorreu, tornando a frase vazia de sentido para o aluno. O que se percebe é um comprometimento do sentido em favor de uma explicitação puramente estrutural e vazia.

Por outro lado, apoiar-se em frases extraídas dos clássicos e desprezar situações de uso revela uma tentativa de impor um padrão de língua legitimado por certos grupos sociais. Esse comportamento pode ser explicado ao se fazer uma

retomada histórica do pensamento lingüístico, no qual, segundo Neves (2003), encontra-se um antigo esquema que relaciona *uso* com modernidade e rusticidade, e *norma* com antigüidade e urbanidade, sendo esta norma o padrão lingüístico desejado por alguns e não por outros. O esquema, apesar de não negar a variação e as mudanças nas línguas, revela dois aspectos: 1) aprova a fixidez e reprova a mudança; 2) elege uma modalidade de prestígio social em detrimento de outra.

Segundo a autora, esse comportamento permanece nos dias de hoje. Embora não haja mais um apego tão forte ao passado, a fixação da norma permanece firme. Com o decorrer do tempo, o antigo esquema enfraqueceu, do lado prescrito, o elemento *Antigüidade*, mantendo forte o elemento *urbanidade*; do lado proscritivo, enfraqueceu o elemento *modernidade*, porém manteve a *rusticidade*. A lingüista ressalva que

[...] apesar dessa liberação em relação ao passado, resultante de uma assunção, já científica, da naturalidade da mudança lingüística, o argumento de autoridade preso à conservação de padrões antigos – especialmente os “clássicos” – ainda hoje é visível em muitas explicações normativas. (NEVES, 2003, p. 67)

Em relação às *Figuras de Linguagem*, é possível perceber que sua apresentação é semelhante à dos conteúdos anteriores, explanação teórica, seguida de exemplificação. As figuras são conceituadas e exemplificadas por frases muitas vezes desinteressantes, não sendo possível ao aluno perceber as intencionalidades que há no uso desses recursos lingüísticos. Por exemplo, a apostila afirma que “Ironia é a figura pela qual se diz o contrário do que se pensa, quase sempre com

intenção sarcástica. **Exemplo:** “Fizeste um bom trabalho, he, he, he!” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 37).

Se a teoria não anteceder a frase, não haveria como afirmar, com certeza, que existe aí ironia; uma vez que, descontextualizada, a frase pode dar abertura a outras significações, não irônicas. Pode tratar-se realmente de uma frase declarativa afirmativa. Além disso, na frase acima, delegou-se ao “he, he, he!” marcar a ironia, o que é desnecessário: mesmo com ausência, é possível representar essa figura de linguagem, desde que a frase venha devidamente contextualizada.

3.2.2 Exemplos incomuns

Há situações em que os exemplos criam situações bastante estranhas, que não levam em conta o interlocutor adolescente, não sendo, assim, significativas para ele. A apostila 1, por exemplo, depois de definir objeto indireto, exhibe o seguinte exemplo: “A enfermeira **assistiu** aos feridos.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 17). É certo que, segundo as regras gramaticais, o verbo *assistir* seguido da preposição *a* comporta-se como verbo transitivo indireto. O problema é que, com a transitividade do exemplo, ele significa *ver* e não faz sentido que uma enfermeira apenas veja o paciente, sem lhe prestar qualquer ajuda, qualquer auxílio. Essa atitude é incoerente, contraria nossa visão de mundo, uma vez que não é esse o papel de uma enfermeira.

A apostila 2, ao tratar de concordância verbal, mais especificamente, da regra de prevalência entre os sujeitos, usa o exemplo: “O dentista, **eu** e minha esposa

perdemos o emprego.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b , apostila 2, p. 2). Essa frase se marca como um exemplo estranho por não ser possível saber que relação existe entre essas pessoas para que tal afirmação, a perda do emprego, seja atribuída a todas simultaneamente. Será que todos trabalhavam em uma mesma instituição? Trata-se evidentemente de um exemplo fabricado em laboratório, que dificilmente ocorreria na linguagem em funcionamento.

Um exemplo também curioso ocorre no momento em que a apostila discorre sobre sujeitos compostos unidos pela preposição *com*: “Eu com o abade **entramos** corajosamente num coelho guisado’. (Camilo Castelo Branco)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 4). Os termos *abade* e *guisado* associados ao sentido figurado do termo *entramos* parecem-me nada simpáticos para as vistas do aluno. São expressões que, somadas e descontextualizadas, soam estranhamente.

Essa mesma apostila, ao tratar de orações coordenadas explicativas, traz o seguinte exemplo: “Mandou parar o ônibus **que estava se sentindo mal.**” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 27), que além de estar inadequado, por não representar esse tipo de oração, gera uma frase ambígua ou sem sentido, pois o vocábulo “que” pode ser entendido como pronome relativo e, dessa forma, ele iniciaria uma oração adjetiva, indicando que alguém mandou parar um ônibus específico, aquele *que estava se sentindo mal*.

Uma situação como: *Maria disse: - Pare o ônibus **que estou me sentindo mal**,* evitaria a ambigüidade e o estranhamento, pois o leitor, provavelmente, resgataria o sujeito da oração subordinada e entenderia a relação de causa e conseqüência entre as orações.

3.2.3 Exemplos anacrônicos ou óbvios

O divórcio entre a teoria e uso fica cada vez mais patente na apostila. Nesse sentido, cabe ressaltar os casos de exemplos em desuso, provavelmente, observados apenas enquanto confirmação de uma certa teoria.

A apostila 2 exibe uma regra de concordância verbal com expressões de quantidade aproximada, entre as quais se destaca a expressão *obra de*, para a qual aponta o seguinte exemplo: “**Saíram** à praia obra de oito mil homens.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b , apostila 2, p. 5). É muito difícil, provavelmente, impossível encontrar tal expressão em jornais, revistas, artigos, ou seja, em escritos atuais; entretanto, a apostila apresenta-a para um aluno, que jamais a usará.

O mesmo ocorre com as frases: “A moça **agradeceu ao amigo o obséquio**” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 17); “Minha comadre **assiste** em Santos” e “Esqueceram-me as chaves em casa.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 15). Na primeira, tem-se a palavra anacrônica *obséquio*; na segunda, o verbo *assistir* no sentido de morar; na terceira, toda a estrutura frasal é obsoleta.

Uma vez que as frases parecem ter sido fabricadas para ilustrar a teoria, poder-se-ia ter pensado em termos mais comuns para os alunos, como *favor*, *ajuda*, *apoio* no lugar de *obséquio* no primeiro caso. Quanto à segunda frase, até gramáticos mais tradicionais afirmam que o verbo *assistir* “Constrói-se, mas raramente, com a preposição em, no sentido de morar, residir” (CEGALLA, 1991, p. 412). Cegalla ressalta, ainda, que a regência *Esqueceram-me as chaves em casa* é

“(…) de uso vulgar entre portugueses, é menos conhecida no Brasil, onde a usaram os nossos escritores clássicos.” (CEGALLA, 1991, p. 416).

Um caso em desuso, relacionado à própria regra gramatical, refere-se à regência dos verbos ir/chegar antes da palavra *casa* (no sentido de casa própria). Segundo a regra, é utilizada, para esses verbos, a preposição *a*, sendo o correto dizer *Vou a casa e já volto*. No entanto, no uso corrente da língua, as pessoas dizem *Chego em casa e já volto* ou *Vou para casa e já volto*.

Por outro lado, existem também exemplos que, de tão óbvios, parecem brincar com a inteligência do aluno, como ocorre no momento em que a apostila 1 teoriza que o núcleo do objeto indireto pode ser uma oração equivalente a um substantivo: “Entregaremos o prêmio a quem vencer.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 22). É óbvio que prêmios são entregues a vencedores. Tanto o aluno quanto outro interlocutor qualquer esperariam por isso, a não ser que, em uma determinada situação, ocorresse o contrário devido a algum motivo incomum. Mas isso apenas o contexto seria capaz de revelar, o que não é o caso do exemplo acima.

É óbvia também a frase “Ele tem uma filha a quem muito estima.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 20), pois estimar, assim como amar os filhos, é um sentimento comum aos pais. Essa frase não seria óbvia se o pai tivesse outras filhas e o objetivo fosse especificar uma delas. Mas a falta do contexto nos omite essa informação.

3.2.4 Exemplificação parcial

Outro desencontro entre a teoria e a exemplificação ocorrente nas apostilas parece resultar da falta de atenção na preparação dos materiais, porque se lança uma teoria e sugere-se sua exemplificação, mas esta acaba não sendo apresentada.

Casos assim aparecem, por exemplo, em situações, nas quais a apostila procura definir predicado verbal:

É importante notar que as formas verbais podem apresentar-se acompanhadas de complementos ou não.

Em:

Senti seu toque suave.

Contaram a verdade ao iludido rapaz.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 13)

O problema está no fato de que, embora a teoria postule que as formas verbais podem ou não ser acompanhadas de complementos verbais, os exemplos dados são todos seguidos de complemento: *seu toque suave* (objeto direto) e *a verdade ao iludido rapaz* (objeto direto e objeto indireto). Não se apresenta nenhum exemplo em que não haja complemento verbal, como afirma a teoria.

Ao informar que o núcleo do objeto direto pode ser uma *Expressão Substantivada*, a apostila traz o seguinte exemplo: “Chorais o que não se chora.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 18). A escolha desse exemplo é extremamente inadequada para a postura teórica da apostila, já que apresenta o verbo *chorar*, geralmente, intransitivo, com objeto direto, sendo que, segundo a

apostila: “Verbo intransitivo é o verbo que não rege (exige) complemento (...)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 17). É necessário definir posturas claras diante da língua, caso contrário, apenas se implantam incertezas na mente do aluno.

Com relação à concordância verbal, a apostila ressalta que “o substantivo que se segue à expressão **um e outro** só se usa no singular, mas o respectivo verbo pode empregar-se no singular e ou no plural.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 2) e exemplifica tal ocorrência usando a frase “Uma e outra coisa lhe desagrada”.(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 3). Como se pode observar, o exemplo diz respeito apenas à primeira parte da regra. A apostila não exemplificou casos em que o verbo esteja pluralizado.

Caso semelhante ocorre com as expressões *Mais de um* e *Cerca de/perto de/menos de/obra de*; e *sujeitos unidos por nem*. A apostila assinala que o verbo referente à estrutura *mais de um* sempre fica no singular, desde que ela não esteja “repetida, ou se for intenção do escritor incutir idéia de reciprocidade (...)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 3). Ao exemplificar, no entanto, ela usa uma frase que contém a expressão repetida: “Mais de um oficial, mais de um general, foram mortos nesta batalha.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 3) e deixa de exemplificar casos de reciprocidade.

Com relação às estruturas *Cerca de/perto de/menos de/obra de*, a apostila afirma que “Postas antes de um número no plural para indicar quantidade aproximada, essas expressões requerem a concordância no plural, exceto com o verbo ser, em que há oscilação.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 5) e exemplifica com as frases “**Saíram** à praia obra de oito mil homens.(João de Barros)”, “Mais de sete séculos **são passados** depois que tu, ó Cristo, vieste visitar

a terra. (Alexandre Herculano)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b , apostila 2, p. 5). Como nos dois exemplos, os verbos aparecem no plural, a apostila omitiu casos de oscilação, ou seja, casos em que o verbo *ser* ficou no singular.

Segundo a apostila, com relação à terceira expressão acima: “Sujeitos unidos por *nem* é caso difícil de disciplinar; mas pode-se ter por norma empregar o verbo no plural quando os sujeitos são da 3ª pessoa.”. A fim de elucidar a teoria com exemplos, apresentam-se as seguintes frases: “Nem a natureza, nem o demônio deixaram a sua antiga posse. (Manuel Bernardes)”; “Nem a resignação, nem o consolo são possíveis para ti neste momento. (Alexandre Herculano)” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b , apostila 2, p. 5). Como se observa, os exemplos abordaram apenas os sujeitos de 3ª pessoa, deixando de explanar outros casos, ou melhor, explicar em que momento é *difícil de disciplinar* e como o verbo se comporta com outras pessoas.

Na página 27, a apostila 2 faz a seguinte menção: “Os casos acima não esgotam as possibilidades de emprego do objeto direto preposicionado; trata-se, como se pode notar, de uma construção cujo objetivo é mais estilístico do que puramente estrutural.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 27). Apesar de ela se referir a *casos* no plural, apontou apenas uma ocorrência de objeto direto preposicionado: “Conhecendo o peso da morte, o homem **respeita a Deus.**”

Além de esses fatores criarem uma dificuldade para a aprendizagem do aluno, podem lhe dar a falsa visão de que ele e a gramática, ou o ensino de língua, pertencem a universos completamente diferentes. De fato, essa postura só faz intensificar a distância entre ambos.

3.3 Problemas referentes a exercícios

Apontarei, a seguir, problemas referentes a exercícios excessivamente cansativos, descontextualizados, normativos e com ênfase na metalinguagem, que representam atividades inócuas para o enriquecimento lingüístico do aluno, por ignorarem o uso e colocarem o aspecto semântico à parte

3.3.1 Exercícios descontextualizados, normativos e metalingüísticos

Na apostila 1, o EP.5, p.3, apresenta duas questões, *a* e *b*, cuja pertinência questiono: “a) De quantas orações é formado o período acima?” e “b) O último período é formado de quantas orações? Indique o valor semântico das conjunções que ligam as orações”. A questão *a* e a primeira parte da questão *b* são procedimentos meramente classificatórios. Mais produtivo que o cumprimento dessa atividade, é promover a reflexão sobre as relações de sentido que as frases estabelecem entre si, bem como as intenções presentificadas nessas relações. Como ressalta Neves (1997), a análise pragmático-discursiva das relações oracionais é de extrema importância.

Também são classificatórios diversos exercícios referentes a tipos de sujeito. Por exemplo:

EP.1) (F.C.M. Santa Casa) Observe as orações a seguir:

I – Dizem por aí tantas coisas...

II – Nesta faculdade acolhem bem os alunos.

III – Obedece-se aos mestres.

O sujeito será **indeterminado**:

- a) somente na I.
- b) na II somente.
- c) Na III somente.
- d) Em duas delas.
- e) Nas três orações."

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 10)

EP.2 (UEL) O termo destacado é sujeito na oração:

- a) Continuam soltando **balões**.
- b) Os **balões** foram soltos pela meninada.
- c) Soltam-se **balões**.
- d) Já se está no tempo dos **balões**.
- e) As estrelas, **balões** no céu, surgiram tímidas

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 11)

Como se observa, tais exercícios, extraídos de provas de concurso vestibular, não apresentam nenhuma preocupação reflexiva, não estão associados a nenhum contexto, referem-se a uma porção de frases amontoadas, sem qualquer outra intenção que não seja requerer do aluno o reconhecimento da função sintática e respectiva nomenclatura.

O EP.3, ainda sobre tipos de sujeito, aborda a regra de concordância verbal resultante da troca entre o verbo *haver* e o verbo *existir*.

EP.3) Substitua o verbo destacado pelo indicado nos parênteses.

a) Existiram muitos problemas importantes. (haver)

b) Ocorrem muitos desastres no Natal? (haver)

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 11)

É certo que o aluno deve entender porque o verbo *haver* no sentido de *existir*, por ser impessoal, fica no singular, segundo a norma da variedade padrão. Porém, isso mereceria um trabalho com a gramática reflexiva (cf. 2.1.2.3). Não se justifica a proposta de se trabalhar um exercício meramente normativo e descontextualizado.

Na página 14 da mesma apostila, o exercício EP.10 trabalha tipos de predicado, levando em consideração a sintaxe de colocação, a qual, dependendo da ordem dos termos, da estrutura do predicado, gera significados diferentes. As questões referentes a esse exercício, em sua maioria, são bastante pertinentes. Entretanto, a questão *b* cobra, simplesmente, o reconhecimento de nomenclatura: “b) Indique o tipo de predicado presente nessa(s) oração(ões).” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 15).

Quanto aos complementos verbais, apostila 1, os exercícios vão do EP.1 até o EP.11, p. 23 e 24, e são, em grande parte, puramente estruturais, com comandos que requerem classificações e substituições. O seguinte exercício é um dos exemplos do primeiro caso:

EP.11) (Mackenzie) No período: ‘O homem andava triste porque não conseguiu que seu irmão lhe desse apoio naquela difícil empresa’, os verbos *andar*, *conseguir* e *dar* classificam-se como, segundo a transitividade? (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 24)

A atividade mostra uma preocupação em transmitir ao aluno um conhecimento centrado apenas na estrutura da língua e não em seu funcionamento. É um trabalho voltado exclusivamente para “o conjunto de regras que devem ser seguidas”, conhecimento que deve ser exigido do especialista em língua, o professor, e não do

aluno. Cabe a esse professor operacionalizar esse conhecimento de uma outra maneira, a fim de que o aluno o retenha e domine a variedade lingüística padrão.

Já as substituições podem ser verificadas no EP.1, o qual pede ao aluno que “EP.1) Classifique os complementos verbais destacados em OD para objeto direto e OI para objeto indireto. Em seguida, substitua-os por pronomes oblíquos átonos correspondentes.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 23).

Quanto aos exercícios sobre *Agente da Passiva, Voz Ativa e Voz Passiva* (EP.15 a EP.19), pode-se perceber que são alheios a qualquer contexto de realização e excessivamente cansativos. O EP.15 focaliza voz passiva e pede para que o aluno “EP.15) Passe para **voz passiva analítica** e sublinhe o agente da passiva” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 28) dez frases que se encontram na voz ativa.

Porém, uma dessas frases: “i) Eu tenho pago minhas dívidas pontualmente” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 30); na voz passiva: *Minhas dívidas tem sido pagas pontualmente por mim* apresenta características não muito freqüentes, porque: 1º) a explicitação do agente da passiva é comum, quando o sujeito e o complemento verbal são diferentes: na frase dada, eles se referem à mesma pessoa; 2º) é comum as pessoas pagarem suas próprias dívidas, sendo comum o agente da passiva ficar elíptico. Explicitar o agente da passiva nessa frase só teria sentido se houvesse uma outra pessoa que também pagasse as tais dívidas, informação que poderia ter sido dada pelo contexto de realização.

A abordagem que se faz das funções do “que” e do “se” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 20 a 24) é semelhante. Isto é, trabalham-se exercícios descontextualizados, como se pode constatar em “**EP.1**: No segundo quadrinho da tira que segue, encontramos três vezes a palavra **que**. Verifique a

alternativa que traz a correta classificação morfológica dessas ocorrências:” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 20); “EP.2: Nas exclamações do gato Garfield, a palavra **que** é empregada duas vezes. Dê sua classificação.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 20); “**EP.3)** Nas frases abaixo, classifique a palavra que.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 20); “**EP.9)** Examine e analise a palavra se, que aparece em cada uma das questões abaixo enumeradas.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 23); “**EP.10)** Abaixo são apresentadas sempre três frases em que aparece a palavra **se**. Analise-as e confronte com o gabarito” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 23).

O EP. 28, p. 33, da apostila 1, além de apresentar problemas quanto à sua resolução, como foi visto 3.1.1, p. 65, está descontextualizado, desvinculado de qualquer contexto lingüístico ou social.

Na apostila 2, há também vários exercícios com problemas decorrentes de descontextualização, o que pode ser exemplificado através do exercício EP.7, p. 8: “Complete os espaços com uma das formas verbais colocadas entre parênteses” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 8). O exercício serve como um mecanismo para averiguar se o aluno “decorou” aquela lista de casos especiais de concordância verbal apresentada às p. 2 – 7, correspondendo exatamente à forma como se apresentou a teoria: normativa e descontextualizada.

A apostila aborda também concordância nominal e, dentre os exercícios que apresenta, dois merecem destaque. O primeiro, EP.10, requer que o aluno simplesmente preencha espaços:

EP.10) Complete as frases, observando a concordância correta:

- a) A professora tem mestrado em ciências _____.(político-sociais – política-sociais)
 b) Havia _____pessoas na sala contígua.(duzentos e cinquenta – duzentas e cinquenta)
 c) Considerava _____seu gesto e suas feições femininas.(perfeito – perfeitos)
 d) Um e outro _____(aluno – alunos)_____ (ousado – ousados) não compareceram à cerimônia.
 e) Sentia _____o coração e a alma. (descompassados – descompassado)
 f) Este livro traz as principais regras gramaticais das línguas_____(portuguesa e francesa – portuguesas e francesas). (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 10)

O segundo exercício (letra “f” do EP.11) solicita que o aluno “**EP.11**) Justifique a concordância nominal dos termos em destaque” da frase “f) De **pseudogurus** estamos fartos”. Na frase, de estrutura incomum, a concordância nominal se dá entre o vocábulo “fartos”, que exerce a função de predicativo do sujeito com o sujeito oculto “nós”. Essa conclusão não é simples, mas exige um trabalho de reflexão como o descrito no tópico 1.2.3 da parte I.

Sobre regência verbal, essa apostila, no EP.9, p. 18 a 19, faz uma análise do poema *Montepio*. Dentre as questões desse exercício, que vão da letra a até a letra i, existem boas questões como a h, que trabalha regência e coesão textual: “h) O poema ‘Montepio’ comprova que a regência pode atuar como elemento de coesão textual? Explique.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 19) e outra de interpretação textual. Mas, a primeira e a segunda abordam aspectos meramente estruturais: uma pede para o aluno identificar a regência presente nos dois primeiros versos; a outra, para fazer um levantamento da regência dos demais verbos presentes no texto.

Ao se tratar da crase, ainda na apostila 2, nota-se um predomínio de exercícios, normativos, nove ao todo que, ou pedem ao aluno que coloque o acento grave nas

palavras em que seu emprego for necessário, ou que justifique por que determinado termo não está acentuado, quando deveria estar.

Na apostila 3, o exercício referente a *orações reduzidas* solicita que o aluno desenvolva as orações reduzidas e as classifique, atribuindo-lhe sua devida nomenclatura: “EP.10) Desenvolva e classifique as orações reduzidas: a) É necessário estudarmos com afinco.”, “b) Feitas as pazes, não briguem mais.”, etc.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 18).

Essa atividade não contribui para o enriquecimento da competência lingüístico-discursiva do aluno. Que finalidade há em desenvolver e classificar frases descontextualizadas? Seria mais conveniente, por exemplo, colocar o aluno diante de um texto que apresentasse problemas de estruturação sintática causado por excessos de conjunções, como ocorre no seguinte trecho: “As pessoas que são hipócritas são aquelas que mais apreciamos, que, muitas vezes, parecem amigas, mas que, por nossas costas, são aquelas que nos traem” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 6).

Nesse caso em que há uma repetição enfadonha do termo “que”, a redução é um recurso lingüístico que ajuda a sanar esse problema, deixando o texto mais fluente. As orações subordinadas reduzidas poderiam ser empregadas para resolver problemas como esses, numa atividade significativa para o aprendizado do aluno e não apenas uma mera curiosidade sobre fatos da língua.

3.4. Fragmentação de conteúdos

As apostilas freqüentemente fazem uma fragmentação dos conteúdos. Um procedimento negativo, que resulta em informações soltas, perdidas no material didático.

Para mostrar como os assuntos aparecem segmentados, tomo como base, a princípio, a apostila 1, mostrando a ordem em que ela apresenta os conteúdos em cada uma de suas unidades e como antecipa assuntos apresentados em outros momentos da mesma apostila e, inclusive, em outras apostilas, os quais poderiam fazer parte da mesma unidade.

Na unidade 1 da apostila 1, por exemplo, o primeiro assunto abordado se refere à Sintaxe. Nesse momento, trabalham-se aspectos como a ordem das palavras na frase, conforme se pode notar nos exercícios abaixo:

EP.1) No texto abaixo, o efeito de humor é obtido por uma alteração na frase:

A posição das palavras (...) requer muita atenção. Veja este exemplo: "Esta é minha mãezinha." Correto. Veja agora se mudarmos a posição das palavras: 'Esta zinha é a minha mãe'.

(Ruy Castro)

Explique a alteração de sentido produzida pelo enunciado.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 1)

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar...as janelas olham.
Êta vida besta, meu Deus.”
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 2)

a) A mesma oração repete-se nos versos 4, 5 e 6, mudando apenas o sujeito. Exponha, com base no próprio poema, a intenção contida tanto na mudança como na repetição das estruturas sintáticas.

b) Ainda nesses versos a oração mantém, na mesma ordem de construção, invertendo-a no sétimo verso. Explique a consequência da inversão na visão que se oferece da cidadezinha. (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 2)

Esses exercícios poderiam ser associados a conteúdos e exercícios que aparecem em outros momentos da apostila 1 e em outras apostilas. Com relação à apostila 1, poder-se-ia associar com “As frases e a produção textual”, p. 5, unidade que trabalha teoria de estruturação frasal e, a partir da identificação dos problemas encontrados na estrutura sintática, propõe exercícios que necessitam de intervenções na estruturação, para ficarem mais compreensíveis ao leitor. Citamos, a título de exemplo:

O jovem vem sendo bastante influenciado pela indústria de propaganda a tal ponto que não reflete mais sobre o que ele compra transformando-se em objeto de consumo pois na maioria das vezes pra estar na crista da onda adquire um produto pensando no que os outros vão pensar e não no que ele mesmo pensa. Parece que se esquecem que sendo o futuro do país têm uma missão muito maior que se entregar às amarras do consumo alienado.
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 6)

Na p. 14 da mesma apostila, há exercícios sobre tipos de predicado, os quais poderiam ser deslocados para a primeira unidade, pois mais importante que exigir que o aluno reconheça o tipo de predicado que uma estrutura oracional possui – se

nominal, se verbal ou se verbo-nominal – é observar a maneira como é constituído, levando em conta tanto a pontuação quanto a ordem das palavras em sua estrutura:

EP:9) Aparentemente, os itens a e b não passam de duas formas diferentes de dizer a mesma coisa. Leia-os atentamente e responda: essa aparência é enganosa? Comente.

a) Depois de uma curva na estrada, a cordilheira surgiu imensa à nossa frente.

Depois de uma curva na estrada, a cordilheira surgiu à nossa frente. Era imensa.

EP:10) Compare as frases abaixo, quanto ao sentido.

I – De uniforme, o professor de educação física atendeu os alunos.

II- O professor de educação física atendeu os alunos de uniforme.

III- O professor de educação física, de uniforme, atendeu os alunos.

a) Em quais dessas orações a expressão de uniforme refere-se apenas ao professor de Educação física?

(...)

Se o contexto não esclarecer a intenção de quem fala, a frase ‘O professor de educação física atendeu os aluno de uniforme’ pode ser ambígua, isto é, ter duplo sentido. Quais seriam eles? (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a , apostila 1, p. 14)

Esse tipo de exercício é pertinente, porque mostra como a ordem de palavras na estruturação frasal pode gerar diferentes significados, ou mesmo apresentar problemas de linguagem, como ocorre na alternativa II em que há ambigüidade.

A apostila 4 traz, na unidade 1, um exercício que mostra serem a capacidade interpretativa e o conhecimento de mundo capazes de propiciar a compreensão de textos, mesmo que as palavras estejam dispostas, sintaticamente, de maneira atípica:

EP.1. Leia estes textos do humorista Millôr Fernandes:

**“Deboche
Aniversário**

No banqueiro Walter Regueira, por motivo de seus cinquenta talheres, foi comemorado o Automóvel Clube, no qual se reuniram um grupo de anos. Fez uma magnífica sobremesa, ao chegar o discurso, o engenheiro do aniversariante, conhecido pai de São Paulo. O festivo estava extremamente ambiente; foi uma camaradagem plena de reunião.

Nascimento

Um rebento da senhora Alonso Santos acaba de presentear a cegonha, conhecida praça dessa decoradora. O estado do satisfatório é menino e também a progenitora.

Enlace

No convento das senhorita Sandra carvalho e cirurgião plástico Nóbrega Pernnota, contraíram carmelitas ontem as próprias testemunhas sendo seus pais os laços matrimoniais.

Embora esses textos combinem palavras de uma forma anticonvencional, é possível depreender deles algum sentido. Tente responder.

- a) Quantos anos fez o banqueiro Walter Nogueira?
- b) Qual é a profissão da senhora Alonso Santos?
- c) Onde se casaram a senhorita Sandra Carvalho e o cirurgião plástico Nóbrega Pernnota?

EP.2) A palavra que dá título ao texto significa “gozação, caçoada”.

- a) Nesses textos, Millôr debocha de um princípio sintático que rege a combinação de palavras na frase. Que princípio é esse?
- b) Que efeito a subversão desse princípio sintático provoca no leitor? (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003d, apostila 4, p. 1)

Questões presentes no EP.1, direcionadas aos textos, comprovam que a colocação de alguns vocábulos seja aparentemente caótica. Apesar de toda confusão presente na estrutura, é possível entender, por exemplo, que a *senhora Alonso* é uma *decoradora*.

O EP.2 também apresenta questões, *a* e *b*, direcionadas a esses textos. A primeira indaga sobre qual o princípio sintático de que o autor dos textos “debocha”. A segunda é de caráter interpretativo e pergunta que *efeito de sentido* a subversão presente nos textos provoca.

Considero inadequado o momento em que é trabalhado esse exercício, ou melhor, o fato de fazer parte da apostila 4. Seria mais conveniente inseri-lo na apostila 1, na primeira unidade que aborda a ordem sintática. Deveriam ser

abordadas, de forma integrada, a adequada disposição dos elementos na frase, as organizações sintáticas e as significações geradas por elas na construção do significado do texto. Penso que seria pertinente fazer um trabalho gradativo de análise lingüística, em que, a partir de produções próprias do aluno ele pudesse refletir sobre problemas relacionados à semântica e também sobre *efeitos de sentido* que determinada estruturação sintática evoca.

O passo seguinte dado pela apostila 1 é conceituar *Frase, oração e período*, assunto que poderia ser expandido, apresentando as relações entre as orações, ou seja, trabalhar em uma mesma seqüência as orações coordenadas, as orações subordinadas adjetivas e as subordinadas adverbiais⁸, que se encontram em outras apostilas. Isso porque, todas as vezes em que estas tratam de tais orações, evocam, inevitavelmente, os conceitos de *frase, oração e período*.

Exemplo disso temos na apostila 2, que, na unidade 7, antes de trabalhar período composto por coordenação, traz a seguinte introdução: “É sabido que período é o enunciado organizado a partir de uma ou mais orações.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 25), conteúdo que já havia sido mencionado na apostila 1: “Período é o conjunto de frases formado por uma ou mais orações.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 2).

Ao invés de promover uma ida e volta de conceitos, por que não aproveitar o assunto e discutir, seqüencialmente, as relações existentes entre as coordenadas, as subordinadas adverbiais e as subordinadas adjetivas, que qualificam um termo da oração principal?

Ainda na apostila 2, sob o título “Valor dos conectivos”, fazem-se algumas observações sobre a conjunção **e**, como o fato de ela esvaziar-se de seu valor

⁸ Não menciono, nessa ocasião, as Orações Subordinadas Substantivas, porque acredito que o melhor momento para trabalhá-las é quando se fala de termos essenciais, integrantes e do acessório aposto.

aditivo e assumir outros sentidos, dentre os quais a apostila cita o de adversidade, o de conclusão e o de finalidade. Esse assunto poderia ser diluído nos exercícios sobre orações coordenadas, não havendo, portanto, necessidade, de abrir espaço só para ele, mesmo porque o sentido dessa conjunção, no uso, extrapola os exemplos apontados pela apostila. Ela pode, inclusive, ter valor de consequência: *O professor falou muito **e ficou rouco**.*

A fragmentação exige retomadas que nem sempre são feitas pelo aluno, visto que ela mesma dificulta esse procedimento. Por exemplo, a apostila 2 teoriza que “O período é **simples** quando o enunciado é estruturado em torno de uma única oração, chamada **oração absoluta**.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b , apostila 2, p. 25), porém, embora o professor considere simples o conceito de oração, essa não é, muitas vezes, a opinião do aluno, o qual pode não se lembrar do que estudou na primeira apostila. E, ainda, se quiser retomar o conceito de oração, como já está trabalhando a segunda apostila, provavelmente, não terá em mãos a primeira, na qual o conceito se encontra.

Como já mencionei, além de ocorrer em apostilas diferentes, a fragmentação ocorre, também, dentro de uma mesma apostila. Como exemplo disso, cito a apostila 1, que, ao tratar de tipos de predicado, mais especificamente de predicado nominal, ressalta que:

Predicado-nominal é aquele que tem como núcleo significativo um nome; esse **nome** atribui uma qualidade ou estado ao sujeito, daí ser chamado **predicativo do sujeito**. O predicativo é, portanto, um nome que se liga a outro nome da oração por intermédio do verbo (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 13)

Após essa explicação sobre predicativo, há, na seqüência, uma série de outros assuntos, como: interpretação de textos e complementos verbais; e, somente na página 25, a apostila reabre um espaço para falar, exclusivamente, de predicativo, espaço este em que aparecem os tópicos “Características do predicativo do sujeito” e “Características do predicativo do objeto”.

Ocorre, novamente, uma retomada de conceitos, uma vez que se trata, de forma não explícita, de predicados nominais e verbo-nominais, e de forma explícita, de predicativo, assuntos já abordados pela própria apostila 1, na segunda unidade, momento ideal para tratar também dos *tipos de predicativo*.

A apostila 1 trabalha com termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios. Em virtude da grande dificuldade que os alunos têm em reconhecer as orações subordinadas substantivas, certamente poderia haver uma fusão em relação a esses conteúdos. Dessa forma, ao invés de se fazer um capítulo inteiro sobre orações subordinadas substantivas, as quais, geralmente, requerem apenas o reconhecimento metalingüístico do aluno, tais orações poderiam ser diluídas durante a abordagem de termos integrantes e acessórios.

O fato de apresentar os vários tipos de orações substantivas isoladas do trabalho com os termos da oração faz o aluno pensar que se trata de um assunto com o qual nunca se deparou antes, o que não é verdade. Trata-se apenas de sujeitos, objetos diretos, objetos indiretos, predicativos, complementos nominais e apostos, estudados na Apostila 1, unidade 2 e 3, que aparecem agora sob forma oracional.

A apostila 2, na unidade 2 p.13, trabalha *Concordância gramatical ou ideológica*. Esse item gera alguns questionamentos por parte do aluno e, inclusive instala uma confusão quanto às regras que deve observar, pois: a) nos momentos

anteriores da apostila, a gramática lhe apresenta várias regras de concordância, que devem ser seguidas e obedecidas; b) a teoria já ministrada defende que o verbo deve concordar com o sujeito, ou seja, a concordância tem base no significante, na forma, e não no significado; c) os exercícios vistos abordam uniformidade de tratamento. Contudo, repentinamente, apresenta ao aluno, nessa página, uma situação que contraria as regras de concordância verbal apresentadas: a *silepse de número*, dentre outras concordâncias ideológicas. Essa apresentação, além de estar disposta de maneira muito confusa, não faz uma distinção clara entre os *tipos de silepse*.

Para evitar confundir o aluno, acredito que tal assunto poderia ser abordado em um outro momento, juntamente às outras figuras de linguagem trabalhadas nessa apostila, nas páginas 36 a 42.

Não havendo uma finalidade para tal estrutura, de fato, ela será considerada desvio da norma padrão. Entretanto, se a silepse for estudada com as outras figuras de linguagem, o professor poderá apontar os vários recursos estilísticos que são utilizados e até mesmo permitidos em determinados tipos de textos, especialmente os literários.

A unidade 8, da apostila 2, faz um estudo textual e aponta a diferença entre “Linguagem Comum e Linguagem poética”. Essa unidade poderia ser transferida para a apostila 4, que enfoca vários tipos diferentes de textos como cartum, charge, histórias em quadrinhos, além de vocabulário e produção textual (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003d, apostila 4, p. 6 a 20).

A apostila 1 trabalha, da p. 9 à 11, *Tipos de Sujeito*. Seria oportuno associar esse assunto à *Concordância Verbal*, uma vez que “O verbo concorda em número e pessoa com o sujeito da frase, esteja ele claro ou subentendido, anteposto ou

posposto.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 1). Unir esses dois assuntos faria o professor ganhar tempo, pois evitaria o que ocorre nas Apostilas 1 e 2: a apostila 1 traz o conceito de sujeito composto (p. 9), e a apostila 2 reafirma: “Quando o sujeito é composto e os núcleos são da 3ª pessoa gramatical, o verbo vai para a 3ª pessoa do plural.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 1).

3.5. Utilização do texto como pretexto

As apostilas são compartimentadas em quatro unidades, a maioria delas finalizada com apresentação de textos. Provavelmente essa preocupação deve ser resultado da visão que se tem construído sobre o texto, segundo a qual esse deve ser o ponto de chegada e o ponto de partida para o ensino de língua materna (BRASIL, 2000), visto que nele a língua se mostra em sua totalidade, não só como conjunto de formas, mas também enquanto discurso dependente do processo de enunciação (TRAVAGLIA, 2000).

No entanto, a maneira como tem sido discutido esse que é *ponto de chegada e de partida* resulta, muitas vezes, em uma atividade inútil com o texto, na qual toda sua totalidade e importância são reduzidas a análises puramente estruturais, que não extrapolam os limites da sentença. Nesse caso, escolher um bom texto para trabalhar com os alunos ou escolher uma frase qualquer, descontextualizada e alheia a atos interlocutivos, é a mesma coisa.

Abordar um texto dessa maneira vem confirmar uma realidade já apontada por Neves: professores agarrados a uma tradição escolar levam textos à sala de aula,

para neles aplicarem exercícios normativos. Conforme a autora, “professores se sentem plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e, especialmente, se partirem de textos” (NEVES, 1999, p. 42).

Sem dúvida, nas apostilas, predominam escolhas de textos para a aplicação de aspectos gramaticais, cujos objetivos apontam para a retenção de nomenclaturas, de conhecimento sobre a língua enquanto entidade e não enquanto elemento de atuação. Uma maneira de amenizar esse problema, certamente, seria fazer análise lingüística pautada na reflexão sobre recursos lingüísticos presentes no texto e que são importantes para a construção de sua significação.

O texto “O desenvolvimento está nos detalhes” de Cláudio de Moura Castro, presente na apostila 1, páginas 15 e 16, traz uma questão que deixa bem claro que o texto serviu como pretexto para uma aplicação gramatical, uma preocupação apenas metalingüística: “Observe a primeira oração do segundo parágrafo do texto. Que tipo de predicado ela apresenta?” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 16).

Isso pode ser constatado também na análise do texto “Costeletas ao molho escabeche”, apresentado em 3.1.2, p. 74. Os procedimentos normativos presentes nessa análise apontam problemas tão evidentes, nas questões propostas, que nem é necessária muita reflexão para percebê-los: além das questionáveis definições dadas à transitividade verbal, há uma preocupação quase que exclusiva com a *metalinguagem*.

A primeira questão, “Que tipo de texto temos acima? Justifique.”, parece subestimar a inteligência do aluno. Além de questionar a tipologia textual a que se refere, ainda lhe pede para justificar. É óbvio, para um aluno de segunda série do

ensino médio, que se trata de uma receita. Será que um aluno de 15 ou 16 anos em suas experiências lingüísticas, em seu contexto social, nunca se deparou com texto semelhante?

A pergunta não se mostra significativa para enriquecer o repertório lingüístico do aluno, nada lhe acrescenta. Poderia ter algum sentido, caso fosse um singelo aquecimento para um trabalho textual mais interessante, como levar o aluno a usar a estrutura de receita, mas abordar, desenvolver outros temas como violência, mentira, futebol, decepções, dentre outros, e discuti-los com as demais pessoas.

Tal atividade seria positiva por vários motivos: estimular a capacidade criativa do aluno, colocá-lo diante de uma tipologia textual particular, levá-lo a discutir temas, bem como seus problemas, causas e conseqüências na vida das pessoas, além de apresentar-lhe outros recursos lingüísticos para se expressar, para atuar com a língua.

Nada disso que acontece na abordagem do texto *Costeletas ao molho escabeche*. Questiona-se em “EP.15: Qual a função dos termos destacados nas expressões abaixo? / ‘Costeletas **ao Molho escabeche**’ ‘4 costelas **de carneiro**’ ”. Acrescente-se que o comando “Destaque do texto três adjuntos adnominais e três adjuntos adverbiais”, assim como a maioria, revela uma atenção exclusiva à metalinguagem. E eu me pergunto: qual a importância disso para o aluno? Segundo Possenti, “*não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas (...)* O domínio de uma língua, repito, é resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Levar uma receita para sala de aula revela uma mudança importante que ocorreu quanto à seleção de textos a serem trabalhados. Antes, optava-se pelos clássicos em detrimento de outras tipologias; hoje, defende-se a idéia de que “mais

interessante do que usar só um tipo de texto é apresentar diversas tipologias textuais ao aluno” (BRITO, 2001:12). No entanto, há problema na maneira de abordá-la, que não é consoante aos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os quais o ensino de língua portuguesa deve servir para desenvolver capacidades e habilidades, levando o aluno a:

[...] analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas). (BRASIL, 1999, p. 142)

Na apostila 2, há um texto cujo título é *Tens problemas?* e subtítulo *Joga-se Búzios* (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 2), que apresenta falhas de concordância verbal, de uniformidade de tratamento, de estruturação e de pontuação. Acredito que seja importante apontar esses aspectos aos alunos, já que estes marcam desvios da norma padrão, que a escola pretende levar ao domínio do aluno. Porém, antes de se começar com qualquer teoria, poder-se-ia trabalhar a temática desse texto com o aluno, apontando os aspectos gramaticais que vêm contribuir com as intenções presentes nele.

O primeiro passo seria contextualizar o assunto: misticismo é algo que atrai muito as pessoas porque envolve crenças, superstições. Discutir isso com o aluno poderia ser interessante e até divertido. Poder-se-ia até trazer à situação outros textos que tratam do mesmo assunto, como “A Cartomante” de Machado de Assis. Em seguida, poder-se-ia trabalhar os aspectos gramaticais que são importantes para esse texto, como por exemplo, a frase interrogativa: “Tens problemas?”, a qual, mais

do que exigir uma resposta, marca-se como um convite à consulta hermética, e ainda é persuasiva, ou melhor, convidativa, porque é próprio do ser humano possuir problemas.

As questões referentes à concordância, por sua vez, poderiam ir se despreendendo do texto para as vistas do leitor, o qual os constataria pela reflexão e pela discussão com outros alunos e com o professor, mantendo o momento de interação e de reflexão e, principalmente, não fazendo do texto pretexto para abordar aspectos gramaticais.

Todavia, não é esse o procedimento que se observa no EP.1 e no EP.2, p.3, da apostila 3. O primeiro, referente a orações substantivas, apresenta ao aluno uma tira da Mafalda, do cartunista Quino, sobre a qual se fazem duas perguntas. Embora a segunda tenha caráter interpretativo, por pedir que se explique como se construiu o humor presente na tira, a primeira questão é um exemplo de uso do texto como pretexto para se verificar um conhecimento gramatical normativo, e não contribui, de forma alguma, para a reflexão e em para a constituição do significado do texto:

Na última fala de Miguelito, há duas orações subordinadas substantivas coordenadas entre si pela conjunção **e**. Em uma dessas orações substantivas, a conjunção integrante está implícita. Identifique a oração e classifique-a.(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 3) .

No EP.2, a situação é a mesma, usa-se um texto publicitário e pede-se ao aluno que diga e explique se na frase: “Os carteiros pedem, imploram: vacine seu cão. (Veja, 22/08/97)” a última oração é objetiva direta ou apositiva, em lugar de atentar para a gradação verbal que aí ocorre, altamente argumentativa, uma vez que os carteiros são vítimas constantes de cães.

O que se espera do aluno é apenas que reconheça a estrutura da língua. Qual a importância dessas questões? De que servirão para o aluno? Essas indagações não são respondidas pela maneira como esse assunto é trabalhado. O aluno tampouco se satisfaz com a explicação da apostila sobre as causas da complexidade da língua.

O pensamento do homem é complexo e sofisticado. A linguagem, para dar conta dessa complexidade, necessita de estruturas lingüísticas elaboradas. As orações subordinadas cumprem esse papel: são um importante recurso lingüístico em textos extensos e em idéias complexas. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 1)

Geralmente, o aluno não vê tais orações como um importante recurso lingüístico digno de ser estudado, mas como uma matéria tão enfadonha quanto aquela em que tem de reconhecer qual estrutura é *objeto direto*, qual é *objeto indireto*, qual é *complemento nominal*.

Ainda na apostila 3, depois de focalizar o vocábulo *que*, morfológica e sintaticamente, a apostila propõe exercícios com o seguinte texto:

Paixão

Amo tua voz e tua cor
 E teu jeito de fazer amor
 Revirando os olhos e o tapete
 Suspirando em falsete
 Coisas que eu nem sei contar
 Ser feliz é tudo que se quer
 Ah! Esse maldito fecho *éclair*
 De repente a gente rasga a roupa
 E uma febre muito louca
 Faz o corpo arrepiar

Depois do terceiro ou quarto como

Tudo que vier eu topo
 Tudo que vier vem bem
 Quando bebo perco o juízo
 Não me responsabilizo
 Nem por mim nem por ninguém

Não quero ficar em tua vida
 Como uma paixão mal resolvida
 Dessas que agente tem ciúme
 E se encharca de perfume
 Faz que tenta se matar
 Vou ficar até o fim do dia
 Decorando tua geografia
 E essa aventura de carne e osso
 Deixa marcas no pescoço
 Faz a gente levitar
 Tens um não sei quê de paraíso
 E o corpo mais preciso
 Que o mais lindo dos mortais
 Tens uma beleza infinita
 E a boca mais bonita
 Que a minha já tocou
 (Kledir Ramil)

EP.4) 'Suspirando em falsete / coisas **que** eu nem sei contar'

- Classifique morfologicamente o **que** do período acima.
- Qual função sintática do **que** na oração a que ele pertence?

EP.5) 'Faz **que** tenta se matar'

- Qual o sujeito da oração?
- Classifique morfologicamente o **que**; que tipo de oração ele introduz?

EP.6) Em 'Tudo que vier vem **bem**', identifique a classe de palavra a que o termo destacado pertence.

EP.7)

Tens um não sei quê de paraíso
 E o corpo mais preciso
 Que o mais lindo dos mortais

- Classifique a oração do segundo verso.
- Explique a função sintática do **e** do início do segundo verso.
- Classifique morfologicamente o **quê** do primeiro verso.
- Classifique morfologicamente o **quê** do terceiro verso.

EP.8)

'Tens uma beleza infinita
 E a boca mais bonita
 Que a minha já tocou'

- Compare a estrutura desses versos com a dos versos citados na questão 7.
- Qual a função do **que** do último verso?
- O vocábulo **minha** (último verso) é um pronome adjetivo? Justifique.
- Identifique os advérbios presentes nos versos e as palavras que as modificam. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 22)

Como se pode verificar, as questões propostas são majoritariamente classificatórias e, por isso, vazias de qualquer significado. A questão a do EP.8, apesar de não ser classificatória, exige do aluno que compare a estrutura dos versos “Tens uma beleza infinita/ E a boca mais bonita/ que a minha já tocou” com a dos versos “Tens um não sei quê de paraíso/ e o corpo mais bonito/ Que o mais lindo dos mortais” sem apontar qualquer finalidade, qualquer objetivo para essa comparação. Na questão a do EP. 5, igualmente não se explora a função coesiva exercida pelo pronome relativo, o que contribuiria para a interpretação do texto.

Toda a beleza do texto foi reduzida a análises insípidas para o aluno. Saber se um *quê* é pronome relativo, uma conjunção integrante ou um substantivo, por exemplo, é um conhecimento muito técnico, e, por isso, deve fazer parte do conhecimento do profissional da área da linguagem, no que se refere à gramática e não, necessariamente, do aluno.

O mesmo ocorre com o EP.10 da apostila 1, p. 24, que, ao apresentar uma tira de Hagar, pede para o aluno analisar estruturas presentes nas seguintes falas dos personagens: “Passaria mais tempo cuidando *das necessidades de meus entes queridos.*” e “Está se referindo *aos seus barcos?*”. Segundo o comando do exercício, o aluno tem de indicar a função sintática das estruturas grifadas e justificar sua resposta.

Fica muito evidente, em todos esses casos, a apropriação de um texto apenas como pretexto para um ensino vazio de gramática. Um conhecimento que de nada servirá ao aluno, quer para sua habilidade interpretativa, quer para sua habilidade em produzir textos. Esse procedimento visa, exclusivamente, a atender determinados concursos vestibulares, fato que marca a incoerência entre a prática e as expectativas do Projeto Pedagógico quanto ao ensino de língua materna.

Essa postura não se restringe, unicamente, aos exercícios propostos aos alunos, mas está registrada também na apresentação teórica. Há várias histórias em quadrinhos usadas como suporte para esse fim, dentre elas:

a)



(QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.345)

Na primeira e segunda falas da Mafalda tem-se exemplos de **frase**. Já a terceira, apresenta um **período composto**, enquanto sua quarta fala traz uma **oração**.

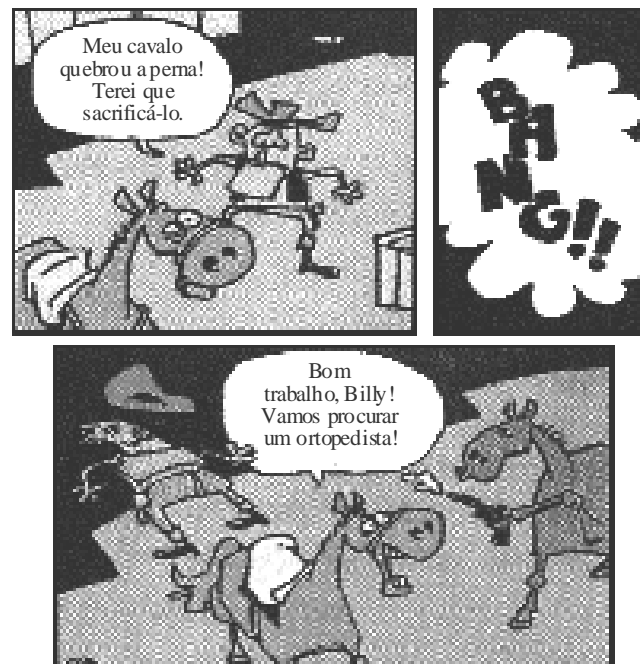
(SISTEMA DE ENSINO, 2001a, apostila 1, p. 2)

b)

Schulz, M. Schulz. In: *Journal da Tarde*, 21 jan. 1997

Os verbos gostar (VTI), impressionar (VTD) e fazer (VTD) são transitivos, porque necessitam de complementos que integrem seus significados. Assim temos "gostam de elogios", "impressionar aquela menina ruiva" e "faça um elogio". Os termos em destaque complementam o significado dos verbos." (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 2)

c)

Groening, M. Groening. In: *Journal da Tarde*, 21 jan. 1997

Os objetos diretos presentes nesta tira são: **a perna** (núcleo: substantivo), **lo** (pronome pessoal oblíquo) e **um ortopedista** (núcleo: substantivo)" (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 17)

d)



No quadrinho, o sujeito **você** tem núcleo do predicado verbal o verbo **acredita**, transitivo indireto, que é completado por um objeto indireto – **amor platônico** - , por meio da preposição **em**. (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 21)

e)



O adjetivo **necessário** exige um complemento que integre seu significado (necessário **a quem?**). Nesta tira, a expressão que completa é **aos gatos**, complemento nominal. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 26)

Essa atitude de minimizar o texto em favor de aspectos puramente estruturais, que não contribuem para a constituição de sua significação, trata texto e gramática

como se fossem coisas estanques. Como se não se precisasse da gramática para produzir um texto e esperar dele uma significação; e, ao mesmo tempo, como se o texto não fosse responsável pelas escolhas gramaticais de seu autor.

A fusão entre gramática e texto é defendida por Ilari (1999) e por Neves (1997, p. 74), sendo que esta última afirma que

Se, de um lado, um texto é uma unidade semântica, e não gramatical, de outro os significados são compreendidos quando se corporifica em enunciados, e sem uma teoria que dê conta de como as palavras codificam os significados, isto é, sem uma *gramática*, não há como explicitar uma interpretação do sentido de um texto. A relação entre a semântica e a gramática é de “interpretação” pelo som ou pela escrita. Não é possível perguntar o que cada elemento significa isoladamente, e o significado é codificado no enunciado como um todo integrado: a escolha de um item pode significar uma coisa; seu lugar no sintagma, outra; sua combinação com outro elemento, outra; sua organização interna, outra, ainda.

No entanto, a atitude de separar gramática e texto é bastante evidente no material didático, que vê o estudo de aspectos textuais como um intervalo, um recreio dentro da aula:

Para que haja um descanso dos aspectos gramaticais, serão lembrados alguns tópicos que se referem ao estudo da linguagem poética. Com isso, pode-se aperfeiçoar mais as aulas de Literatura no que concerne ao campo de textos literários. (SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 33)

A idéia veiculada é de que a gramática é cansativa enquanto a literatura é uma forma de lazer. Além disso, o trecho destacado ressalta que o conhecimento gramatical não é importante para o trabalho com textos poéticos, focalizando-os

como elementos tão estanques, que seria possível deixar de lado um para trabalhar o outro. De fato, se a visão é de que a gramática serve apenas para classificar termos integrantes, acessórios e essenciais, é possível tratar dela separadamente. Entretanto, se houver a consciência de que recursos gramaticais, muito além de sua simples classificação, contribuem tanto para a constituição estrutural quanto para a constituição semântica do texto, a citação acima não procede.

Embora este trabalho não enfoque o texto literário, não posso deixar de apontar uma afirmação da apostila altamente questionável:

[...]para que a poesia fique bem concentrada, bem compacta, deve ser eliminada dela toda a sobrecarga inútil de palavras. Compare estes dois textos que dizem coisas semelhantes:

I – Uma moça vai descalça para a fonte:
É Leonor, que vai pelo mato
Tão bonita, mas nem por isso orgulhosa.

II – Descalça vai para a fonte
Lianor, pela verdura:
Vai fermosa e não segura.

* Lianor e fermosa: formas antigas de ‘Leonor’ e ‘formoso’. (Luís Camões)

- o texto I tem imagens frouxas, ritmo fraco e posição pouco expressiva das palavras. A passagem de uma linha para a outra não tem justificativa rigorosa (organização prosaica);
- o texto II é mais curto, mais concentrado, mais elegante, com uma posição “estudada” das palavras. Os sons se combinam harmoniosamente e a mudança de linha obedece a um critério preciso (muda-se de linha quando se completa um padrão preciso de ritmo). Essa é a organização poética.

Por isso, só o texto II é realmente poético.
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 33 e 34)

Embora o texto II tenha um número mais reduzido de termos que o primeiro, ambos são poéticos e não apenas o segundo, como assinala a apostila. Na verdade, o texto I corresponde a uma “tradução” do português arcaico para o contemporâneo. No texto I, o que poderia, de fato, ser considerado menos poético é a expressão

“mato”, a qual pode carregar um valor pejorativo, algo que não ocorreria, por exemplo, se o verso fosse *É Leonor, que vai pela **mata*** ou *É Leonor, que vai pela **floresta***.

Apesar disso, os exemplos servem para mostrar que: se, em uma análise poética, considerar-se o sentido adversativo da conjunção **e**, item II, já se estará focando o aspecto gramatical. Sem contar as mudanças sintáticas, a pontuação, o sujeito oculto, ou melhor, neste caso, a zeugma, enfim uma série de recursos gramaticais importantes para a construção estrutural e semântica do texto poético.

Considerar que a gramática pode ser dispensada ao se abordar texto é uma visão ingênua e equivocada, visto que, mesmo colocando à margem aquela gramática que unicamente visa à norma-padrão, não há como fugir da gramática da língua, porque a organização da frase mais simples pressupõe o domínio, nem sempre explicitável pelo falante, de regras gramaticais. De acordo com Du Bois (apud NEVES, 1997, p. 29), “o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática.”

3.6 Desvios da norma padrão

Um material didático que promove a norma-padrão deveria ser o primeiro a prezar por ela, embora isso não signifique, evidentemente, trabalhar somente essa variedade com os alunos. A escola deve também abordar outros dialetos em sala.

Entretanto, as apostilas analisadas apresentam muitos desvios da norma-padrão, referentes à pontuação, à regência, à concordância, enfim, toda uma série

de problemas gramaticais que permitem duas inferências: 1) ou revelam um descaso pela elaboração do material didático;2) ou a gramática normativa e estrutural, predominante nas apostilas, não é suficiente para dar, nem mesmo a quem tem mais contato com as regras gramaticais, recursos suficientes para o domínio da norma padrão.

Tal fato revela uma incoerência, pois uma teoria extremamente rígida, voltada para tantas minúcias gramaticais, é apresentada contendo desvios até mesmo básicos. A seguir, estão dispostos alguns momentos em que isso ocorre.

3.6.1 Desvios referentes à pontuação

Com relação à pontuação, as maiores falhas referem-se ao emprego da vírgula. Em algumas situações, em que elas deveriam ser utilizadas, estão ausentes. Por outro lado, há casos em que são usadas em excesso, ou seja, de forma inadequada.

Como exemplo de casos em que a vírgula deveria ser usada, retirei da apostila os exemplos abaixo, marcando com asterisco (*) a posição em que deveria ocorrer o sinal de pontuação:

I - Adjuntos adverbiais deslocados:

a) “As frases imperativas são usadas para fazer com que o interlocutor aja, normalmente* ao dar-se um conselho, uma ordem, ou fazer-se um pedido.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4).

- b) “Do ponto de vista argumentativo* essa passa a ser uma função bastante importante do adjunto adverbial.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 31)
- c) “Oração principal é aquela da qual depende a oração subordinada. No exemplo anterior * “Nós fizemos” é oração principal em relação à oração “o que podíamos”. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 26)
- d) “No texto de abertura desta unidade * pode-se observar, que, mesmo não recorrendo ao dicionário, é possível ao leitor perceber o sentido que a vereadora deu à palavra ‘disconcordo’” (SISTEMA DE ENSINO, 2003d, apostila 4, p. 7)
- e) “À esquerda * ficava o quartinho de despejos.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 22)
- f) “A seguir* estão expostos modelos e suas respectivas estruturas.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003d, apostila 4, p. 15)

II - Oração subordinada adverbial antes da principal ou intercalada

- a) “Quando acompanhado de partícula apassivadora* o verbo deve concordar com o termo que a gramática aponta como sujeito.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 7)
- b) “Quando acompanhado do se (índice de indeterminação do sujeito)* o verbo deve permanecer na 3ª pessoa do singular (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 7)
- c) “Na língua portuguesa, chama-se de ordem direta aquela em que os termos da oração se dispõem na seqüência sujeito+verbo+outros termos (objetos, predicativos, adjuntos etc.). Quando ocorre uma alteração nessa disposição dos termos * a

oração está na ordem inversa.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 4, p.

1)

Com relação ao item I, segundo a norma culta, se o adjunto adverbial vier depois do verbo, em posição normal, não precisa ser isolado por vírgula. Isso apenas será necessário se ele ocupar uma outra posição na frase, como ocorre nos exemplos de *I – b*, *I – c*, *I – e* e *I – f*. Conforme a norma, se o adjunto adverbial for formado de apenas uma palavra, o uso da vírgula é facultativo. Dessa forma, a redação de *I – a* poderia ser: *As frases imperativas são usada para fazer com que o interlocutor aja normalmente ao dar-se um conselho, uma ordem, ou fazer-se um pedido;* ou *As frases imperativas são usadas para fazer com que o interlocutor aja, normalmente, ao dar-se um conselho, uma ordem, ou fazer-se um pedido.*

Nesse caso, a regra gramatical não atenta para o fato de que a presença ou não da vírgula altera significativamente o sentido da frase, por exemplo: sem vírgula, o adjunto adverbial incide diretamente sobre o verbo *agir*, assim *aja normalmente* terá sentido de *aja de maneira normal* ao passo que na expressão *aja, normalmente, ao dar...* o adjunto adverbial tem valor semântico de *geralmente*.

Em relação ao item II, pode-se afirmar que a regra para as orações subordinadas adverbiais é a mesma dos adjuntos adverbiais: usa-se, obrigatoriamente, a vírgula, se a oração subordinada vier antes da oração principal, ou seja, se estiver deslocada. Caso ela esteja, em posição canônica, posposta à principal, o uso da vírgula é facultativo. O desvio dessa regra é observado em *II – a*, *II – b* e *II – c* porque há orações subordinadas adverbiais temporais antepostas às principais, sem a marcação da pausa.

Os exemplos de vírgula usada em lugar inadequado, em excesso, aqui marcados com duplo asterisco (**), são menos numerosos, aparecendo em:

I. Sujeito separado do predicado

a) “Dessa maneira, a frase “Abolimos todas as regras”,** tem um sujeito simples e um determinado: **nós** (indicado pela desinência – **mos**). (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 9)

II – Verbos separados de seus complementos

a) “O aposto tem,** como função, determinar, especificar, resumir qualquer outro termo da oração: o sujeito, o objeto...” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 32)

Ambos os casos referem-se a situações em que o uso da vírgula é vedado: primeiramente, porque não se deve separar o sujeito do predicado, como ocorre em *I – a*: depois, porque não se separa o verbo de seus respectivos complementos, ao contrário do que se verifica em *II – a*.

3.6.2 Desvio referente à adequação de tempos verbais

O futuro do subjuntivo é empregado em situações que expressam um fato eventual, hipotético, ocorrendo somente em frases subordinadas, cujas orações principais estejam ou no presente ou no futuro. No exemplo abaixo, a falha ocorre porque a oração principal está no futuro do presente, enquanto o verbo da oração subordinada, que deveria ser futuro do subjuntivo, não está flexionado adequadamente. A estrutura correta seria *quando apresentar*.

a) “O sujeito será simples quando apresenta apenas um núcleo, isto é, um único vocábulo diretamente ligado ao verbo; e será composto quando apresenta dois ou mais núcleos, conforme mostram os exemplos.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 9)

3.6.3 Desvios referentes ao emprego de pronomes demonstrativos

Segundo a norma padrão da língua, uma das funções dos pronomes demonstrativos é estabelecer relação entre as partes do discurso. Por exemplo, há uma forte tendência de que o pronome demonstrativo “esse” e suas variações sejam empregadas para referir-se ao que já foi apresentado no discurso; enquanto “este” e

suas respectivas variações antecipam algo que ainda será apresentado. A esse respeito, assim se manifesta Camara (1977, p. 123):

[...] este e suas formas variantes cabem ao que vai ser dito, e esse e suas variantes ao que acaba de ser dito.
De um e outro contraste serviu-se Rui Barbosa, quando, num discurso famoso, depois de citar os desmandos da classe dominante, concluiu: “O Brasil não é isso. É isto”, designando o auditório em cujo meio se achava [...]

A análise mostrou que todas as frases apresentadas abaixo contrariam essa tendência:

- a) “Se o interrogativo está no singular, torna-se impossível a concordância com o pronome que figura no complemento. Neste caso, fica o verbo somente na 3ª pessoa do singular.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 4)
- b) “Quando ocorrem vários sujeitos de 3ª pessoa, coordenados assindeticamente ou unidos pela conjunção e, a regra normal (já estudada) é pôr-se o verbo na terceira pessoa do plural se os sujeitos estão antepostos. No entanto, quebra-se este princípio, ficando o verbo na 3ª pessoa do singular , nos casos a seguir: ” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 4)
- c) “**Cerca de, perto de, mais de, menos de, obra de...**Postas antes de um número no plural para indicar **quantidade aproximada**, estas expressões requerem a concordância no plural...” (SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 5)
- d) “Dar, bater, soar (horas) Em frases assim, estes verbos têm por sujeito o número que indica as horas.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 2, p. 5)

e) “Mas sem dúvida **haveria** algumas noites para o amor.’ A impessoalidade deste verbo estende-se também aos auxiliares que com ele formam perífrases...”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 5)

f) “Tendo por sujeito o pronome interrogativo quem, o indefinido tudo, ou um dos demonstrativos neutros isto, isso, aquilo e o que, e por predicativo um substantivo no plural, é costume pôr-se neste número o verbo ser...” (SISTEMA DE ENSINO

NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 6)

3.6.4 Desvios referentes à regência nominal

A concordância nominal se preocupa com os casos em que substantivos, adjetivos e advérbios exigem uma outra palavra para lhes completar o sentido. Geralmente, essa relação entre nomes e complementos é intermediada por uma preposição obrigatória, exigida pelo nome. Abaixo, há casos extraídos da apostila em análise em que a regência está inadequada:

I – Regência Nominal

a) “Nos estudos de língua portuguesa, crase é o nome que se dá à fusão de duas vogais idênticas. Tem particular importância junto a preposição a como artigo feminino.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 21)

b) “Fazer análise sintática, por sua vez, significa decompor toda uma oração para estudar as relações que se estabelecem entre os seus termos, ou decompor um

período para estudar as relações que se estabelecem entre as orações. Tudo isso, deve ficar como objetivo principal o domínio de formas lingüísticas visando a sua melhor comunicação...” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 1).

Em *a*, a falha de regência nominal ocorre porque o advérbio “junto” rege a preposição *a*; entretanto, essa não aparece nas expressões *junto a* . Caso ela estivesse presente, haveria o sinal grave, indicando ter havido a junção de um *a* preposição e um *a* artigo.

Com relação *b*, a falha fica mais evidente se a frase for colocada em ordem direta, ou seja, de maneira hierárquica: *O domínio das formas lingüísticas visando a sua melhor comunicação deve ficar como objetivo **de** tudo isso*. O substantivo “objetivo” rege a preposição “de”, logo ela deveria estar anteposta à expressão “tudo isso”.

3.6.5 Desvio referente à estruturação frasal

A apostila 1 apresenta uma estrutura que foge à norma padrão, pois utiliza um índice de indeterminação do sujeito em uma oração que possui sujeito simples:

a) “O sujeito trata-se do (os) termo (os) sobre o qual se faz uma declaração, sendo o ponto de partida da nunciação lingüística.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 9)

Embora tais observações possam parecer meras picuinhas normativistas, refletem um descuido que não deveria estar presente em apostilas, cuja teoria preconiza o ensino da norma do “bom uso da língua”.

4 VIRTUDES DA ABORDAGEM SINTÁTICA PRESENTE NO MATERIAL DIDÁTICO

Apesar de o perfil tradicional do colégio, voltado para o objetivo imediato de atender ao concurso vestibular, ter influenciado, negativamente, o material didático, como foi visto em capítulo anterior, há, nas apostilas, aspectos que são positivos e pendem mais para as perspectivas delineadas no Projeto Pedagógico. A maior evidência desse fato centra-se na proposta de determinados exercícios que levantam fatores lingüísticos relevantes, por serem contextualizados e por promoverem a reflexão, o que não ocorre em grande parte da apresentação teórica. Trata-se de exercícios que, abandonando a proposta meramente normativista das apostilas, geralmente aliam sintaxe, semântica e pragmática.

Além disso, há momentos de expansão teórica bastante pertinentes e uma ou outra unidade em que os conteúdos são trabalhados de forma bem organizada, uma vez que os assuntos se apresentam dispostos em uma seqüência lógica, coesa e coerente com os exercícios.

Por questões didáticas, separarei esses aspectos por assunto a fim de que sua visualização fique mais clara. No entanto, é importante ressaltar que alguns exercícios inseridos em tópicos específicos poderão se encaixar perfeitamente em outro, devido à maneira como são explorados. Por exemplo, os exercícios que estão no item “Textos” abordam também regência verbal e sintaxe de colocação. Dessa forma, poderiam aparecer no item “Processos Sintáticos (concordância, regência e colocação)”.

4.1 Virtudes referentes à exposição teórica

A apresentação teórica, quando bem relacionada aos exercícios propostos, pode auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo e na resolução de problemas referentes ao assunto. Nesse sentido, apesar dos muitos desencontros entre teoria e prática apresentados anteriormente, há momentos em que se estabelece uma boa conexão entre esses aspectos, e outros que representam um acréscimo ao repertório lingüístico do aluno.

4.1.1 Expansão teórica

Ao definir tipos de frases, a apostila 1 conceitua, inclusive, *Frases Optativas* como aquelas que “são empregadas para exprimir desejo, por exemplo: “Deus te ilumine! Siga em paz!” (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 5). Essa definição não é comum nas gramáticas em geral. Cereja e Magalhães (1998); Griffi (1996); Faraco e Moura (1996), etc., por exemplo, trazem apenas conceituação de interrogativa, declarativa, exclamativa e imperativa.

É interessante apresentar esse tipo de frase, porque, apesar de a pontuação ser a mesma que a das orações exclamativas, as intenções contidas nelas se diferenciam. Além disso, uma frase como “Deus te ilumine!”, dependendo da entoação e do contexto em que for desdobrada, pode ser empregada de maneira irônica, significando o oposto do que a estrutura isoladamente pode sugerir.

4.1.2 Coerência entre teoria e exercícios

Um exemplo desse aspecto positivo pode ser encontrado na apostila 1 (p. 5 a 7) quando ela aborda “As Frases e a produção Textual”. Antes de se proporem os exercícios, são apresentadas particularidades frasais, como: *extensão*, *unidade* e *sonoridade*, de forma que se discute o uso do *e* e do *que* no primeiro item.

Quanto à *extensão*, comenta-se a importância de frases e períodos curtos para não tornar os textos cansativos. A apostila exemplifica problemas dessa ordem com o seguinte parágrafo:

A crise de abastecimento de álcool não é apenas o resultado da incompetência e irresponsabilidade das agências governamentais que deveriam tratar do assunto, pois ela também foi causada por outro vício de origem que foi no primeiro caso os organismos do governo encarregado de gerir os destinos do Pro-álcool que foram pouco a pouco sendo apropriados pelos setores que eles deveriam controlar, se transformando em instrumentos de poder desses mesmos setores que por meio deles passaram a se apropriar de rendas que não lhes pertenciam. (*In*: VIANA, A. C. *Roteiro de Redação: lendo e argumentando*) (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 6)

A leitura desse parágrafo revela falta da pontuação e o problema acarretado pela extensão do período, assunto sobre o qual muitos alunos não refletem no momento em que estão escrevendo. Esse texto pode despertá-los para essa falha de escrita.

Ainda tratando de falhas, a mesma unidade discute também problemas de *unidade frasal*, em uma apresentação que objetiva a reflexão. A fim de demonstrar claramente o efeito negativo de ocorrências desse tipo, a apostila traz a seguinte

seqüência de frases “O carro estava no estacionamento do cinema. Onde minha mãe estava com meu pai. Ela tem se saído bem nas provas. Uma vez que tem se esforçado bastante.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 6).

Quanto à sonoridade, aponta a frase “O homem **prudente** e **paciente** normalmente faz os ouros **contentes**.” e observa que tais ocorrências devem ser evitadas, caso façam parte de um ato de interlocução formal, ou melhor, quando o eco não estiver a serviço de uma intenção lingüística.

Os exemplos são capazes de fazer o aluno perceber os excessos dos *quês* e entender que estruturas repetitivas devem ser evitadas quando não visam a um certo *efeito de sentido*, como ocorreu no poema “Casa entre bananeiras” (cf. 3.1.2.2, p. 89 e 90), no qual as repetições dos versos pretendiam criar ou recriar o ambiente de monotonia da cidadezinha.

A mesma abordagem relevante pode ser encontrada na apostila 3, ao abordar orações subordinadas adjetivas (p. 4 a 6), e na apostila 4, ao tratar de charge, cartum e história em quadrinhos (p. 12 a 15).

4.2 Virtudes referentes aos exercícios

Se é certo que há nas apostilas exercícios meramente normativos e classificatórios, há também aqueles que propõem ao aluno outras reflexões, sobre: relações semânticas, intenções dos interlocutores, atenção a aspectos extralingüísticos, promovendo um olhar para a língua enquanto unidade discursiva que se mobiliza no uso. É o que pretendo pontuar no presente tópico.

4.2.1 Frase, oração e período

No capítulo anterior, ao falar dos aspectos negativos, “Teoria não desenvolvida nos exercícios ou pouco desenvolvida”, observei que a análise feita sobre o poema “Cidadezinha Qualquer” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p.2) poderia ser mais enriquecida com o levantamento de aspectos fonéticos e morfológicos. Apesar disso, não se pode negar que o exercício apresenta uma boa proposta de trabalho com a sintaxe, visto estimular o aluno a refletir sobre a relação que a ordem sintática dos termos e a repetição de orações (versos) têm com a construção de sentido textual, o qual converge para a construção da monotonia da cidadezinha.

Ainda tratando do mesmo assunto, o exercício abaixo, excetuando a questão *b*, corresponde a uma boa proposta de trabalho, pois associa: 1º) sintaxe à semântica; 2º) texto verbal escrito a texto icônico e 3º) todos esses aspectos a um fator extralingüístico comum, principalmente, nas grandes cidades: o congestionamento de carros.

Miguel Paiva



- a) O texto do quadrinho, a esquerda, que apresenta o assunto da tira, pode ser considerado uma frase? Por quê?
- b) Quantas orações há no período que representa a fala de quem está dentro do carro?
- c) Observe o título. Qual sua função em relação à fala do motorista?
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 3)

Com relação à primeira questão, o aluno perceberá que a estrutura “Jóias da modernidade Automóvel” é considerada uma frase porque dentro desse contexto possui sentido para o interlocutor: Associada à fala do motorista e à imagem dos carros, gera uma ironia, pois os aspectos negativos presentes na fala do motorista apagam o teor positivo dos termos *jóia* e *modernidade*. Dessa forma, a frase com aparência de declarativa afirmativa corresponde, na verdade, a uma frase declarativa negativa, uma vez que “A ironia consiste em, aproveitando o contexto, utilizar palavras que devem ser compreendidas no sentido oposto do que aparentam transmitir” (INFANTE, 2001, p. 596).

Um aluno “treinado” a realizar classificações normativas, provavelmente, observaria a frase apenas em sua estrutura superficial e a classificaria como declarativa afirmativa. O exercício proposto pode torná-lo ciente de que a linguagem está a serviço do uso e que, por isso, sofre modificações. Portanto o aluno se tornará apto a reconhecer a estrutura profunda dessa ocorrência lingüística, a qual

possui total relação com a mensagem que o texto pretende transmitir: *A invenção do automóvel trouxe inúmeros danos ao homem e ao meio ambiente.*

Na mesma linha, classifica-se o exercício abaixo, que apresenta aspectos interessantes : 1º) o próprio enunciado orienta o aluno, quando afirma ser possível ler os períodos em seqüência, chamando a atenção para a relação entre as orações, o que é mais pertinente que uma simples classificação; 2º) pela relação entre as orações, observa-se o reconhecimento do nível semântico. As questões não representam uma análise inócua, puramente estrutural, em que o aluno tem apenas o trabalho de classificar tipos de frases, período simples ou composto e, se composto, de quantas orações:

EP.4) (Unicamp) Dois adesivos foram colocados no vidro traseiro de um carro:
Em cima:
Deus é fiel
e bem embaixo
Porque para Deus nada é impossível

É possível ler os adesivos em seqüência, constituindo um único período. Considerando isso, responda as questões a seguir:
a) O que se estaria afirmando sobre a fidelidade?
b) O que o dono do carro poderia querer estar afirmando sobre si mesmo?
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4)

Além disso, uma vez que “As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem” (FIORIN, 200, p. 33), é possível perceber, pela representação discursiva “Deus é fiel, porque para Deus nada é impossível”, que o aspecto semântico é carregado de humor devido à formação ideológica de nossa sociedade, ou melhor, devido a uma idéia comum de que homens são infiéis em seus

relacionamentos. Essa apostila também associa sintaxe e semântica, ao trabalhar coesão referencial, no exercício abaixo:

EP.6) (Unicamp) Leia atentamente o texto abaixo para responder as questões a e b.

Cantor do Chili Peppers sofre acidente de moto

O vocalista do grupo norte-americano Red Hot Chili Peppers, Antony Kieds, 34, teve de ser operado em Los Angeles, Costa Oeste dos Estados Unidos, após fraturar o punho em um acidente de moto. O acidente aconteceu quando um automóvel que ia a sua frente fez uma manobra inesperada. O fato obrigou o grupo a cancelar os shows no Haváí e no Alasca.

(Folha de São Paulo, 18/8/97)

a) A que se refere **o fato** no último período?

b) Se o último período fosse : “O fato obrigou o músico a jogar sua moto contra o muro” a que estaria se referindo?

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 4)

O exercício é bastante relevante, pois muitos alunos têm dificuldades em identificar, durante a leitura, a que termos os elementos anafóricos se referem, e as questões propiciam situações para que isso seja exercitado: a questão *a*, ao perguntar *a que se refere o fato no último período*, cria uma situação favorável para que o aluno perceba as relações sintático-semânticas entre os períodos. A questão *b*, ao propor alteração da estrutura sintática do período analisado anteriormente, leva o aluno a refletir sobre uma mudança de significado, uma vez que o elemento referencial passa a resgatar um outro aspecto do texto: “*quando um automóvel que ia a sua frente fez uma manobra inesperada*”, e cria possibilidade para uma nova interpretação.

Outros aspectos interessantes revelam-se na abordagem das **Frases e a produção Textual**. Nesse momento, os exemplos são capazes de fazer o aluno perceber, por exemplo, os excessos do emprego do vocábulo *que* nas frases e entender que estruturas repetitivas devem ser evitadas.

EP.9) O parágrafo abaixo, retirado de uma produção textual, apresenta lugares-comuns e frases demasiadamente longas. Reconstrua-o de modo a ficar coeso e objetivo.

“O jovem vem sendo bastante influenciado pela indústria de propaganda a tal ponto que não reflete mais sobre o que ele compra transformando-se em objeto de consumo pois na maioria das vezes para estar na crista da onda adquire um produto pensando no que os outros vão pensar e não no que ele mesmo pensa. Parece que se esquecem que sendo o futuro do país têm uma missão muito maior que se entregar às amarras do consumo alienado.”

EP.10) Observe os períodos abaixo. Todos eles trabalham de forma enfadonha a conjunção “que”. Reescreva-os tentando dar mais leveza e unidade.

- a) Quando chegaram, pediram-me que devolvesse o livro que me fora emprestado por ocasião dos exames que se realizaram no fim do ano que passou.
 - b) Solicitei-lhe que repetisse o recado que me transmitia por telefone, mas ele desligou sem que me desse maiores explicações.
 - c) Espero que me respondas a fim de que se esclareçam as dúvidas que dizem respeito ao assunto que está sendo discutido.
 - d) É indispensável que se conheça o critério que se adotou para que sejam corrigidas as provas que se realizaram ontem, a fim de que se tomem providências que forem julgadas necessárias.
 - e) Camões, que é o autor do maior poema épico que já se escreveu em língua portuguesa, deixou também uma série de sonetos que são considerados como obra-prima no gênero.
 - f) Muitos candidatos revelaram que desconheciam totalmente a matéria que constava dos programas que foram organizados pela banca que os examinava.
- (SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 6)

A primeira unidade da apostila 1 finaliza-se com a interpretação do texto “A mídia como corpo docente”. A exploração desse texto apresenta uma excelente questão que associa conteúdo sintático à interpretação: “Em vários momentos do texto, o autor utiliza frases exclamativas. Aponte-as e justifique sua importância no texto.” (EP.14, p.8). A proposta é interessante porque coopera para a compreensão textual, já que as frases exclamativas revelam o posicionamento do autor frente ao assunto abordado.

Acredito que esta é uma maneira pertinente de se trabalhar gramática: ela tem que estar a serviço da unidade maior do discurso, o texto. Na minha concepção, trabalhar texto como pretexto significa, meramente, explicitar teoria e, a partir disso,

impor a norma instituída. Todavia, proceder a uma análise lingüística reflexiva, pertinente para a interpretação, não significa “usar o texto como pretexto”.

4.2.2 Sintaxe do período

4.2.3 Termos essenciais

Com relação aos tipos de sujeito, abordados na apostila 1, p. 9 a 11, o exercício abaixo apresenta características relevantes, porque o enunciado: 1º) situa bem o leitor, mostrando situações em que o sujeito indeterminado pode ser utilizado e 2º) ilustra uma ocorrência lingüística que relaciona um aspecto gramatical à intenção do falante, contextualizando a situação comunicativa ao aluno:

EP.6) O emprego do sujeito indeterminado é muito comum em situações em que o falante tem, por algum motivo, a intenção de não se referir a uma pessoa específica. Por exemplo: uma mãe, quando diz a seus filhos “Sujaram o tapete novo da sala”, tem a intenção de que um deles assumira o que fez. No texto abaixo, você encontrará o sujeito indeterminado. Especifique a intenção do falante ao empregá-lo.

- a. Mãe, alguém ligou pra mim?
- b. Sim, telefonaram pra você.
- c. Quem, mãe, quem? Ele?
- d. Não sei...telefonaram...telefonaram... – responde a mãe sorrindo.”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 11)

Em uma outra direção, os exercícios EP.3 e EP.4, da mesma apostila, p. 11, embora estruturais, acabam sendo significativos, por abordarem uma particularidade da variedade padrão sobre a qual os alunos, geralmente, expressam dúvidas: a flexão de número do verbo *haver*, que pode, dependendo da situação, ser pessoal ou impessoal.

EP.4) (PUC-PR)

a) Explique a diferença que existe entre o emprego do verbo *haver* nas orações “*havia muitas estrelas*” e “*havam contado muitas estrelas*”.

b) Observando essa diferença, empregue o verbo *haver* nas orações abaixo, mantendo o mesmo tempo em que foram construídas as orações iniciadas no exercício a:

1 – Quando pequenos, _____ participado de muitos jogos.

2 – No lugar onde construíram aquele conjunto residencial, _____ apenas casas comerciais.”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 11)

4.2.4 Termos integrantes

Em se tratando dos termos integrantes, a apostila 1, p. 29, traz um exercício, EP.21, que trabalha complemento nominal de maneira positiva. Apesar de a questão a ser meramente classificatória: “Identifique um complemento nominal no texto do anúncio”, o exercício lança, em seguida, questões ligadas à interpretação, à intenção do locutor presente no anúncio e aos *efeitos de sentido* que atinge, dependendo da situação comunicativa, como pode ser percebido nas questões c e d.

EP.21) Leia este anúncio:

Tá com raiva do namorado?




- Identifique um complemento nominal no texto do anúncio.
- Esse complemento nominal é o **alvo** de quê? De um sentimento, de um movimento ou de uma disposição?
- Todo anúncio publicitário pretende estimular o receptor a consumir determinado produto; nesse caso, um bombom. No anúncio, a mensagem é dirigida diretamente a uma garota, porque faz referência ao “namorado”. No entanto, o anúncio indiretamente atinge também os rapazes. Implicitamente ele também quer dizer: “Compre bombons Garoto para a sua namorada em determinada situação”. Qual é a situação?
- A que tipo de público se destina esse anúncio? Justifique sua resposta com base em indícios da linguagem.
(SISTEMA DE ENSINO, 2003a, apostila 1, p. 29)

4.2.5 Termos acessórios

Em relação aos termos acessórios, o EP.26, a apostila 1, p. 31 e 32, ao tratar de adjunto adverbial, lança as questões *b* e *c*, que auxiliam na interpretação do anúncio e permitem que o aluno expresse opiniões sobre ao assunto abordado:

EP.26) Leia este anúncio do jornal *O Estado de São Paulo*:

**Converse com seus
filhos sobre
assuntos polêmicos
e delicados.
Adjunto adverbial,
por exemplo.**



Uma obra interativa. Uma verdadeira aula particular. Todo domingo no Estação

O anúncio chega a ser engraçado porque apresenta ambigüidade (duplo sentido) e quebra a expectativa do leitor.

a) No anúncio se lê:

“Converse **com seus filhos sobre assuntos polêmicos e delicados.**”

Observamos a presença de dois termos preposicionados: um deles é adjunto adverbial e o outro, objeto indireto.

a) Identifique-os e classifique o adjunto adverbial.

b) A palavra **polêmica** significa “debate, controvérsia, discussão”. O que inicialmente imaginamos quando lemos “assuntos polêmicos e delicados”?

c) *Help!* é uma enciclopédia gramatical publicada em fascículos nas edições de domingo do jornal. Sabendo disso, responda: o adjunto adverbial é, normalmente, um assunto **polêmico** e **delicado** para a maioria dos pais? Por quê?

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 32)

Para melhorar a análise desse texto, a questão a poderia ser desconsiderada, porque é classificatória e não coopera para o entendimento do enunciado. Além disso, uma parte da informação, “O anúncio chega a ser engraçado porque apresenta ambigüidade (duplo sentido)” não é inteiramente verdadeira, uma vez que a frase provoca apenas quebra de expectativa no leitor. Por esse motivo, a estrutura

frasal poderia ser substituída por “O que a frase provoca no leitor? Explique como isso ocorre?”. Dessa forma, haveria um maior envolvimento do aluno com o texto.

Os exercícios abaixo transcritos também merecem destaque. Nesses casos, a pontuação, associada ao contexto, é responsável por fazer um mesmo conjunto de palavras funcionar ora como aposto, ora como vocativo. Além disso, a pontuação interfere diretamente no significado, levando o aluno a concluir que o contexto de realização lingüística é responsável por determinar a função sintática dos termos:

EP.27) Compare as duas frases quanto ao sentido:

Vera, pode chegar mais cedo.

Vera pode chegar mais cedo.

Considerando-se a intencionalidade, com qual tipo de frase cada uma se identifica?

(SISTEMA DE ENSINO , 2003a, apostila 1, p. 33)

EP.29) Dependendo do contexto em que a oração a seguir for empregada, o termo destacado⁹ pode ter duas funções sintáticas diferentes. Indique-as:

“Luciana e Cláudia, minhas amigas, viajaram ontem.”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 33)

No EP.27, a presença da vírgula faz do termo “Vera” um vocativo, indicando que um interlocutor se dirige diretamente a ela. No segundo caso, sem a presença da pontuação, “Vera” corresponde ao sujeito da frase, um sujeito ausente do ato interlocutivo, uma pessoa sobre quem se declara algo.

O EP.29 difere do exercício anterior porque nele há uma única estrutura: “Luciana e Cláudia, minhas amigas, viajaram ontem”, cujo sentido não varia devido à presença ou ausência da vírgula, mas, exclusivamente, devido ao contexto, pois

⁹ Os termos “minhas amigas” deveriam estar grifados.

“minhas amigas” pode funcionar como aposto de “Luciana e Cláudia” ou como vocativo: um interlocutor se dirige a *suas amigas* e comenta que “Luciana e Cláudia” viajaram no dia anterior.

4.2.6 Processos sintáticos

A exercitação proposta para os processos sintáticos (regência, concordância e colocação) apresenta-se relevante, diferentemente da forma insípida e desinteressante, com que a teoria fora apresentada.

4.2.6.1 Regência verbal

Embora a transitividade verbal tenha sido trabalhada, essencialmente, com frases isoladas e com base em conceituações incisivas que não elucidavam a maleabilidade dos verbos na diferentes ocorrências lingüísticas, os exercícios abaixo propõem ao aluno uma reflexão bastante positiva. Embora aparentemente direcionados apenas para a metalinguagem, fica clara neles a idéia de que a transitividade verbal depende do contexto de realização em que o verbo aparece:

EP.8) Em cada grupo de frases, um mesmo verbo é utilizado com transitividade diferente. Indique a transitividade verbal em cada oração:

a) Quem deve falar agora?

Não se falava a verdade.

Falei-lhe a verdade.

b) Alguns insetos transmitem doenças.

Transmita meus cumprimentos a seu irmão.

c) Só dois alunos faltaram ontem.

Faltou-me coragem naquele instante.

EP.9) Observe:

a) Queria muito aquele brinquedo.

Queria muito ao amigo.

b) Dormi muito esta noite.

Dormi um sono agradável.

A partir desses exemplos, explique a seguinte afirmativa: 'A análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003a, apostila 1, p. 24)

Como demonstram os exercícios, a transitividade dos verbos *falar*, *transmitir*, *faltar* e *querer* varia conforme a situação lingüística em que aparece, não sendo adequado, então, fazer análises em frases soltas, descontextualizadas e alheias ao uso. Ainda sobre esse assunto, a Apostila 2 trabalha a regência do verbo *assistir* e do verbo *preferir*, presentes em anúncios publicitários:



Assista agora os resultados da última rodada do campeonato brasileiro de futebol.

Chega de violência no futebol

A MAIORIA DAS PESSOAS PREFERE PAGAR DO QUE MATAR COM AS PRÓPRIAS MÃOS. APROVEITE.

EP.18) Os textos acima apresentam dois verbos cuja regência merece atenção. Aponte-os e responda:

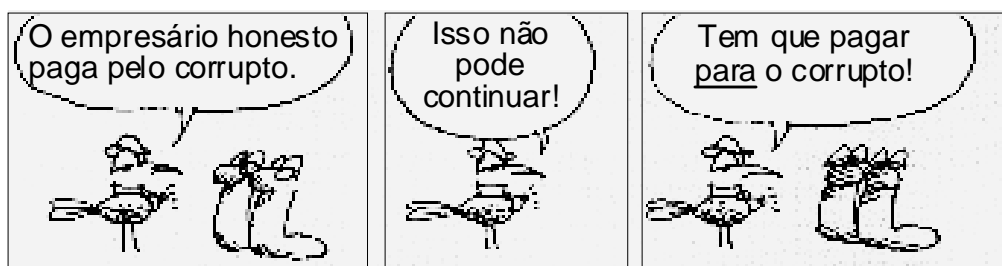
- Foram usados corretamente? Justifique.
 - Você acha que o fato de serem textos propagandísticos justifica o uso da regência já indicada? Comente.
- (SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 18)

A primeira pergunta pede para ao aluno verificar e justificar se os dois verbos foram usados de forma correta. Nesse momento, o aluno, ou com base na teoria já estudada, ou com a ajuda do professor, verificará que a regência não está de acordo com a norma padrão. A segunda questão o levará a pensar se, na publicidade,

justifica-se o uso da regência indicada. Esse questionamento se torna válido porque enfoca a língua padrão e discute o efeito de sua violação para conquistar alcançar, por exemplo, o objetivo de aproximar-se mais da linguagem do público que procura alcançar. Com isso, o aluno é levado a refletir sobre como o interlocutor pode interferir nas atividades discursivas do locutor, tornando-se determinante na escolha da modalidade lingüística empregada.

Essa mesma apostila utiliza uma tira de Luís Fernando Veríssimo para trabalhar o verbo *pagar*, mostrando que, no uso, esse verbo, acompanhado de diferentes preposições, assume valores distintos dos comumente apregoados pela gramática normativa, que o classifica como *transitivo direto, quando seu complemento for coisas, e transitivo indireto quando seu complemento for pessoas*:

Leia esta tira, de Luís Fernando Veríssimo, e responda às questões 16 e 17.



EP.16) O humor da tira é construído a partir da regência e dos sentidos do verbo **pagar** e da oposição entre as preposições **por (pelo) e para**.

- Que sentidos tem o verbo **pagar** no 1º quadrinho?
- E no 3º quadrinho?

EP.17) Compare estas construções:

Pagar **pelo corrupto**.

Pagar **para o corrupto**.

Que diferença de sentido têm os enunciados quanto aos privilégios do corrupto? (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 18)

No primeiro quadro, na frase “O empresário honesto paga pelo corrupto.”, o sentido do verbo está para o fato de sofrer conseqüências ruins geradas pelo comportamento indigno de outras pessoas; no terceiro quadro, em que aparece a frase “Tem que pagar para o corrupto!”, o verbo está utilizado no sentido monetário. Portanto, a atividade associa o aspecto semântico ao sintático, uma vez que as preposições *por* e *para* são responsáveis pela diferenciação de sentido do verbo. Este associado ao ícone da personagem que representa o corrupto, gera o humor da tira.

A apostila 2 apresenta um exercício que dispensa a tentativa de fazer o aluno decorar preposições para “aprender” regência:

EP.22)(PUC) Leia o seguinte trecho, retirado de “Ser mulher na terra de Mário Amato” de Marta Suplicy:

“Já era o tempo que homem se orgulhava de bater em mulher, ou admitia ser um Jece Valadão do lar (...) Se continuar falando besteiras suas netas vão padecer do que neste período pós-feminismo poderíamos chamar de machismo enrustido. Esta nova versão é tão ou mais perigosa do que o preconceito ostensivo, contra o qual se luta e se discute.” (*Folha de S. Paulo*, 14/04/89)

Há, no trecho acima, dois usos diferenciados da língua:

- em “**contra o qual se luta**” – de conformidade com o padrão culto, respeitou-se regência preposição;
- em “**já era o tempo que homem se orgulhava**” – o padrão é mais popular e omite-se uma preposição.

De acordo com o padrão culto, reescreva o segundo fragmento, inserindo a preposição que foi omitida. Justifique sua resposta. (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 21)

O enunciado do exercício é baseado em um trecho retirado de “Ser mulher na terra de Mário Amato”, de Marta Suplicy, e aponta um momento em que a ausência da preposição corresponde à norma popular e não à norma padrão; em seguida,

pede: 1º) para que o aluno reescreva, de maneira correta, o fragmento que contém falha quanto à regência e 2º) para que justifique a correção feita.

Dessa forma, o assunto é trabalhado de maneira reflexiva, pois o aluno, no manejo com o exercício, perceberá que certas palavras exigem preposição. No caso, o verbo *orgulhar-se* exige a preposição *de*, e esta deve ser colocada antes do pronome relativo. Essa atividade mostra que não é necessário ao aluno preocupar-se com a memorização de listas de preposições que acompanham determinadas palavras, como propusera a teoria, na página 20 da mesma apostila.

Na abordagem que a apostila 2 faz sobre crase, há exercícios que, fugindo do estilo “siga o modelo”, requerem do aluno a diferença de sentido gerada pelo uso ou ausência da crase em frases formadas pelos mesmos termos. É o caso de EP.24:

EP.24) Explique a diferença de sentido entre as frases seguintes:

a) Chegou à noite.

Chegou a noite.

b) Saiu à francesa.

Saiu a francesa.

c) Parecia agradável à primeira vista.

Parecia agradável a primeira vista.

d) As vencedoras enviaram felicitações.

Às vencedoras enviaram felicitações.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 24)

Com relação também à regência verbal, a apostila 4, ao trabalhar uma tira, questiona um aspecto referente ao uso pronome oblíquo:

Leia esta tira de Laerte e responda às questões 9, 10 e 11.



(Folha de São Paulo, 22/9/1996)

EP.9) A tira retrata uma situação comum do cotidiano: duas pessoas conversam, interagindo entre si por meio da linguagem. Observe os elementos que compõem o 1º e o 2º quadrinhos e que, portanto, estabelecem a **situação comunicativa**: um carro está à venda e um homem, dirigindo-se a outro, faz comentários sobre o carro. Com base nesses quadrinhos, responda:

Que tipo de comentários o homem mais alto faz sobre o carro?

Esses comentários levam-nos a crer que o personagem desempenha no contexto o **papel** de vendedor ou de comprador? Por quê?

EP.10) Releia o 4º quadrinho. Nele, passamos a ter conhecimento de uma informação nova sobre a situação comunicativa, a qual atribui sentidos diferentes ao diálogo.

- Qual é essa afirmação?
- Portanto, qual era a **intenção comunicativa** do homem mais alto, desde o 1º quadrinho?
- Pela resposta do homem mais baixo ("Tudo bem. Mas eu quero comprar mesmo assim."), é possível deduzir que ele acreditou nos comentários do homem mais alto?
- Considerando que o texto é uma tira de quadrinhos, por que Laerte só revela essa informação no último quadrinho?

EP.11) No último quadrinho, o proprietário do carro diz: "Não!! Eu amo ele!!". O emprego do pronome **ele** não está de acordo com o padrão culto da língua. Apesar disso, é possível dizer que essa construção é coerente na situação comunicativa em que foi utilizada. Justifique-a com duas razões.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003, apostila 4, p. 5)

Através do EP.11, pode-se discutir o fato de o pronome “ele” ter de ser substituído pelo pronome oblíquo “o” quando for exigido o padrão culto da língua e, ainda, pode-se discutir a regra facultativa de colocação pronominal nesse caso: *Eu o amo* ou *Eu amo-o*, embora esta seja menos comum em língua corrente. A observação de que a construção “Eu amo ele” é coerente na situação comunicativa representada na tira, leva em consideração a adequação à situação social, no caso, uma situação comunicativa informal.

Esse aspecto revela que o trabalho com o uso do pronome é mais que uma exclusiva preocupação com as regras gramaticais, pois inclui também, apesar de não estarem explícitas, regras de aplicabilidade. As outras questões deixam claro que o texto não foi tomado como pretexto, pois envolveu interpretação do contexto, dos interlocutores e das intenções presentificadas em suas falas.

4.2.6.2 Regência nominal

O trabalho com regência nominal desenvolvido no EP.24, Apostila 2, é muito interessante. A partir de uma crítica ao filme *A vida é bela*, na qual o autor faz um jogo com as preposições: “faz graça ‘na’ miséria” (referente a Guido), e “faz graça da miséria (...)” (referente a Chaplin), propõe uma reflexão sobre a diferença entre as preposições:

EP.24) Leia esse trecho de uma crítica feita pelo jornalista Marcelo Coelho ao filme *A vida é bela*, de Roberto Benigni:

Guido de “a vida é bela”, faz graça “na” miséria



[...] Se “gostar” significa admirar o talento do diretor, rir quando ele quer que a gente ria, comover-se quando ele quer que a gente se comova, então não há dúvida, admito que gostei muitíssimo. Só que não gostei de ter gostado.

Minha implicância não se baseia em proibições do tipo “não se brinca com essas coisas”. Benigni não está brincando com o Holocausto. É claro que ele considera o nazismo um horror. Se rimos muitíssimo na primeira parte do filme, a coisa se transforma quando os personagens são levados ao campo de concentração.

Ademais, se fosse assim, não poderíamos aprovar Chaplin quando ele faz graça da miséria. Mas qual é a preposição correta? Fazer graça “da” miséria é diferente de fazer graça “sobre” a miséria, de fazer graça “com” a miséria. Rir de alguém sendo oprimido é muito diverso do que rir de maneira com que o oprimido engana a opressão.

Guido, o protagonista, faz graça “na” miséria [...] (Folha de São Paulo, 3/3/99)

Ao afirmar que Chaplin faz graça **da** miséria, o autor hesita entre o emprego da preposição **de** e o emprego das preposições **sobre** e **com**.

a) Levante hipóteses: que diferença de sentido ocorre ao se empregar outra preposição nesse contexto?

b) O autor conclui que o personagem faz graça “**na** miséria”. Que sentido tem a expressão, com o emprego da preposição **em**?”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b , apostila 2, p. 21)

A escolha desse texto para se trabalhar regência nominal não poderia ser melhor, pois o jogo que o autor da crítica faz com as preposições é bastante criativo: a troca das preposições em **da** miséria, **na** miséria, **sobre** a miséria e **com** a miséria implica completa mudança de sentido, e, por isso, o exercício é um bom exemplo

para que o aluno reflita sobre o fato de que elementos gramaticais estão a serviço do sentido que se pretende construir.

Ainda em se tratando de regência, a apostila 3 apresenta exercícios que se preocupam com o emprego adequado de pronomes relativos, de forma que sejam evitadas organizações sintáticas confusas, estranhas e até mesmo sem sentido:

EP.1) Os períodos seguintes são típicos da linguagem falada informal. Reescreva-os, adequando-os à linguagem formal escrita.
 É um problema que a solução não pode ser conseguida a curto prazo.
 Estou namorando uma garota que o pai dela é delegado de polícia.
 c) O país que o saldo da balança comercial for negativo não conseguirá empréstimos junto aos organismos internacionais de crédito.
 É uma situação onde todos nos sentimos muito constrangidos.
 e) Eu tenho me empenhado muito, onde acho que vou ser bem-sucedido.
 f) Foi um gesto onde todos nos sentimos recompensados.
 (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 9)

EP.3) As frases seguintes são ambíguas ou fazem pouco sentido. Proponha novas formas de redigi-las a fim de evitar os problemas verificados.
 a) Apresentei minhas sugestões à comissão de desenvolvimento tecnológico, que abrirá novas perspectivas de investimento.
 b) Tentarei participar de todas as reuniões dos grupos ecológicos, que, sem dúvida, levantarão questões de interesse nacional.
 c) Um novo dentista abriu seu consultório nesse bairro, que atende todas as manhãs.
 d) O time apresentou uma nova contratação, que há muitos anos não ganha um título.
 e) Estão procurando o amigo do prefeito em cujo carro o prefeito sofreu o acidente.
 (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 9-10)

Considerando que um dos objetivos da escola é ensinar a variedade padrão e que uma boa construção sintática implica o uso adequado dos pronomes relativos, aspecto do processo de regência típico da variedade culta, pode-se afirmar que tais

exercícios são importantes, por conscientizarem o aluno de que deve evitar as mesmas falhas.

4.2.6.3 Concordância verbal

Na apostila 2, o exercício EP.4 traz um fragmento de texto que apresenta falha de concordância verbal. A primeira questão solicita que o aluno faça a transcrição do momento em que ocorre o desvio da norma culta; a segunda questão pede para o aluno explicar o motivo causador dessa falha; e a terceira, para que ele reestruture o trecho, adequando-o à modalidade escrita culta. Esses momentos envolvem observação e reflexão do aluno e podem levá-lo a evitar falhas semelhantes quando estiver produzindo seu próprio texto:

EP. 4) (Unicamp) Apesar de consideradas erradas, construções como “No segundo turno nós conversa”, “A gente fomos”, “Subiu os preços”, obedecem a regras de concordância sistemáticas, características principalmente de dialetos de pouco prestígio social. O trecho abaixo, extraído de um editorial de jornal (portanto, representativo da modalidade culta), contém uma construção que é de fato um erro de concordância.

Pode-se argumentar, é certo, que eram previsíveis os percalços que enfrentariam qualquer programa de estabilização (...) necessário no Brasil.
(*Folha de S. Paulo*, 07/11/90)

- a) Transcreva o trecho em que ocorre um erro de concordância.
 - b) Lendo atentamente o texto, você descobrirá que existe explicação para esse erro. Qual é?
 - c) Reescreva o trecho de forma a adequá-lo à modalidade escrita culta.”
- (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 8)

Características semelhantes a esses exercícios possui o EP.6, da mesma apostila, p.8, o qual solicita ao aluno que identifique uma falha e a corrija: “a) No segundo período, há uma infração às normas de concordância. Reescreva-o de maneira adequada.”. A primeira parte exige uma reflexão e a segunda, uma adequação à variedade da norma culta. A questão *b* do exercício abaixo assemelha-se também à questão *b* do EP.4. Neste, a diferença é que a falha de concordância verbal ocorre devido a uma inversão sintática, de maneira que a forma verbal “enfrentariam” concorda com o termo que o antecede “percalços”; já, no EP.6 o redator fez concordar o verbo com o adjunto adnominal “desses países” e não com o núcleo do sujeito “polícia”:

EP.6) (Fuvest):

A Polícia Federal investiga os suspeitos de terem ajudado na fuga para o Paraguai e a Argentina. A polícia desses países não puderam prendê-los porque o governo brasileiro não fez o pedido formal de captura.

(Adaptado de *O Estado de S. Paulo*, 22/08/93)

a) No segundo período, há uma infração às normas de concordância. Reescreva-o de maneira correta.

b) Indique a causa provável dessa infração.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 8)

Ainda sobre concordância verbal, pode-se considerar o EP.5 um excelente exercício, pois associa o aspecto gramatical à interpretação de texto:

EP.5) (Unicamp)

Sem comentários

Do delegado regional do Ministério da Educação no Rio, Antônio Carlos Reboredo, ao ler ontem um discurso de agradecimento ao seu chefe, o ministro Eraldo Tinoco: Os convênios traduz (sic)* os esforços...”

(Painel do leitor, Folha de São Paulo, 12/09/92)

(sic*: palavra latina que significa 'assim, no caso é usado pelo jornal com sentido de 'exatamente desta forma'.)

O título da nota acima, 'Sem comentários' é, na verdade, um comentário que expressa o ponto de vista do jornal, motivado por um problema gramatical do discurso lido por A. Reboredo.

a) Que problema gramatical provocou o comentário do jornal?

c) explicito o comentário que está sugerido, neste caso específico, pela expressão 'sem comentários'.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 8)

A questão *a* trabalha concordância do sujeito simples, levando o aluno a perceber que a forma culta é *Os convênios assinados traduzem*. Caso ele não tenha esse conhecimento, é um bom momento para que tal fato gramatical seja abordado.

A questão *b* promove uma situação lingüística que propicia ao aluno reconhecer o tom crítico e até mesmo irônico do autor do texto, ao mostrar o desvio gramatical praticado por Reboredo. Como se percebe, devido a um aspecto gramatical, formou-se uma visão negativa do ministro, visão esta que não foi revelada de maneira explícita, mas por meio de mecanismos gramaticais, ou seja, por meio da observação de desvio da norma culta.

Essa direção argumentativa é reforçada pelo próprio título, que, embora seja "Sem comentários" carrega um comentário, pois significa, em linguagem corrente, uma referência a situações absurdas, como, por exemplo, esse tipo de falha partir de uma autoridade ligada ao setor da Educação.

Outras questões, relacionadas a esse caso, podem ser levantadas, como a intolerância que há em relação ao fato de pessoas consideradas cultas, ou que ocupam cargos de evidência, como o delegado regional do Ministério da Educação, não obedecerem à norma padrão da língua. Evidencia-se, a partir daí, a importância social do domínio dessa.

Na mesma apostila, na página 14, o exercício EP.19 propõe a análise da música *Inútil*, do grupo *Ultraje a Rigor*.

EP.19) Leia o texto e responda às questões.

Inútil
Ultraje a Rigor

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dentes
Tem neguinho pensando que nós é indigente

Inútel, a gente somos inútel

A gente faz carro e não sabe guiar
A gente faz trilho e não tem trem pra botar
A gente faz filho e não consegue criar
A gente pede grana e não consegue pagar

Inútel, a gente somos inútel

A gente faz música e não consegue gravar
A gente escreve livro e não consegue publicar
A gente escreve peça e não consegue encenar
A gente joga bola e não consegue ganhar

Inútel, a gente somos inútel

- Análise gramaticalmente o emprego da concordância no refrão do texto musical acima.
 - Será que ao escolher o desvio à norma padrão o autor tinha alguma intencionalidade?
 - É possível estabelecer alguma relação entre sua justificativa e o contexto social brasileiro. Prove sua resposta.
- (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 14)

A primeira questão leva o aluno a refletir sobre aspectos estruturais do texto: “Análise gramaticalmente o emprego da concordância no refrão do texto musical acima”. O certamente perceberá a ausência de concordância entre o sujeito e o verbo: “Inútil, a gente somos inútel. Esse desvio da norma padrão é associado à intencionalidade presente no texto (“b) Será que ao escolher o desvio à norma culta padrão o autor tinha alguma intencionalidade? Justifique.”), de forma que o aluno

atenta para o fato de que a falha não é gratuita, mas está relacionada à própria temática desenvolvida pelo texto. Além disso, a questão c é, perfeitamente, contextualizada, pois relaciona o tema da música ao contexto social do aluno, ou melhor, ao contexto social brasileiro.

Os exercícios EP.15 e EP.16 também exigem reflexão por parte do aluno:

Leia este anúncio para responder às questões 15 e 16:



EP.15) Nas frases dispostas acima da imagem da lâmpada se lê:

“ 80% mais econômicas.
10 vezes mais duráveis.”

Nessas frases, não foi explicitado o substantivo a que se referem os adjetivos **econômicas** e **duráveis**. Levante hipóteses: considerando a parte verbal e a parte visual, qual é o substantivo implícito?

EP.16) Leia o enunciado disposto abaixo da lâmpada: “Parece mágica, mas é só tecnologia”. Nesse caso, a expressão “parece mágica” foi empregada no singular.

a) Ela se refere ao mesmo substantivo implícito no anúncio? Em caso negativo, a que se refere então?

b) O que justifica a concordância no singular?”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 12)

Como a resposta do exercício EP.15 é “Lâmpadas”, um termo no plural para concordar com os adjetivos *econômicas* e *duráveis* e conseqüentemente com um verbo implícito também pluralizado, o aluno deve perceber que esse termo não pode ser resposta para o EP.16, pois neste se questiona por que a expressão

parece mágica está no singular. Dessa forma, o aluno pode considerar que o substantivo implícito desse predicado seja: “A economia”, ou “A durabilidade” ou, ainda, o termo anafórico “Isso”, o qual pode retomar toda a expressão “80% mais econômicas. 10 vezes mais duráveis.”

Outro aspecto positivo pode ser evidenciado na apostila 2, ao trazer um exercício que auxilia o aluno deduzir a regra de concordância verbal, apenas pela observação e reflexão, sem a necessidade de um embasamento teórico anterior sugerido pelo próprio enunciado:

EP.3) Usando seus conhecimentos sobre a concordância do verbo chover, leia o texto abaixo e responda à questão.

Chovem duas chuvas:
de água e de jasmims
por estes jardins
de flores e nuvens.
(Cecília Meireles)

Indique o sujeito da oração presente no texto? Justifique o emprego de tal concordância.”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 7)

4.2.6.4 Concordância nominal

Os exercícios EP.9, EP.11 (exceto a alternativa *f*) e EP.12, da apostila 2, têm uma postura simples, mas bastante positiva, pois pedem para que o aluno conclua a regra de concordância nominal observando, analisando e da refletindo sobre certas frases. Essa postura se diferencia da mera explicação de uma determinada regra

pelo professor, seguida de apresentação de exercícios ao aluno para a aferição de conhecimentos, a avaliação da compreensão da regra apresentada:

EP.9) Analise as duas construções a seguir, e conclua qual é a regra de concordância nominal aplicada.

- a) A apostila e o texto **antigos** foram modificados.
- b) A **antiga** apostila e o texto foram modificados.

(...)

EP.11) Justifique a concordância nominal dos termos em destaque nas frases a seguir.

- a) As cópias vão **anexas** aos documentos originais.
- b) Carolina, o romance em si **mesmo** não é nada.
- c) “Entre mim e mim, há vastidões **bastantes**.”
- d) Ela **mesma** disse-me “muito obrigada”!
- e) Há **menos** coisas para comprar hoje.
- f) De **pseudogurus** estamos fartos.

EP. 12) Analise e justifique a concordância da palavra **possível** nas frases:

- a) Escolhemos as flores as mais frescas possíveis.
- b) Escolhemos as flores o mais frescas possível.

(...)

EP. 14) Expressões como **é proibido, é necessário, é bom, é preciso**, etc. podem variar ou não.

Analise as frases a seguir e explique a regra gramatical empregada em relação à concordância.

- a) Na vida é necessário paciência.
- b) É necessária uma enorme paciência para se viver bem.

(SISTEMA DE ENSINO, 2003b, apostila 2, p. 10 e 11)

4.2.6.5 Sintaxe de colocação

É certo que todo falante nativo, em condições físicas e mentais normais, possui a capacidade de organizar frases respeitando a sintaxe de sua língua natural a fim de se comunicar, de se fazer entender por seu interlocutor. Entretanto, apesar disso, nem todos os locutores refletem sobre as organizações sintáticas que utilizam, ou

melhor, sobre o efeito que a posição de determinado termo, ou de uma organização frasal causa em seu discurso e, conseqüentemente, em seu interlocutor.

Dessa forma, os exercícios abaixo, utilizados para abordar certos aspectos gramaticais, servem para o propósito de levar o aluno a refletir sobre isso e se tornar mais perspicaz em suas escolhas e organizações sintáticas, a fim de alcançar valores semânticos adequados aos objetivos específicos que pretende atingir:

EP.9) Aparentemente, os itens a e b não passam de duas formas diferentes de dizer a mesma coisa. Leia-os atentamente e responda: essa aparência é enganosa? Comente.

a) Depois de uma curva na estrada, a cordilheira surgiu imensa à nossa frente.

b) Depois de uma curva na estrada, a cordilheira surgiu à nossa frente. Era imensa.

EP.10) Compare as frases abaixo, quanto ao sentido.

I. De uniforme, o professor de educação física atendeu os alunos.

II. O professor de educação física atendeu os alunos de uniforme.

III. O professor de educação física, de uniforme, atendeu os alunos.

a) Em quais dessas orações a expressão de uniforme refere-se apenas ao professor de Educação física?

b) Indique o tipo de predicado presente nessa(s) oração(ões).

c) Se o contexto não esclarecer a intenção de quem fala, a frase “O professor de educação física atendeu os alunos de uniforme” pode ser ambígua, isto é, ter duplo sentido. Quais seriam eles?

d) Indique o tipo de predicado dessa oração, no caso do primeiro e do segundo sentidos.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 14)

O exercício expõe valores estilísticos diferentes em ambas as frases. Na primeira frase, o termo *imensa* aparece no meio da estrutura frasal, de forma que seu significado é diluído, ao se misturar com os outros elementos lingüísticos. Já na segunda frase, a mesma palavra é colocada no final, o que enfatiza o atributo da cordilheira.

Apesar de não serem significativas as questões *a* e *d* do EP.10, esse exercício, além de trabalhar a sintaxe e o sentido, aborda, na questão *c*, um problema de ambigüidade, gerado pela colocação, ou seja, pela própria organização frasal: “O professor de educação física atendeu os alunos de uniforme.”, como se vê, não é possível definir se era o professor quem usava uniforme ou se eram os alunos. Tem-se aqui, segundo a Gramática Gerativo-Transformacional, uma estrutura superficial para duas estruturas profundas.

A ambigüidade é um aspecto importante de ser trabalhado, por dois motivos: 1º) ou é um problema, um vício de linguagem, que o aluno deve evitar em produções textuais; 2º) ou um importante recurso estilístico, que o locutor pode usar, de acordo com sua intencionalidade.

O exercício da Apostila 2 abaixo faz, igualmente, uma boa relação entre a ordem sintática e o uso do adjunto adverbial “somente”:

EP.25) A palavra somente pertence à família dos advérbios e o seu papel é o de indicar exclusão. Assim, compare essas frases quanto ao seu sentido:
Somente Márcio foi ao cinema.
Márcio foi somente ao cinema.
a) O que a palavra somente exclui na frase?
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 31)

O enunciado situa o aluno, não lhe pede conhecimento de nomenclatura e, além disso, leva-o a refletir sobre o fato de que, dependendo da posição que uma palavra ocupa na frase, pode dar abertura à construção de diferentes significados.

Ainda com relação à sintaxe de colocação, a apostila 4 traz para análise a música “Os passistas”, de Caetano Veloso. Nela, a abordagem da colocação pronominal, feita de modo bastante pertinente, leva o aluno a perceber que a

maneira como os pronomes são colocados na letra da música é intencional e coopera para a constituição do sentido do texto, bem como para a visão que pretende construir sobre o eu-poético e sua companheira:

EP.3) Leia a letra desta canção de Caetano Veloso e responda às questões propostas.

Os passistas

Vem, eu vou pousar a mão no teu quadril
 Multiplicar-te os pés por muitos mil
 Fita o céu,
 Roda:
 A dor
 Define nossa vida toda
 Mas estes passos lançam moda
 E dirão ao mundo por onde ir.
 Às vezes tu te voltas para mim
 Na dança, sem te dares conta em fim
 Que também
 Amas
 Mas, ah!
 Somos apenas dois mulatos
 Fazendo poses nos retratos
 Que a luz da vida imprimiu de nós.
 Se desbotássemos, outros revelar-nos-íamos no
 Carnaval.
 Roubemo-nos ao deus Tempo e nos demos de graça
 à beleza total, vem.
 Nós,
 Cartão-postal como touros em Madri,
 O Corcovado e o Redentor daqui,
 Salvador,
 Roma,
 Amor,
 Onde quer que estejamos juntos
 Multiplicar-se-ão assuntos de mãos e pés
 E desvãos do ser.

(*Livro*, Polygram, 1997.)

Nessa canção, o eu-lírico dirige-se a um interlocutor, tratando-o por tu, como se nota pela pessoa dos verbos (mostra) e dos pronomes (teu, multiplicar-te).

Quem são o eu-lírico e seu interlocutor?

Que tipo de convite é feito ao interlocutor?

EP.4) A colocação pronominal assume uma importância decisiva na construção do sentido do texto. Considere estas situações:

“multiplicar-te os pés”

“tu te voltas para mim”

“sem te dares conta”

“outros revelar-nos-íamos”

“roubemo-nos ao deus”
 “Multiplicar-se-ão assuntos”

- a) De modo geral, a colocação do pronome oblíquo nessas situações sugere o desejo do autor de escrever de acordo com a norma culta da língua ou com a norma popular? Por quê?
- b) Dessas situações, indique a única em que a colocação pronominal não está perfeitamente de acordo com o que prescrevem as regras. Em seguida, tente explicar tal fato: seria um descuido do autor ou uma infração consciente, em busca de maior expressividade do texto? Justifique o seu ponto de vista.
- c) Considerando que, normalmente, os passistas são pessoas do povo, gente simples, quase sempre sem muita instrução, o nível de linguagem empregado é coerente com a suposta identidade do eu-lírico?

EP.5) Releia e compare estes dois trechos da canção:

“Somos apenas dois mulatos
 Fazendo poses nos retratos
 Que a luz da vida imprimiu de nós”

“Nós,
 Cartão-postal como touros em Madri
 O Corcovado e o Redentor daqui,”

- a) Que verso atesta a simplicidade dos dois personagens? Em contrapartida, que sonho ou desejo de grandeza manifesta ter o eu-lírico?
- b) Considerando que o emprego dos pronomes oblíquos, segundo as regras da norma culta, é raro no português brasileiro, principalmente em posição mesoclítica, qual a relação existente entre a colocação pronominal praticada no texto e o sonho ou desejo do eu-lírico?
 (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003d, apostila 4, p. 3 e 4)

Como se vê, depois de apresentar todas as situações em que os pronomes oblíquos aparecem na música, o EP.4 questiona se tal colocação pronominal representa o desejo de escrever de acordo com a norma culta ou com a norma popular, mostrando o objetivo de levar o aluno a perceber a diferença de uso dos pronomes e concluir que, nesse texto, trata-se do desejo de escrever de acordo com a variedade culta.

Na alternativa *b* dessa mesma questão o enunciado menciona que há uma ocorrência na qual a colocação pronominal não está de acordo com as regras gramaticais, “outros revelar-nos-íamos”, e questiona se essa atitude do autor é consciente ou não, e, se consciente, o que ele pretende com isso. Tal momento

mostra que o desvio das regras gramaticais é uma tentativa de tornar a linguagem dos passistas mais elaborada, algo diretamente ligado ao desejo de grandeza que eles têm.

A característica do eu-póético e de seu interlocutor é reforçada no EP.5, que apresenta estes dois trechos para serem comparados: “Somos apenas dois mulatos/Fazendo poses nos retratos/Que a luz da vida imprimiu em nós” e “Nós,/Cartão-postal de Madri/O Corcovado e o Redentor daqui” , uma vez que o primeiro verso atesta a simplicidade dessas pessoas, em oposição ao sentimento de grandeza que têm, o qual é evidenciado pela rigidez da colocação pronominal.

4.3 Análise sintática

A apostila 3, ao trabalhar orações subordinadas adjetivas, apresenta exercícios bastante significativos, que demonstram como uma simples pontuação e uma determinada escolha sintática implicam mudança semântica:

EP.4) Suponha que dois estabelecimentos bancários enviem a seus clientes pensionistas as seguintes informações:

Banco 1: Os pensionistas que recebem seu contracheque no dia 1º terão atendimento especial nesta agência bancária.

Banco 2: Os pensionistas, que recebem seu contracheque no dia 1º, terão atendimento especial nesta agência bancária.

As duas informações têm o mesmo sentido? Por quê?”
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 6)

Esse exercício mostra como a presença das vírgulas implica delimitação do sujeito e, conseqüentemente, a mudança semântica, podendo abranger todos os pensionistas ou aplicar-se a apenas um grupo. Através de tal exercício, o aluno se depara com um recurso da linguagem verbal escrita, que muda, consideravelmente, o sentido da oração. Esse exercício, assim como a reflexão que pode partir dele, contribui para a ampliação da competência lingüístico-discursiva do aluno.

A ausência ou a presença das vírgulas determina se uma a oração adjetiva é de caráter restritivo ou explicativo e pode suscitar uma reflexão bastante representativa. Entretanto, antes de continuar esse assunto, pretendo lembrar que o conceito de oração subordinada adjetiva adotado neste trabalho não é o que vê essa estrutura como exclusivamente determinante de um termo da oração principal, mesmo porque há ocorrências lingüísticas em que a adjetiva não aparece subordinada a outra oração senão apenas qualificando um nome, como ocorre no exemplo abaixo:



EP.3) Em anúncios publicitários e em títulos de artigos jornalísticos, livros e filmes, costuma-se empregar com freqüência e intencionalmente a oração adjetiva.

Leia o anúncio a seguir e responda: qual foi a intenção do diretor ao empregar uma oração subordinada adjetiva no título desse filme, e em vez de optar por “O homem fazia chover.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 5)

Como se observa, o exercício discute a intencionalidade presente no uso de oração adjetiva em um período simples. Seu objetivo é levar o aluno a perceber a idéia de exclusividade presente na estrutura “que fazia chover”, que atribui ao homem um valor de importância e de poder, exclusivo desse indivíduo. Além da pontuação, também há possibilidade de se discutir a importância da escolha sintática, pois, se o autor do filme tivesse optado pela oração “O homem fazia chover”, não causaria tanto impacto no interlocutor e, possivelmente, não lhe despertaria o mesmo interesse.

O exercício EP.5, que aborda o mesmo conteúdo, porém em período composto, procede da forma reflexiva proposta por Travaglia (cf. 2.1.2.3), por instar o aluno a refletir sobre a diferença em usar uma oração adjetiva em lugar de adjetivos correspondentes:

EP.5) Nos enunciados seguintes, há substituição da oração adjetiva por adjetivos correspondentes. Compare-os quanto ao sentido:

Criança **que chora** é logo atendida.

Criança **chorona** é logo atendida.

Criança **chorosa** é logo atendida.

a) No 2º e no 3º enunciados, os adjetivos **chorona** e **chorosa** correspondem sintaticamente à oração adjetiva **que chora**. Entretanto, qual dos dois se aproxima mais do 1º enunciado do ponto de vista semântico?

Que diferença semântica existe entre **criança chorona** e **criança chorosa**?”

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 6)

Por meio da questão *a*, o aluno é levado a pensar que o adjetivo *chorona* é mais próximo semanticamente da oração *que chora*, uma vez que ambos significam *criança que chora muito, que chora freqüentemente*; por outro lado a alternativa *b* incita-o a pensar que *chorosa* difere de *chorona* (e conseqüentemente de *criança que chora*), pois seu teor semântico aponta para uma criança dengosa, manhosa, ou que chora só em determinados momentos.

Os exercícios EP.6 e EP.7 da mesma página procedem dessa mesma forma. São exercícios que alertam o aluno para o fato de que construções sintáticas semelhantes constroem efeitos semânticos distintos. Tal observação capacita melhor o aluno, tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita, pois lhe dá subsídios para interpretar as formas lingüísticas de maneira adequada e recursos de construção textual, capazes de levá-lo a atingir seus objetivos, da maneira mais promissora possível.

Com relação às orações subordinadas adverbiais, a apostila traz exercícios cujos questionamentos servem para a constituição do sentido do texto. Isso ocorre, por exemplo, na abordagem dos textos “Instantes”, do escritor Jorge Luís Borges:

Instantes

Se eu pudesse viver novamente a minha vida, na próxima trataria de cometer mais erros.

Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais.

Seria mais tolo ainda do que tenho sido, na verdade bem poucas coisas levaria a sério. Seria menos higiênico. Correria mais riscos, viajaria mais, contemplaria mais entardeceres, subiria mais montanhas, nadaria mais rios.

Iria a mais lugares aonde nunca fui, tomaria mais sorvete e menos lentilha, teria mais problemas reais e menos problemas imaginários.

Eu fui uma dessas pessoas que viveu sensata e produtivamente cada minuto da sua vida, claro que tive momentos de alegria.

Mas, se pudesse volta a viver, trataria de ter somente bons momentos.

Porque, se não sabem, disso é feita a vida, só de bons momentos; não percas o agora.

Eu era um desses que nunca ia a parte alguma sem um termômetro, uma bolsa de água quente, um guarda-chuva e um pára-quedas; se voltasse a viver, viajaria mais leve.

Se pudesse voltar a viver, começaria a andar descalço no começo da primavera e continuaria assim até o fim do outono.

Daria mais volta na minha rua, contemplaria mais amanheceres e brincaria com mais crianças, se tivesse uma vida outra vez pela frente.

Mas, já viram, tenho 85 anos e sei que estou morrendo.

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p. 16)

O exercício proposto é o seguinte: “EP.2: O texto contrapõe dois planos: o da realidade concreta, já vivida, e o da realidade hipotética, que não foi mas poderia ter sido vivida. a) Qual é a oração que permite adentrar o mundo da realidade hipotética?”. A apostila, com ele, ressalta que o texto está representando um *plano da realidade concreta* e um *plano da realidade hipotética* e, em seguida, questiona o aluno sobre qual oração permite ao leitor adentrar o mundo desta realidade. A resposta para essa pergunta aponta para uma oração adverbial condicional. A

questão c do mesmo exercício, “Que valor semântico essa oração expressa”, incentiva o aluno a pensar no significado dessa oração e a d, “Identifique, no texto, outras orações com o mesmo valor semântico.”, pede para que ele encontre outras orações, no texto, com o mesmo valor semântico. Dessa forma, faz-se um trabalho em que o valor semântico da oração adverbial bem como seu reconhecimento sejam conquistados a partir do texto.

A última questão, EP.6, comenta o papel das orações adverbiais presentes no texto: “Como conclusão do estudo, indique o item que resume melhor o papel das orações adverbiais condicionais para a construção do texto.” (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003c, apostila 3, p.16), e confirma que, nesse momento, as orações adverbiais não são tratadas isoladamente, soltas, descontextualizadas. Não se focalizam apenas as estruturas, mas, principalmente, o papel semântico que desempenham.

Tratando de aspectos das orações coordenadas, a apostila 2 propõe um exercício em que o aluno, a partir do texto, conclui o valor semântico de uma estrutura que funciona como conjunção coordenada adversativa: “só que”. Além disso, ele é orientado a usar outros conectivos que possuam o mesmo valor semântico, de forma que não altere o sentido da frase . Dessa maneira, o aluno é levado a operar com conectivos através do uso e não por memorização mecânica como muitas gramáticas normativas propõem:

Leia este anúncio para responder às questões 17 e 18:

Novo achocolatado
Tal & Qual.
É tal e qual os outros.



Só que com muito
menos calorias.

Tão gostoso como os outros
achocolatados, mas com uma pequena
diferença: 54% menos calórico.
Experimente!

P.18) A palavra **só** tanto pode desempenhar o papel de adjetivo (sozinho) quanto o de advérbio (somente). Nesse anúncio, entretanto, na expressão só que, apresenta um valor semântico diferente, próprio de uma conjunção.

a) Reescreva esse enunciado, fazendo uso de uma conjunção, sem alterar o sentido original.

b) Conclua: qual é o valor semântico da expressão **só que** no contexto?"
(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 12)

4.4 O trabalho com os textos

Embora discorde da utilização de textos como pretexto para o ensino de gramática (cf. tópico 3.5), desejo ressaltar que há nas apostilas momentos em que o texto é respeitado enquanto unidade lingüística para cuja significação a gramática coopera.

Esse fato pode ser verificado na abordagem feita sobre o texto “Os passistas”, já discutido no item *Sintaxe de Colocação* e em outros momentos de trabalho pertinentes, nos quais incluo os textos a seguir:

EP.12)

Retrato em branco e preto

Já conheço os passos dessa estrada.
Sei que não vai dar em nada,
Seus segredos sei de cor.
Já conheço as pedras do caminho
E sei também que ali sozinho
Eu vou ficar tanto pior.
O que é que eu posso contra o encanto
Desse amor que eu nego tanto,
Evito tanto,
E que, no entanto,
Volta sempre a enfeitiçar
Com seus mesmos tristes velhos fatos,
Que num álbum de retratos
Eu teimo em colecionar
Lá vou eu de novo como um tolo
Procurar o desconsolo
Que cansei de conhecer.
Novos dias tristes, noites claras,
Versos, cartas, minha cara,
Ainda volto a lhe escrever
Pra lhe dizer que isso é pecado,
Eu trago o peito tão marcado
De lembranças do passado
E você sabe a razão.
Vou colecionar mais um soneto,
Outro retrato em branco e preto
A maltratar meu coração!

(BUARQUE, Chico; JOBIM, Antônio Carlos. In: *Chico Buarque* – vol. 3 LP RGE XRL 5.320, 1968. Faixa 2. lado 1.)

- a) Qual a atitude do sujeito lírico diante do sentimento amoroso? Comente.
 b) Que imagens o texto mostra para representar a repetição de uma mesma seqüência de acontecimentos? Que impressão conseguem transmitir essas imagens?
 c) O que são as “noites claras” de que fala o texto?
 d) Aponte a passagem do texto em que o discurso do sujeito lírico incorpora o discurso de uma carta. Qual momento do relacionamento amoroso o conteúdo da carta evidencia?
 e) O “retrato em branco e preto” (que é também o título da canção) e o “álbum de retratos” desempenham um importante papel na construção do sujeito lírico. Explique.
 (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 31)

As indagações presentes na questão *b* incluem como resposta os versos *Já conheço os passos dessa estrada e Já conheço as pedras do caminho*, que possuem a mesma construção sintática e transmitem a impressão de que o eu-poético não acredita em mudanças para sua vida, devido a experiências anteriores, como se já tivesse tentado reconquistar seu amor e fracassado nessas tentativas.

A questão *d* envolve características de diferentes tipologias textuais, porque, à estrutura de um texto poético, misturou-se um discurso típico de carta. Nesse sentido, a questão é pertinente, por não deixar passar esse recurso cuja intenção é mostrar que o eu-poético não consegue se livrar desse amor, uma vez que insiste em manter proximidade com ele, apesar de saber que não possui chances de reconquistá-lo.

A última questão mostra que o eu-poético vive de lembranças de um passado bom e, nesse sentido, o título *Retrato em Branco e Preto* poderia ser mais explorado, por apresentar uma característica curiosa: não segue a ordem mais comumente usada: *Retrato em Preto e Branco*. Pode-se concluir, a partir disso, que a inversão está intrinsecamente ligada ao estado emocional do eu-poético: no final, a cor preta, que agrega à idéia de escuridão, é associada à nostalgia do eu-poético (cf. 2.1.2.3, p. 48); ou, ainda, a passagem da cor branca para a preta marca a mudança ocorrida na vida do eu-poético, de forma que o branco representa o

passado bom em que ele estava com a pessoa que ama e o preto representa o presente triste, sem a amada.

O poema “Profundamente” de Manuel Bandeira também é explorado de maneira relevante:

EP.13) Profundamente

Quando ontem adormeci
Na noite de São João
Havia alegria e rumor
Estrondos de bombas luzes de Bengala
Vozes cantigas e risos
Ao pé das fogueiras acesas.

No meio da noite despertei
Não ouvi mais vozes nem risos
Apenas balões
Passavam errantes
Silenciosamente
Apenas de vez em quando
O ruído de um bonde
Cortava o silêncio
Como um túnel.
Onde estavam os que há pouco
Dançavam
Cantavam
E riam
Ao pé das fogueiras acesas?

– Estavam todos dormindo
Estavam todos deitados
Dormindo
Profundamente
Quando eu tinha seis anos
Não pude ver o fim da festa de São João
Porque adormeci

Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles?

Estão todos dormindo
Estão todos deitados
Dormindo
Profundamente.

(BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa & prosa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985. p. 217-218.)

- a) A primeira estrofe nos fala de “alegria e rumor”. Aponte os elementos da organização sonora e da pontuação dessa estrofe capazes de sugerir essas noções e comente-os.
- b) O verso “Silenciosamente”, na segunda estrofe, produz algum efeito sonoro e rítmico que mereça destaque? Re-leia a estrofe em voz alta e explore os recursos citados.
- c) Explique a imagem “Cortava o silêncio/Como um túnel”.
- d) A disposição dos versos
 “Dançavam
 Cantavam
 E riam”
 cria algum efeito rítmico que mereça destaque? Justifique.
- e) O que significa estar “dormindo profundamente” na terceira estrofe do poema? E na última estrofe?
- f) O sujeito lírico relaciona um fato do seu passado ao seu presente. Explique essa relação e o modo como o texto a representa. Qual a importância da palavra “profundamente” nessa representação?”
 (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 32)

A questão e está relacionada a um fator extremamente significativo para o ensino de língua materna: o contexto, que é capaz de atribuir a uma mesma estrutura sintática significações diferentes, uma vez que, enquanto na terceira estrofe, o significado dessa expressão está mesmo relacionado ao sono, na segunda, relaciona-se à morte. É oportuno observar que a distinção semântica não se restringe apenas a esses versos; o contexto modifica inclusive versos anteriores: “- Estavam todos dormindo/estavam todos deitados”.

Ainda com relação à sintaxe, a questão d proporciona ao aluno possibilidade de refletir sobre o fato de que os versos curtos possuem um ritmo rápido, cheio de movimentos que marcam, justamente, um momento alegre da vida do eu-poético e das pessoas que o cercavam.

Por sua vez, a questão a explora, além da pontuação, aspectos sonoros significativos para marcar o momento de alegria da festa de São João, pois há bastantes fonemas oclusivos /t/, /b/, /d/, /g/ que podem sugerir o som de fogos de artifícios, de bombinhas de São João e de marcação de percussão musical, por exemplo.

A apostila 4 traz para análise um texto retirado da Folha de São Paulo, do cartunista Angeli, cuja apresentação merece destaque:

EP.10) Leia esta tira, de Angeli:

Tem máquina que destrói A máquina que corrói...		Tem máquina pra atacar/ A máquina pra defender...		Máquina/Máquina/ Máquina Mquinacity	
Meeu!	Essa banda é animal!	São minas legais!	Até parecem manos!	Vamo nessa, Pitanga!	Peraí, ouça só essa música!
					

- Que grupo social é retratado em cada um dos quadrinhos?
 - Identifique as palavras e expressões que fogem ao padrão culto e formal da língua e que são características desses grupos.
 - Que tipo de variedade lingüística é empregada por esses grupos?
 - Levando em conta o balão musical da parte superior dos quadrinhos e o modo como falam, responda: o que aproxima esses grupos, apesar das diferenças entre eles?
- (SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003d, apostila 4, p. 12)

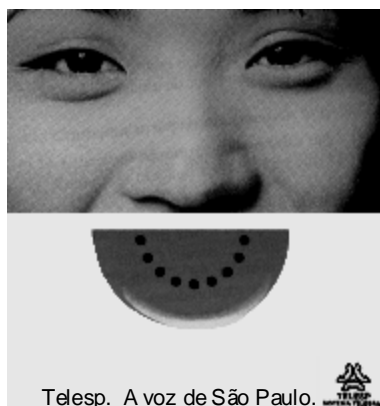
Nesse exercício, são trabalhadas variedades lingüísticas. A partir dele, pode-se comentar que a língua varia por inúmeros motivos (cf. 2.1.1, p. 28), dentre os quais está o de ser usada por diferentes grupos sociais, como mostra o exercício. Essa atividade enquadra-se no ponto de vista de Franchi (cf. 2.1.1, p. 29), pois o ensino de língua considera a sociedade e as relações humanas, proporcionando ao aluno pensar no uso da língua.

A esse exercício, poderiam ser adicionadas outras atividades, como propor ao aluno que acrescentasse outros grupos sociais à tira, de maneira que a preocupação estivesse voltada para a escolha de vocábulos destes grupos, levando em consideração, por exemplo, o nível de formalidade e informalidade, o grau de escolaridade, a idade. Assim, o aluno estaria operando a língua em uso e refletindo sobre ela.

4.5 Estilística

No tocante à estilística, a apostila 3 trabalha Figuras de Linguagem, trazendo dois exercícios interessantes, construídos com bastante criatividade e envolvendo linguagem verbal escrita e linguagem icônica. É necessário um trabalho de reflexão em sala de aula, a fim de que tais textos tenham significado para os alunos:

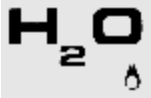
EP.7) O anúncio abaixo faz uso de metáfora e metonímia. Identifique-as, tanto na parte visual quanto na parte verbal do texto, e explique-as.



(*Bravo!*, nov. 1998)

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 38)

Leia o anúncio que segue e responda às questões 8 a 10.



Homenagem da
revista *Náutica* a
Jacques Cousteu

(*Náutica*, nº107)

EP.8) O anúncio apresenta dois enunciados: um, na parte superior, que é constituído de uma expressão própria da química e de uma imagem; e outro, na parte inferior, que explicita a intenção do anúncio. Observe o enunciado da parte superior.

- a) Que substância a expressão molecular H_2O representa?
- b) O que representa a imagem que pende da expressão molecular?

EP.9) O anúncio foi publicado na revista *Náutica* logo após a morte do pesquisador Jacques Cousteau. Como você sabe, Cousteau foi um dos mais importantes exploradores da vida marinha em todo o mundo e defensor incansável da preservação do mar e do equilíbrio da natureza. A revista *Náutica*, por sua vez, é voltada especialmente ao público interessado em assuntos relacionados ao mar: vida submarina, mergulhos, esportes e competições náuticas, barcos, passeios, etc. Com base nessas informações, relacione o enunciado da parte superior do anúncio ao da parte inferior e responda:

- a) Qual o significado do enunciado da parte superior como um todo, isto é, a expressão molecular somada à gota d'água?
- b) Ao se atribuir um sentimento ou uma ação humana à água ou ao mar, que figura de linguagem se verifica?
- c) Na sua opinião, é coerente uma homenagem como essa ser publicada nesse tipo de revista? Por quê?

EP.10) Como é próprio da linguagem publicitária, o anúncio foi construído de forma bastante econômica. Nessa construção, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.

- a) A lágrima que pende da expressão molecular é parte de uma ação maior. Qual é essa ação?
- b) Além de ser parte, a lágrima também representa o efeito de determinada causa. Qual é essa causa?
- c) Que figura de linguagem substitui a causa pelo efeito ou a parte pelo todo?

(SISTEMA DE ENSINO NOBEL, 2003b, apostila 2, p. 39)

As questões referentes aos anúncios acima se remetem a fatores extralingüísticos, de forma que os textos fazem sentido quando o aluno aciona esses saberes extratextuais.

Em relação ao EP.7, é importante lembrar que não é necessário o interlocutor ter conhecimento das figuras *metáfora* e *metonímia* para atribuir significado o texto. Entretanto, se é papel da escola colocar o aluno diante de recursos capazes ampliar sua competência lingüístico-discursiva, a fim de torná-lo apto a usar a linguagem de modo adequado no ato de interlocução (cf. 2.1.2.3, p. 46), é válido conscientizar o aluno sobre a existência e funcionamento dessas figuras, bem como os efeitos que podem gerar quando usadas de modo criativo. No anúncio da Telesp, por exemplo, a metáfora e a metonímia tornam a mensagem atrativa, o que é indispensável para um texto publicitário.

O EP.8 e o EP.9 referem-se ao texto cuja função é homenagear um dos maiores exploradores da vida marinha: Jacques Cousteu. Para isso, associa-se, de maneira perfeita, a linguagem icônica e a verbal escrita à vida do pesquisador e, além de correlacionar linguagens distintas, questiona a adequação dessa associação criativa para o tipo de anúncio e para o tipo de mensagem que pretende veicular.

À molécula de água, são destinadas questões bastante interessantes: a primeira delas, por exemplo, é interdisciplinar, por envolver conhecimentos de química. A questão *A lágrima que pende da expressão molecular é parte de uma ação maior. Qual é essa ação?* sugere a falta que Jacques Cousteu fará ao mar, pois a molécula de água e a lágrima que dela cai representam, respectivamente, o mar e sua tristeza por ter perdido um dos maiores defensores da preservação de suas riquezas marítimas; a questão *Além de ser parte, a lágrima também representa*

o efeito de determinada causa. Qual é essa causa? evoca o motivo da tristeza aludida no texto: a morte de Jacques Cousteu .

Além dessas questões que induzem o aluno a refletir, a articular vários conhecimentos, várias informações lingüísticas e extralingüísticas, há também momentos que incidem sobre produção de texto: *Na sua opinião, é coerente uma homenagem como essa ser publicada nesse tipo de revista? Por quê?* e *Como é próprio da linguagem publicitária, o anúncio foi construído de forma bastante econômica. Nessa construção, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.*

Tais questões proporcionam ao aluno oportunidade de refletir sobre a adequação entre linguagem, texto e interlocutores, mostrando que, no anúncio, os elementos que compõem a homenagem são coerentes, por pertencerem ao mesmo universo: uma revista especializada em assuntos marítimos homenageia, usando uma molécula de água e uma lágrima, uma pessoa que dedicou toda sua vida a questões oceânicas.

Nesse anúncio, as figuras não são abordadas de maneira aleatória, pois favorecem a significação do texto, o que é facilmente constatado no momento em que se trabalha a figura de linguagem personificação (EP.9 – b). Nela, a atribuição de sentimentos humanos à água, ou melhor, ao mar, intensifica a consternação provocada pela ausência do pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas sobre o material apostilado, é possível, em um primeiro momento, verificar que ele não possui um perfil definido no tratamento que dispensa ao ensino de língua materna, ou seja, não apresenta uma linha unificada, mas mistura posicionamentos. Ora tende para a abordagem da língua como código, em que o centro é, puramente, a estrutura da língua e o objetivo é ensiná-la como um “conjunto de regras que devem ser seguidas”, ora tende para a reflexão, num trabalho que valoriza o aspecto semântico vinculado à estrutura da língua.

Essa mistura de posturas pode ser explicada pela resposta à pergunta sobre quem são os autores do material apostilado, dada pela coordenação pedagógica do colégio a uma entrevistadora: “Os autores são os professores que trabalham na escola e que, geralmente, atuam em sala de aula.” (KRAEMER, 2003, p.170).

Como o material vem sendo usado pelo colégio há muito tempo, os vários professores, que passaram pela instituição, contribuíram com alguma mudança. Certamente, a formação profissional e pedagógica distintas resultaram nessa “colcha de retalhos”, por vezes nada atraente, no que tange à possibilidade de um eficaz e agradável ensino de língua materna.

Além disso, os problemas constatados no material analisado revelam um descompasso entre o posicionamento da coordenação pedagógica (Projeto Pedagógico) e o material apostilado. Descompasso esse não percebido claramente pela coordenação pedagógica, a qual, em entrevista cedida a Kraemer, revelou que:

O material apostilado é de fácil adaptação às necessidades da escola, pois, aqui, a carga horária é diferenciada, maior que a habitual nos outros estabelecimentos de ensino, o que conseqüentemente, exige um maior número de atividades preparadas no planejamento anual. Outro aspecto que favorece o uso desse instrumento é que ele facilita a adequação à seqüência de conteúdos programáticos. Um terceiro aspecto é a possibilidade de personalização dele, que por ser flexível, pode apresentar atualização periódica, adequando-se às variações do contexto nacional e internacional, mas, principalmente, ao que concerne às especificidades regionais. Por último, um quarto aspecto é a adaptação aos exames vestibulares, porque o manual apostilado permite a reunião de conteúdos com maior possibilidade de preparação, em tese, para a seleção ao ensino superior, embora essa preocupação se restrinja ao terceiro ano do ensino Médio e ao curso pré-vestibular existentes na escola. Assim, nos primeiros e segundos anos, são reforçados os conteúdos considerados fundamentais para preparar o aluno a melhorar a sua percepção de si mesmo e do mundo que o cerca.” (KRAEMER, 2003, p. 170)

Após o exame do material, pode-se afirmar que essa declaração não se aplica, em grande parte, às apostilas destinadas ao segundo ano. Declarar que o material apostilado “é de fácil adaptação às necessidades da escola” não implica, necessariamente, que seja adaptado ou conveniente para a série em questão.

Isso porque, de acordo com o próprio Projeto Pedagógico da escola, uma postura conveniente para o ensino de língua materna é a de que não se deve considerar fundamental e único o trabalho descritivo da língua, o treinamento de estruturas sintáticas e a prescrição de regras, mas sim trabalhar de forma que o aluno entenda a linguagem como um produto do social, carregado de sentidos e visões diversas sobre o mundo.(KRAEMER, 2003, p. 128).

A exposição teórica das apostilas é extremamente prescritiva: ela geralmente expõe como funcionam as regras e em seguida apresenta, para ilustrar a teoria, frases descontextualizadas e bastante distantes do universo do aluno. Tal característica denuncia o perfil da escola, que apresenta condições favoráveis à aula expositiva copiada e espera que o aluno tenha boa memória para guardar as regras e terminologias gramaticais.

Com relação ao segundo aspecto citado pela coordenação, o de que o material apostilado *facilita a adequação à seqüência de conteúdos programáticos*, constata-se um outro desencontro, percebido, principalmente, pela observação do aspecto teórico abordado no material.

A apresentação teórica dos conteúdos não apresenta, muitas vezes, progressão, por começar a abordar um assunto e encerrá-lo em um dado momento, intercalando-o com outro tema gramatical. Mais à frente, ou até mesmo em outra apostila, o assunto primeiro é retomado, sem, ao menos, estabelecer-se um vínculo com o conteúdo já ministrado.

O Projeto Pedagógico postula que se deve oportunizar ao aluno “compreender e usar a Língua Materna como geradora de significados, como integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (HILA, 2000, p. 26), e também defende que o ensino de língua deve “aproximar-se o quanto possível, da situação de naturalidade da aquisição da linguagem pela própria criança, enfatizando-se o uso da língua para alcançar um objetivo definido, para atuar sobre o outro...” (HILA, 2000, p. 23).

Entretanto, como se pode afirmar que a linguagem é *integradora da organização do mundo* e defender que a língua pode ser usada para *alcançar um objetivo* se o próprio material com o qual se trabalha, além de apresentar grandes problemas de organização, parece cumprir, quase exclusivamente, o objetivo de fazer memorizar definições e classificações?

Ainda com relação à organização, a análise mostrou dois tipos de problemas: 1º) há aqueles referentes à seqüência de conteúdos dispostos nas unidades, ou seja, de uma unidade para outra é muito freqüente tratar de assuntos extremamente

diferentes, desconexos; 2º) as próprias unidades dispõem, muitas vezes, o assunto de maneira desorganizada. Além disso, pode-se observar que:

a) temas relevantes não são bem desenvolvidos, ou, simplesmente, não são desenvolvidos, como acontece com os gírias e estrangeirismos, os quais poderiam dar vazão às variedades lingüísticas, e com a importância da *entonação* e do *contexto* na constituição do valor semântico da frase;

b) na maioria das vezes, há um desencontro entre a teoria e os exercícios propostos para aferir ou ampliar os conhecimentos adquiridos. Dessa forma, tanto os exercícios quanto à teoria parecem soltos. Isso se torna bastante evidente, nos casos em que a apresentação teórica é puramente prescritiva e os exercícios referentes à unidade são muito relevantes, uma vez que associam o aspecto estrutural da língua às intenções dos interlocutores;

c) há definições gramaticais contraditórias e outras *equivocadas*;

d) além de a apresentação teórica ser, na maioria das vezes, um procedimento que não enriquece o repertório lingüístico do aluno, geralmente, utiliza como exemplos frases descontextualizadas e, por isso mesmo, estranhas;

e) conteúdos gramaticais parecem apenas preencher espaço, como se o ensino de gramática fosse apenas parte de um programa escolar, não pretendendo chegar a lugar algum quanto ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno, mas unicamente evidenciando a preocupação em visualizar a língua sob o prisma do código.

Com relação a isso, Benites e Pazini já haviam constatado, em uma pesquisa realizada por elas, que:

O entendimento de língua como código é responsável pela ocorrência (...) de conteúdos que só se justificam pela preocupação metalingüística (...). Por não pensar na funcionalidade da língua, gastam-se páginas de livros com conceitos inteiramente desnecessários, ou porque conhecê-los não implica melhoria de desempenho lingüístico do aluno, ou porque tais conteúdos já são de domínio do aluno, ou por se caracterizarem como conclusões óbvias a partir do que o aluno já sabe usar, mas não sabe classificar. (BENITES; PAZINI, 1987, p. 27)

Embora a coordenação pedagógica assegure que a preocupação com o vestibular se restringe apenas ao terceiro ano e aos cursos pré-vestibulares, não sendo, portanto, uma preocupação do segundo ano, as apostilas, particularmente no que diz respeito à exposição teórica, parecem encaixar-se no normativismo perpetuado em vestibulares, muitos dos quais primam, ainda, pelo aspecto descritivo do código e pela valorização do conhecimento metalingüístico do aluno.

Se a proposta de ensino de língua para o segundo ano é diferenciada, não se preocupando com o vestibular, mas com a melhoria da percepção que o aluno possui de si mesmo e do mundo que o cerca, por que o tratamento dispensado pelo material apostilado à sintaxe é semelhante ao que se espera em muitos cursos vestibulares?

A resposta à indagação, provavelmente seja, de fato, o desencontro entre os elementos envolvidos nesse ensino: a coordenação da escola, através de seu Projeto Pedagógico, assume uma posição que não é registrada no material apostilado, pois segundo esse projeto:

[...] o ensino de Língua Materna (...) deve ser encarado como uma forma de instrumentalizar o aluno para conviver socialmente, conseguindo melhores oportunidades de projeção social. Deve, ainda, aproximar-se, o quanto possível, da situação de naturalidade da aquisição da linguagem pela própria criança, enfatizando-se o uso da língua para alcançar um objetivo definido, para atuar sobre o outro e não simplesmente para se fazer exercícios sobre a língua (HILA, 2000, p. 22 e 23).

Apesar desse desencontro, o colégio é bem sucedido, porque atende, eficazmente, às expectativas da sociedade, por aprovar um grande número de alunos nos concursos vestibulares. Com isso, é possível perceber que a visão que a sociedade tem da língua portuguesa e o perfil teórico-normativo de muitos vestibulares direcionam o trabalho de língua materna na instituição.

A análise também revelou que apesar do grande número de exercícios extraídos de provas de vestibular, desinteressantes e desnecessários, que requerem metalinguagem, classificações e fazem do texto pretexto para a aplicação de conteúdos gramaticais, a parte prática das apostilas obtém mais sucesso, quanto ao objetivo de desenvolver as habilidades comunicativas do que a parte teórica, pois há exercícios muito bons, contextualizados e reflexivos, que se encaixam nas perspectivas do Projeto Pedagógico.

Todo essa incompatibilidade entre o perfil da escola, o Projeto Pedagógico e material apostilado anuncia uma mudança desejada e possível. Desejada porque, de acordo com a mesma entrevista citada, a coordenação pedagógica espera que o material apostilado entre em consonância com o Projeto Pedagógico. Possível, porque o professor é orientado, no colégio, a fazer uso de outros recursos, outros materiais didáticos que atendam a exigências significativas quanto ao ensino de língua. (KRAEMER, 2003, p. 170).

Diante das inúmeras incongruências comentadas neste trabalho e da possibilidade de mudança, considero ser necessária a alteração no material, de forma a compatibilizar as posturas ou, pelo menos, amenizar a distância entre elas.

O objetivo é obter, principalmente, sucesso¹⁰ no ensino da sintaxe da língua materna, conteúdo específico do segundo ano do ensino médio.

¹⁰ É claro que não acredito ser o sucesso resultante apenas do material didático, de como aspectos da língua são desenvolvidos nele. Há uma série de outros elementos envolvidos e que são, igualmente, responsáveis por esse sucesso. No entanto, o papel do material didático no ensino é de extrema importância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de A. Seguindo pressupostos da pesquisa na aula expositiva. In: MORAES, R. ; LIMA, V. M. do R. (Org.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Português: novas palavras: literatura, gramática, redação*. São Paulo: FTD, 2000.

BAGNO, M. *O preconceito lingüístico: O que é e como se faz*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 35. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1994.

BENITES, S. A. L.; PAZINI, M. C. B. *O ensino de gramática no 1º Grau: relatório de pesquisa*. Maringá: DLE/UEM, 1987.

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BORBA, F. da S. *Teria sintática*. São Paulo: Edusp, 1979.

_____. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 8 ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação & Secretaria de Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais – ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da educação, 1999.

BRITO, E. V.; MATTOS, M. J.; PISCIOTTA, H. (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. ed. rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

CAMARA JUNIOR, J. M. *Princípios da lingüística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973.

_____. *Manual de expressão oral & escrita*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1977.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 34. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1991.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES T. C. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998.

CURTY, M. G.; CRUZ, A. da C.; MENDES, M. T. R. *Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses* (NBR 14724/2002). Maringá: Dental Press Editora, 2003.

DECAT, M. B. N.; SARAIVA, M. E. F.; BITTENCOURT, V. de O.; LIBERATO, Y. G. *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

ERNANI, T.; NICOLA, J. de. *Gramática, literatura e redação para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2001.

FARACO, C. E.; MOURA F. M. *Gramática: fonética, morfologia, sintaxe e estilística*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FARACO, C. A. *Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. No prelo.

FELTES, H. P. de M. Gramática das teorias lingüísticas e gramáticas pedagógicas. In: SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1. , 1994, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

FERREIRA, M. *Aprender a praticar gramática: teoria, sínteses das unidades, atividades práticas, exercícios de vestibulares: 2º grau*. São Paulo: FTD, 1992.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Pragmática*. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à lingüística II: princípio de análise*. São Paulo, Contexto, 2003.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GERALDI, J. W. Texto II,. In: Relatório: processo seletivo – Mack./99/2º sem. Mackenzie, 1999, p. 126

_____.(Org.). *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____.*Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRIFFI, B. *Gramática:1º grau*. São Paulo: Moderna, 1996.

HILA, C. V. D. *Projeto Pedagógico de língua portuguesa: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Maringá: Colégio Nobel, 2000.

ILARI, R. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

INFANTE, U. *Cursos de gramática aplicada aos textos*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAEMER, M. A. D. *Material didático: a gramática que se revela*. Maringá: UEM, 2003.

KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986. Série Fundamentos.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARQUARDT, L. L. O ensino de língua materna. In: SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1. , 1994, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MIOTO, C. Lingüística e ensino de gramática. In: SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1. , 1994, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

BERLINK, R. A; AUGUSTO, M., R. A.;SCHER,A. P.; Sintaxe. In:MUSSALIM. F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

_____. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A gramática na escola: re-pensando a língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____, *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

_____. A modalidade: um estudo de base funcionalista na língua portuguesa. *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, v. 23, p. 97-123, 1999-2000.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

_____. A gramática escolar no contexto do uso lingüístico. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 233-253, jul /dez. 2002

PEREIRA, V. W. S . Lingüística e o ensino de gramática. In: SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 1. , 1994, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

PEREIRA, J. R. *Sintaxe estrutural*. 1. ed. Teresina: Edulfpi, 2000.

PERINI, M. A. *A gramática gerativa: introdução ao ensino de sintaxe portuguesa*. Belo Horizonte SP: Vigília LTDA, 1976.

_____. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PONTES, E. et. al. *Manual de lingüística*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática; Brasília, DF: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RICARDO, S. M. B.; DETTONI, R. do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

ROULET, E. *Teorias lingüísticas: gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: Pioneiras, 1972.

SILVA, M. C. P. S.; KOCH, I. V. G. *Lingüística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo: Cortez, 1993.

SISTEMA DE ENSINO NOBEL. *Gramática: material didático – 2ª série*. Maringá: Liceu, 2003a Apostila 1.
2003b Apostila 2
2003c Apostila 3
2003d Apostila 4

TERRA, E.; NICOLA, J. de. *Gramática, literatura & redação para o ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1997

TRAVAGLIA, C. L. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

ZOZZOLI, R. M. D. Atividades de reflexão na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, v. (Org.). *A Interação na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2003.