

RENATA BOREGAS SANTINI DE MOURA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

**ABORDAGEM GRAMATICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:
ANÁLISES E SUGESTÕES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração “Estudos lingüísticos, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Pante

MARINGÁ

2004

RENATA BOREGAS SANTINI DE MOURA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

**ABORDAGEM GRAMATICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:
ANÁLISES E SUGESTÕES**

MARINGÁ

2004

RENATA BOREGAS SANTINI DE MOURA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

**ABORDAGEM GRAMATICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:
ANÁLISES E SUGESTÕES**

Dissertação de Conclusão para obtenção do título de mestra, no Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração: “Estudos Lingüísticos”, da Universidade Estadual de Maringá, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em

Prof.^a Dr.^a Maria Regina Pante (UEM)

- Assinatura -

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo O. T. Santos (UEM)

- Assinatura -

Prof.^a Dr.^a Esther Gomes de Oliveira (UEL)

- Assinatura -

DEDICATÓRIA

Para Maria Eduarda, razão da minha alegria,
que teve de conviver com minha ausência,
minha tensão, meu nervosismo durante o
período de realização do trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por abençoar-me com muita saúde, sabedoria e força na realização desta pesquisa.

Ao meu marido, Beto, amigo e companheiro de todas as horas, incentivando-me a lutar sempre, desistir nunca.

À Maria Eduarda, minha querida filha, que tem me proporcionado muitos momentos de alegria e compreendido minhas dificuldades para dispensar-lhe a atenção devida.

Aos meus pais, Miguel e Vera, que nunca mediram nenhum esforço para me ajudar. Mesmo muito atarefados, estavam sempre disponíveis.

Aos meus irmãos, Nara, Thiago e Victor, que sempre contribuíram com sua ajuda, dentro de suas possibilidades.

À Maria Regina, minha orientadora, por ter-me aceitado com orientanda, após passado um ano do curso do mestrado, correndo os riscos da mudança de linha de pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, os quais possibilitaram o enriquecimento deste trabalho, por meio de cada apontamento feito na primeira versão.

À Déborah, que me socorreu na hora do sufoco.

À Marli, que, com certeza, cuidou de mim em oração.

Enfim, a todos que contribuíram na realização deste trabalho.

Aula de Português

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como duas coleções de materiais didáticos apresentam o ensino de gramática. São elas: *Português: Leitura, Produção e Gramática*, de Leila Lauer Sarmiento (2002) e *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2002). Elas foram escolhidas sob o critério de serem as trabalhadas em uma escola particular e nas escolas estaduais, respectivamente, do município de Nova Esperança (Noroeste do Paraná). Como o conteúdo gramatical é extremamente extenso, selecionamos os volumes destinados às 5.^{as} e às 6.^{as} séries, bem como os conteúdos referentes a nomes (substantivos e adjetivos) e verbos. Desenvolvemos esse trabalho porque temos conhecimento de que, quando se fala na questão da gramática, o que se encontram são opiniões as mais divergentes possíveis. Temos, por um lado, professores reclamando que os alunos não conseguem transferir para seus textos os conhecimentos gramaticais estudados nas “aulas de gramática”; outros que escutam falar que não é para continuar ensinando gramática tradicional, mas não conhecem outra forma de procedimento; além daqueles que acham as novas teorias muito bonitas, mas, na prática, sentem dificuldades em sistematizá-las. Frente a essa situação, optam, quase sempre, por manter o trabalho baseado naquilo em que sentem segurança: o ensino tradicional de gramática. Em decorrência dessa atitude, temos, por outro lado, alunos dizendo, constantemente, que não gostam de gramática, que “português é difícil”, entre outras. Para fundamentar o trabalho, no sentido de esclarecer dúvidas e minimizar inquietações a esse respeito, utilizamo-nos de autores que demonstram algumas concepções sobre o ensino de Português; dentre eles, temos: Franchi (1991), Neves (1999), Perini (1997), Possenti (1996), Suassuna (1995), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, estudamos sobre questões estruturais de Língua Portuguesa, sobretudo as relacionadas ao objeto da pesquisa (nomes e verbos), baseando-nos em Macambira (1987), Mattoso Câmara (1975), Perini (1996). Por fim, explicitamos a análise da teoria e das atividades gramaticais apresentadas nos livros didáticos e apresentamos algumas sugestões de uma outra forma de trabalhá-las. Travaglia (2002 e 2003) e Mattoso Câmara (1975) foram autores de fundamental importância no desenvolvimento dessa última parte, uma vez que foi a partir do que eles apontam nas obras cujos títulos constam nas referências do trabalho que conseguimos unir teoria e prática. Em outras palavras, conseguimos apontar sugestões metodológicas para trabalhar com o que já haviam demonstrado as teorias: a gramática funcional, reflexiva. Ao fim do trabalho, verificamos que os autores dos livros didáticos evidenciam uma prática de gramática teórica e normativa, com pouquíssimas inserções de atividades reflexivas. Com as sugestões demonstradas, porém, esperamos que os professores tenham conseguido compreender a característica metodológica que pensamos ser eficiente para formar leitores e produtores de textos e utilize-as, não detendo-se somente àquelas demonstradas nos materiais didáticos.

Palavras-chave: Livro didático, Gramática, Ensino.

ABSTRACT

This research intended to analyze how two collections of teaching material present grammar teaching. They are: *Português: Leitura, Produção e Gramática*, by Leila Lauer Sarmiento, and *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. They were chosen because they are used in a private school and state schools in Nova Esperança city (Paraná northwest). As the grammar subject is extremely long, we selected 5th and 6th series books, and the subjects about nouns, adjectives and verbs. We developed this work because we know that there different opinions about grammar teaching. There are teachers complaining that students can't use grammar points studied in compositions; there are teachers against traditional grammar, but they don't know another way of teaching; and there are some teachers that think new theories are interesting, but think they are difficult to apply in practice. In this situation, most teachers choose traditional grammar teaching because it is the way they know. On the other hand, there are students that don't like grammar because think "it is difficult to learn Portuguese grammar", as they say. In this research, we used some authors conceptions about Portuguese teaching by: Franchi (1991), Neves (1999), Perini (1997), Possenti (1996), Suassuna (1995), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Besides, we studied about structural point of the Portuguese, in special relates with noun and verbs, presented in works of: Macambira (1987), Mattoso Câmara (1975), Perini (1996). In the last chapter of this research we analysed the theory and the grammar exercises, presented in teaching materials and we also give some suggestions about how to work with grammar. Travaglia (2002 e 2003) and Mattoso Câmara (1975) were important authors to this last chapter because they helped us to add theory and practice. In other words, we could give suggestions to work with functional, reflexive grammar, that also were given to the theories. We concluded that teaching materials authors present theoretical grammar without activities. Through the suggestions given by us we hope teachers can understand the methodology characteristic that we think is better to form readers and writers and use these suggestions, avoiding that ones present in teaching materials.

Keywords: Teaching material, Grammar, Teaching.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	8
1.1 CONHECIMENTO PRÉVIO (OU GRAMÁTICA INTERNALIZADA) DA LÍNGUA	8
1.2 O QUE TEM A GRAMÁTICA A ENSINAR.....	11
1.3 QUAL(IS) O(S) PROBLEMA(S) DAS AULAS DE GRAMÁTICA?	17
1.3.1 A escola continua com a prática tradicional	18
1.3.2 Problemas em a escola utilizar a prática tradicional	20
1.3.3 A escola necessita rever sua prática de ensino	24
1.4 OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
2. TEORIA SOBRE A ESTRUTURA DE NOMES E DE VERBOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	38
2.1 OS CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO: FORMAL, SEMÂNTICO E FUNCIONAL; E CLASSES DE PALAVRAS.....	38
2.2 A FLEXÃO EM PORTUGUÊS.....	48
2.2.1 A flexão dos nomes	49
2.2.1.1 A flexão de gênero.....	50
2.2.1.2 A flexão de número.....	54
2.2.2 Flexão de tempo, de modo e aspecto verbais	56
3. ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A ABORDAGEM GRAMATICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS, PERMEADA DE SUGESTÕES METODOLÓGICAS	64
3.1 COMPARAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM NOMES SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS.....	65
3.1.1 Classificação dos substantivos	65
3.1.2 Classificação dos adjetivos	81
3.1.3 Flexão dos substantivos	93
3.1.4 Flexão dos adjetivos	99
3.2 COMPARAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM VERBOS.....	108
3.2.1 Verbos: conceitos	108
3.2.2 A flexão verbal	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Pretendemos, nesta pesquisa, mostrar como se apresenta o ensino de gramática, sobretudo dos nomes (de acordo com a concepção de Mattoso Câmara, englobando substantivos e adjetivos) e dos verbos, nos livros didáticos: *Português: Leitura, produção, gramática*, de Leila Lauer Sarmiento (2002); e *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2002).

Esses dois títulos foram selecionados pelo fato de que são os materiais utilizados em uma escola particular e nas duas escolas estaduais, respectivamente, do município de Nova Esperança (Noroeste do Paraná). Esclarece-se, dessa forma, que a seleção não é de ordem pessoal, nem de escolha específica de autores, mas simplesmente de ordem pragmática. O trabalho com nomes e verbos justifica-se pelo fato de que são duas classes de palavras que consideramos serem pouco exploradas e porque o espaço é pequeno para englobarmos as dez classes de palavras elencadas pela gramática tradicional; precisávamos, assim, selecionar algumas delas.

Para tanto, demonstraremos algumas concepções sobre ensino de Língua Portuguesa, retirados de autores como Benites (2001), Franchi (1991), Louzada (2001), Murrie (2001), Perini (1997), bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Faremos, também, uma exposição teórica sobre classes de palavras, bem como, e, sobretudo, sobre aspectos estruturais da Língua Portuguesa, referentes às “classes” substantivo, adjetivo e verbo, que fundamentará nossa análise, no que concerne à forma como os livros didáticos abordam essa estrutura, qual é o conhecimento que se tem dela. Aqui, utilizar-nos-emos de Macambira (1987), Mattoso Câmara (1975), Perini (1996), Rodriguez (2003). Procuraremos explicitar, ainda, sugestões para realizar uma abordagem mais eficaz.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que, desde o tempo em que era aluna do então 1.º e 2º graus, o ensino de gramática por meio de definições e de classificações sempre me intrigara, porque já percebia se ele tinha um fim em si mesmo, ou seja, aprender nomenclatura para saber classificar corretamente nas atividades ou (melhor ainda) na hora das provas. As palavras de Suassuna (1995) reforçam esse argumento, pois, para a autora “institucionalizou-se um saber (metalingüístico) sobre ela [língua portuguesa], de forma que importa mais saber um determinado discurso a respeito da língua do que se ver produzindo-a, entendendo-a.” (p. 123). Atualmente, percebo que esse incômodo era bom, pois, segundo Gandin (2004), “Só pensamos a partir de problemas, isto é, a partir de algo que nos causa mal-estar” (p. 6) Algumas regras de acentuação e de colocação até eram lembradas quando ia grafar palavras ou construir construções, mas percebia que auxiliavam no nível formal e não no de conteúdo dos discursos.

De discente, passei a docente de língua materna, o que não diminuiu a minha preocupação em relação ao ensino-aprendizagem de português, para não dizer que ela só aumentou. Como sempre fui instruída pela metodologia tradicional, inclusive (se não sobretudo) na universidade, não tinha conhecimento de outra forma metodológica. Um ano depois de formada, reproduzi exatamente os mesmos procedimentos tradicionais, porque não tinha possibilidade, na época, de me deslocar para lugares distantes a fim de continuar estudando e, na região, não houve oferta de especializações e porque não consegui aprovação no mestrado. No ano seguinte, ingressei no mestrado e passei a ter contato com outros estudos lingüísticos e com algumas propostas metodológicas, de forma que minha prática em sala de aula foi, aos poucos, mudando e se tornando mais gratificante e produtiva. Digo *aos poucos*, porque, de início, recebi o “novo” com muita empolgação, mas precisava sistematizá-lo para saber como lidar com ele em minha prática diária.

É esse sentimento que gostaria de proporcionar aos colegas, professores de língua materna, por meio das considerações abordadas nesta pesquisa. Como exemplifiquei (tomando-me como referência), há algum tempo, o ensino-aprendizagem de gramática vem enfrentando crises e fracassos, devido à falta de preparo por parte dos professores de Língua Portuguesa. Segundo Suassuna (1995), o êxito desse processo “passa, em princípio, pela busca de uma concepção de linguagem diferente da tradicional” (p. 62).

O trabalho com conteúdos gramaticais já percorreu o estruturalismo, o gerativismo até chegar a uma análise lingüística, trabalhada textualmente, haja vista que nos comunicamos por discursos e não por palavras e por frases descontextualizadas. Muitos profissionais da linguagem, como disse, não tiveram contato com essas novas teorias, ou já tiveram, mas ainda se sentem inaptos, inseguros em utilizá-las por não as conhecerem mais profundamente, bem como ignorarem uma metodologia de aplicação em sala de aula. Dessa forma, os professores acabam optando por trabalhar com a gramática normativa, uma vez que, em relação a ela, sentem-se mais seguros e pensam ter maior domínio.

Prova disso é que vemos, constantemente, alguns quadros de giz e alguns cadernos de Língua Portuguesa repletos de definições a respeito de classes de palavras, de regras (de acentuação, de concordância, de ortografia), seguidas de atividades não muito significativas para o bom desempenho lingüístico do aluno, como: exercícios de siga o modelo, de complete, sem relação a um determinado contexto e sem reflexões sobre a possibilidade de usos e de significados desses elementos. Ratificamos que essa metodologia de trabalho tem permeado as aulas de “gramática” pela segurança (não-satisfação) por parte de professores de língua materna e não por bons resultados decorrentes dela, já que nem professores, nem alunos vêem muito sentido nesse trabalho. Se essa afirmação não fosse verdadeira, não ouviríamos, tão constantemente, professores ignorando a resposta do *para que ensinar o que eles têm ensinado* e alunos reclamando que português é difícil e que não conseguem aprender.

Os professores de português, mesmo alegando que ensinam gramática como ensinam para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e de escrita, não acreditam nesse resultado, porque o que eles verificam é que os conhecimentos, da forma como são abordados, não conduzem a esse fim.

Até mesmo os livros didáticos retratam isso: a abordagem gramatical é essencialmente tradicional, com tentativas de contextualização, e desenvolvida em um espaço muito restrito, se comparado ao dedicado à produção e à leitura. A falha, porém, não está na distribuição espacial e sim no não-aproveitamento dos textos inseridos nas unidades como instrumento para o ensino de gramática. Da forma como os livros didáticos os apresentam, parece que os conteúdos gramaticais nada têm a ver, nada contribuem para a compreensão e para a produção de textos. Portanto, questiona-se: como realizar, então, um ensino de gramática que cumpra essa função de auxiliar em uma melhor compreensão e produção de textos? Por que não partir do próprio texto a fim de estudar o funcionamento dos elementos gramaticais?

Sendo assim, esta pesquisa será realizada com o intuito de propor reflexões que se voltem para a capacitação de professores de Língua Portuguesa (o que não pressupõe, aqui, professor de gramática), no sentido de abordar outras visões, como as mostradas por Mattoso Câmara, em sua obra *Estrutura da Língua Portuguesa*, bem como as relativas à análise lingüística, à educação lingüística (Travaglia, 2003), mostrando que é possível pensar e praticar o ensino de português como um todo, tendo em vista que a gramática é um dos constituintes para a leitura e a produção de textos; os três atuam conjuntamente. É por meio do conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua que se consegue chegar a uma boa interpretação, bem como à produção de bons textos, pois o aluno passará a analisar os textos como discurso, ou seja, algo construído para alguém, com algum objetivo, em alguma época, e, ao conhecer os efeitos desses elementos, optará pela melhor forma para transmitir sua mensagem. Dessa forma, espera-se que os professores de gramática se tornem professores

de Língua Portuguesa¹ e os alunos, leitores e produtores de texto (e não meros decodificadores e escritores de frases soltas, incoerentes, como vem acontecendo).

Este trabalho tem como **objetivo geral** estudar como os conteúdos gramaticais estão sendo apresentados por alguns livros didáticos do ensino fundamental, especificamente de 5.^a e 6.^a séries – considerando-os como material base de trabalho em sala de aula, logo, referência de conteúdo e de metodologia para o professor -, a fim de verificar se estão contribuindo para a formação de leitores e de produtores de textos; e mostrar outras possibilidades de trabalhar gramática, sem a necessidade de inutilizar o livro.

Como **objetivos específicos**, apontamos:

- verificar qual(is) concepção(ões) do ensino de língua está(ão) sendo abordada(s) nos livros didáticos selecionados;
- analisar as atividades propostas pelos materiais;
- demonstrar, através das próprias atividades selecionadas nas unidades dos livros didáticos, uma prática funcional e reflexiva sobre os aspectos gramaticais.

A **metodologia** utilizada foi de um trabalho qualitativo, com a tomada dos seguintes procedimentos:

- busca de material teórico e de leitura que sustentem a análise e as considerações realizadas na pesquisa;

¹ Entenda-se professor de gramática como aquele que diz trabalhar só com conteúdos gramaticais. Dizem até muitas vezes: “Não leciono Literatura ou Produção de textos. Sou professor de gramática”. Os professores de Língua Portuguesa, por sua vez, é aquele que consegue conciliar o estudo da gramática ao da leitura e da produção de textos.

- seleção dos livros didáticos que serão objetos desta pesquisa;
- análise do material, especificamente da parte em que se encontram os conteúdos gramaticais;
- redação do que foi observado, propostas e considerações.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma:

O capítulo 1: **Ensino de Língua Portuguesa** traz algumas considerações sobre a questão da gramática internalizada, ou seja, a estrutura que todo falante de uma determinada língua materna (salvo casos de problemas patológicos) conhece sem ter tido um ensino sistemático para adquiri-la. Pelo fato de estar sempre em contato com ela, acaba assimilando-a. Dessa forma, como apontam Possenti (1996) e Travaglia (2003), dentre outros, o indivíduo aprende os recursos da língua usando-a, estando inserido nela, sendo corrigido quando utilizar uma forma não aceita pelos demais falantes como adequada, e não simplesmente por definições, nomenclaturas.... Se concebermos, então, o ensino de gramática somente enquanto gramática normativa, podemos ser tomados do questionamento: O que tem, então, a gramática a ensinar?

Para sanar essa indagação, lançamos mão de outros conceitos de gramática (não-normativa), que geram metodologias e posturas diferentes em relação ao trabalho gramatical, de forma que se alcance o objetivo almejado: desenvolver habilidades de leitura e de escrita de textos. Como afirma Suassuna, ao citar Silva e outros (1986): “uma postura diferente diante da língua provocaria uma abordagem diferente da gramática e uma prática de ensino de língua também diferente”. (p.121)

No capítulo 2: **Teoria sobre a estrutura de nomes e de verbos da Língua Portuguesa**, explicitaremos alguns critérios de classificação dos vocábulos (formal, semântico e funcional), a fim de entendermos como a gramática normativa procede para definir as classes de palavras e mostrar que não há unanimidade de critérios nem mesmo dentro de uma mesma classe. Veremos o caso dos substantivos, por exemplo, que, para cada tipo (concreto, comum, primitivo...) há uso de conceitos diversos. Abordaremos, também, algumas considerações sobre as flexões desses nomes e dos verbos, demonstrando o quanto a gramática tradicional tem deixado a desejar em suas considerações sobre o assunto.

Em: **Análise comparativa sobre a abordagem gramatical nos livros didáticos, permeada de sugestões metodológicas**, que diz respeito ao capítulo 3, há a exposição de como são trabalhados os conteúdos gramaticais selecionados para esta pesquisa, seguida de comentários sobre o como poderia ter sido feito para evitar complicações e tornar a aprendizagem mais consciente e mais produtiva.

Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre o que foi trabalhado; as referências, para que todos possam ter condições de ir buscar nas fontes o que este trabalho vem apresentar; bem como os anexos, inseridos com o intuito de que cada leitor conheça as unidades estudadas e tenha uma visão do todo e não somente das partes que foram selecionadas na análise. Isso também possibilita ao leitor fazer outros apontamentos que, por hora, não nos foi possível.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 CONHECIMENTO PRÉVIO (OU GRAMÁTICA INTERNALIZADA) DA LÍNGUA

A criança, ao ingressar na escola, já possui um conhecimento sobre a estrutura da língua. A esse respeito, Benites (2001, p. 1820) afirma que

ao entrar para a escola, uma criança é capaz de narrar, mentir, pedir, reclamar, persuadir e seduzir através da linguagem, tudo isso sem ter sido submetida à menor sistematização formal, o que leva a crer em um conhecimento implícito do indivíduo sobre sua língua muito maior do que se pode imaginar.

Louzada (2001) contribui com essa teoria ao concordar que qualquer criança já traz, em maior ou menor grau, conforme o efetivo exercício da comunicação e a multiplicidade de suas experiências, uma rica prática da linguagem mesmo antes de ir para a escola.

Murrie (2001) aborda essa questão sob o título de gramática internalizada, ou seja, os falantes dominam um conjunto de regras da língua, conhecem estruturas básicas, pois utilizam a língua, pensam, falam, discutem na vida prática, perguntam.

Possenti (1996) concebe a gramática internalizada como um conjunto de regras que o falante domina e que o habilita a produzir frases ou seqüências compreensíveis e reconhecidas como sendo pertencentes a uma língua. Tal conhecimento é de ordem lexical (capacidade de empregar palavras adequadas às coisas, aos processos) e de ordem sintático-semântico (distribuição das palavras nas sentenças e o efeito que tal distribuição tem para o sentido).

Travaglia (2002, p. 32) comunga dessas afirmações dizendo com suas palavras que a gramática internalizada “é o próprio ‘mecanismo’, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua.”

Tendo esse conhecimento prévio, constata-se, segundo Benites (2001), evidente subjetividade, criatividade, vivacidade, tanto nos primeiros textos que se lê, quanto nos primeiros textos que se escreve. Entretanto, ainda que o ensino da leitura e da escrita constitua o objetivo principal do ensino fundamental e médio, verifica-se que, após anos na escola, o aluno mostra-se um mau leitor, possui uma defasagem no uso da linguagem escrita, a qual apresenta um caráter discursivo vazio, ou seja, o medo de ‘errar’ e de ter o texto devolvido todo com marcas de tinta vermelha faz que o aluno se preocupe mais com a forma, deixando em segundo plano o conteúdo. Assim, formam-se pessoas que, em tese, saberiam metalinguagem, mas sem condições de usarem a língua a seu favor ou a favor de alguma causa, porque não sabem ler², conseqüentemente, não desenvolvem senso crítico, não conseguem argumentar. Todo esse quadro poderia ser revertido se fosse feito o uso da linguagem e se houvesse reflexão sobre ela em funcionamento, como propõe Bagno (2000), segundo o qual “falar de língua é falar de política” (p.72), porque ambas estão intimamente relacionadas, uma vez que é através do uso da língua que aprendemos a utilizá-la em situações concretas da vida. Sendo assim, o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita torna-se indispensável, pois é através da língua que se reivindica, que se luta. Talvez seja por isso que não se investe tanto nessas atividades: é melhor formar cérebros que decorem nomes, definições, mas não pensem, logo, não gerem discursos comprometedores; do que desenvolver habilidades lingüísticas para que o indivíduo saiba se comunicar em diferentes situações e defenda seus direitos (atitudes advindas de uma educação lingüística e não metalingüística).

² Entenda-se, aqui, que se superou o nível da decodificação e da compreensão; logo, trata-se do nível da interpretação

Perini (1997) defende que as pessoas conhecem, e muito, a Língua Portuguesa e que o conhecimento sobre ela é complexo, exato, seguro e evidenciado em qualquer falante do português como língua materna e não somente naqueles que brilharam em provas de português.

Segundo ele, existem dois tipos de conhecimento da linguagem: o implícito – explicado por Piscioti (2001) como o conhecimento internalizado pelo falante por seu contato com a língua utilizada socialmente – e o explícito – demonstrado na escola e nos manuais didáticos. Perini (1997) defende que qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, ainda que não seja capaz de explicitá-lo ou descrevê-lo, como deseja o professor. Acrescenta que uma parte desse conhecimento foi adquirida de maneira natural e espontânea (informal), como a nossa habilidade de andar, e outra parte pela dotação genética, herdada dos pais. Portanto, não é, em ambos os casos, fruto de instrução recebida na escola.

Um exemplo citado por ele é o da aceitabilidade de construções oracionais. Qualquer falante reconhece uma expressão bem formada em português, logo possui conhecimento sobre ordenação estrita dos elementos formadores da expressão. Mas esses julgamentos de aceitabilidade, que por sinal são bastante uniformes entre os falantes,

não podem ter sido aprendidos na escola: esse fenômeno nunca é mencionado nas gramáticas e, certamente, a maioria dos professores nem tem consciência dele. (...) Somos capazes de tomar decisões e de fazer julgamentos de aceitabilidade com segurança, baseando-nos em um tipo de conhecimento que manejamos com facilidade quase incrível. (PERINI, 1997, p. 15)

Possenti (1996) faz algumas considerações muito interessantes sobre esse conhecimento que a criança possui da língua e como ela o adquiriu:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. (...) O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. A escola poderia aprender muito com os procedimentos “pedagógicos” de mães, babás e mesmo de crianças. O fato de que as crianças não façam exercícios, não repitam formas fora de um contexto significativo não significa que não sejam expostas suficientemente às línguas. (...) Por isso, crianças com alguns anos de idade (...) perguntam, afirmam, exclamam, negam, produzem períodos complexos e consideram significativamente o contexto sempre que lhes parecer relevante ou tiverem oportunidade. Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isto é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação etc. (p. 47, 48)

Baseando-se nas concepções acima explicitadas, surge, já em um primeiro momento, a questão: se os aprendizes já dominam a língua, o que tem a gramática a ensiná-los?

1.2 O QUE TEM A GRAMÁTICA A ENSINAR

Em *Criatividade e gramática*, Franchi (1991) explicita que, entre professores, educadores e até estudiosos da linguagem, tem sido comum uma atitude negativa em relação à gramática, muitas vezes porque as noções e os procedimentos da gramática tradicional são insuficientes e os métodos de ensino, inadequados, uma vez “que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos” (FRANCHI, 1991, p. 7), entre outros. Acrescenta que, como consequência, tem-se ou a rejeição do estudo gramatical, como já foi dito, ou a “inconsequência de uma prática ‘envergonhada’ dos mesmos exercícios antigos sobre outras capas”. (Id., ib., p. 7)

Louzada (2001) acrescenta que os professores, sabendo que os alunos já possuem muito da gramática internalizada, não compreendem o fato de eles repetirem incansavelmente que “aprender Português é muito difícil” (p. 19) e decepcionam-se ao constatar a não-aprendizagem do que lhes é ensinado, bem como a não-transferência para os textos deles das

informações recebidas, apesar do esforço do docente. Defende que ficar se lamentando não reverte a situação; melhor é perguntar-se sobre: “para que serve o que eu ensino aos alunos. Por que português é difícil na escola, se os alunos já falam competentemente a língua?” (Id., ib., p. 19). Podemos argumentar que, ainda que não se comuniquem competentemente em Língua Portuguesa, se comunicam suficientemente, no que se refere à competência lingüística, textual e gramatical. É certo, porém, que não devemos nos satisfazer com esse pouco; portanto é função do professor de Português desmistificar o ensino de algo que é tão comum para o aluno: o uso da Língua Portuguesa, para que eles possam deixar de usar suficientemente a língua e passem a utilizá-la consciente e competentemente.

Bagno (2000) defende que as pessoas, sobretudo os alunos, pensam que Português é difícil “porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós”. (p. 35). E acrescenta que quando o ensino de português “se concentrar no **uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil** é bem provável que ninguém continue a repetir essa bobagem”. (Id., Ib., p. 35). Para finalizar a crítica, o autor expõe que:

Se tantas pessoas inteligentes e cultas continuam achando “que não sabem português” ou que “português é muito difícil” é porque esta disciplina fascinante foi transformada em uma “ciência esotérica”, numa “doutrina cabalística” que somente alguns iluminados (os gramáticos tradicionalistas!) conseguem dominar completamente. (p.38)

Franchi (1991), a esse respeito, mostra que estudar gramática pelos seus aspectos descritivos ou conceituais não é o caminho mais adequado, uma vez que há pobreza de critérios e evidente inadequação dos métodos. Avalia, também, que, incorporada à noção de uso, volta-se à concepção normativa, fazendo do uso da língua uma questão de disciplina, com forte tendência elitista, repressiva. E propõe que, nas práticas de produção e de compreensão de textos na escola, perpassa uma retórica (“arte de articular os recursos expressivos sempre relacionando-os a situações em que devessem intervir”). (p.25) - renovada

pela atribuição de uma dimensão social e política mais moderna. Esse esforço, de acordo com o autor, vem-se dando, sobretudo, em trabalhos que têm sido rotulados de "análise do discurso".

Comungando do posicionamento de Franchi, temos Bagno (2000), Possenti (1996), Travaglia (2003), dentre outros que abordam essa questão do ensino da língua segundo os ditames da gramática normativa³. Esses autores afirmam que é uma violência tornar o ensino de português padrão obrigatório como único dialeto válido, porque essa postura diz respeito mais a uma questão política e social que propriamente lingüística, uma vez que se acredita ser correto, bom, bonito, só o que é utilizado por pessoas cultas, economicamente privilegiadas, ou seja, pelos mais favorecidos. Como ficariam os demais dialetos? Seriam erros? Seriam feios? Menores?

Se considerarmos as diferenças como variações lingüísticas, reconheceremos que cada manifestação da língua possui uma estrutura e que é muito bem organizada. Não são erradas, são diferentes, portanto devem ser aceitas. Mesmo porque uma pessoa pode ter conhecimento do português padrão, mas não é este que ela usa em situação informal, familiar, ou em um jogo ou em um boteco.

Para esclarecer, podemos associar as diferenças lingüísticas com as situações sociais e os trajes que utilizamos em cada uma delas: em uma situação formal (casamentos, formaturas, jantares, celebrações religiosas) não convém trajar roupas de banho ou muito esportivas. Por outro lado, não é adequado irmos à praia trajando vestido longo ou paletó. Assim também ocorre com a linguagem: temos formas diferentes de nos expressarmos, conforme a exigência da situação. Não é por isso que, ao utilizarmos um dialeto não-padrão em situações que o pedem, seremos considerados menos inteligentes, inferiores.

³ Somente a título de informação, tomemos o que Possenti (1996) entende por gramática normativa: "conjunto de regras que devem ser seguidas". (p. 64)

É necessário lembrar, porém, que é um dever levar ao conhecimento dos menos favorecidos essa forma considerada “melhor” pelos gramatiqueros, preconceituosos, como forma de proporcionar condições de crescimento econômico, político, social, pois sabendo utilizar (tanto na leitura como na escrita) o português padrão, o indivíduo, mesmo sendo de classe desprestigiada, terá condições de interpretar resoluções, contratos, artigos, propostas e posicionar-se frente a eles, bem como conseguirá cumprir as exigências do uso padrão quando ele for exigido (uma ficha a ser preenchida para se conseguir um emprego, por exemplo). Caso contrário, será facilmente manipulado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), doravante PCNs, explicam que se tem discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática devido ao fato de que a gramática, ensinada de forma descontextualizada, por meio de uma prática que vai da metalíngua para a língua por intermédio de exemplificação, de exercícios de reconhecimento e de memorização de nomenclatura, tornou-se meramente um conteúdo escolar cuja serventia é só sair-se bem na prova e passar para o próximo ano. Entretanto, acrescenta que esse não é um questionamento verdadeiro; o melhor seria perguntar-se para quê e como ensinar gramática, conforme Louzada (2001) já expôs.

Apesar dessa negatividade em relação ao estudo da gramática, é quase que consenso o fato de o conhecimento gramatical ser fundamental para o domínio da língua, sobretudo do seu funcionamento, da aquisição da norma padrão. É o que demonstra a opinião de alguns autores aqui pesquisados:

Para Louzada (2001), “é função inalienável da escola levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão na modalidade culta e formal, não somente porque por ela será socialmente avaliada, mas porque por ela terá acesso à tradição cultural escrita”. (Id., *Ib.*, p.12).

Ela entende, ainda, que a escola deve proporcionar o amadurecimento da criança para que ela possa desenvolver tarefas cada vez mais complexas por meio, não só da contemplação do que ocorre com a língua padrão, mas também subsidiando-a, redimensionando o processo ensino-aprendizagem dessa língua.

Para tanto, quem deve contribuir para esse amadurecimento é o professor, cujo trabalho é multiplicar, aumentar e acrescentar recursos expressivos dos quais o aluno não dispunha. Dessa forma, esse aluno, a longo prazo, estará em contato com formas que não usa coloquialmente e saberá usá-las em situações formais.

Murrie (2001), citando Vigotsky, demonstra que, para este, é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança o estudo da gramática, por meio do qual ela se torna consciente do que está fazendo e passa a utilizar, conscientemente, suas habilidades.

Essas considerações sobre o ensino de gramática, porém, não são aceitas nem defendidas por todos os estudiosos da linguagem. Existem autores que são contra o ensino de gramática, como é o caso de Rocha (2002).

A partir do título da sua obra: *Gramática: nunca mais*, esse autor pressupõe a apresentação de um posicionamento totalmente avesso ao estudo de gramática. O autor alega que não se deve ensinar gramática, porque “o estudo de gramática, seja ela qual for – normativa, descritiva, de uso, instrumental, funcional, teórica, reflexiva, estrutural, gerativa, tradicional, histórica, etc. – é não só dispensável, como também prejudicial ao aluno”. (pp. 87-88). Ele acrescenta que saber usar a língua, redigir bons textos, saber comunicar-se, informar-se, expressar-se, não é saber a estrutura, o funcionamento, ou seja, a gramática dessa língua, assim como saber “dirigir um automóvel não é conhecer – pasmem – a estrutura, o seu funcionamento, a sua ‘gramática’” (Id., Ib., p .88). Continua defendendo que é impossível fazer uma análise lógica, coerente e satisfatória de questões gramaticais em nível fundamental por diversos motivos: a) pouco tempo, b) “estar propondo ao aluno uma atividade inócua, que

não leva a resultados imediatos e mediatos, c) não há “motivação por parte do aluno e do professor, d) é uma atividade imprópria para a faixa etária de 7 a 14 anos” (Id., Ib., p. 97), entre outras. Mas percebe-se, no decorrer da leitura da obra, que a aversão não é tão acirrada quanto parece, porque a crítica realizada se refere ao ensino de gramática da forma como vem acontecendo, ou seja, do estudo tradicional, normativo, e não ao ensino de língua (que ele denomina ensino de língua padrão). Apesar de não concordar com a expressão "gramática textual (ou do texto)" ou com a prática desta como ele mesmo afirma: “a gramática do texto é uma prática desaconselhável, porque se transforma fatalmente em ‘salada gramatical’” (Id., Ib., p.108), é exatamente esta que ele propõe: “o conhecimento reflexivo da língua deve ser feito através do estudo de textos”. (Id., Ib., p.105).

Outra incoerência de Rocha (2002) evidencia-se durante a exposição da teoria, pois ele é totalmente contrário à sistematização de atividades gramaticais mecanicistas, como as de “siga o modelo”, no entanto, são atividades exclusivamente dessa natureza que ele propõe em um capítulo intitulado: *Treinamento em língua padrão* (Id., Ib., p.115); metodologia que mereceu até a sigla, por ele inventada: TLP. Basta observar o que ele diz: “Eis alguns itens do uso da língua padrão que devem constituir objeto de treinamento: concordância verbal, concordância nominal, regência verbal, emprego dos pronomes, colocação de pronomes, emprego do verbo haver” (Id., Ib., p. 158) entre outros. Eis o planejamento que ele faz (segue-se um exemplo da p. 159):

3.^a série

1.º semestre 1.º bimestre: 1.º mês: número do substantivo

2.º mês: número do adjetivo

2.º bimestre: 1.º mês: gênero do substantivo

2.º mês: gênero do adjetivo

e os tipos de atividades que propõe, como a seguinte (página 167):

I. Observe o modelo:

Havia criança morrendo de fome na rua.

Havia crianças morrendo de fome na rua.

• Preencha as lacunas de acordo com o modelo apresentado (observe que em todos os exemplos, *haver* tem o sentido de *existir*):

1. Havia muito acidente grave nesta estrada.

_____ muitos acidentes graves nesta estrada.

2. Havia um profissional envolvido na questão.

_____ vários profissionais envolvidos na questão.

Constata-se, portanto, a conscientização da importância do estudo do aspecto gramatical, mesmo por quem tenta negá-lo. Torna-se necessário, contudo, rever procedimentos sobre o ensino gramatical ou a prática de ensino de língua nas escolas, avaliando se os objetivos desse ensino estão sendo alcançados, bem como apontar alternativas.

1.3 QUAL(IS) O(S) PROBLEMA(A) DAS AULAS DE GRAMÁTICA?

Todos nós, professores de Língua Portuguesa, sempre esperamos que as aulas de gramática dêem subsídios para que os alunos desenvolvam a leitura crítica e produzam textos de diversos tipos para diferentes situações. Entretanto nem sempre esse é o resultado

alcançado e isso se deve a algumas práticas que vêm sendo utilizadas em sala de aula. Vejamos, então, quais são essas práticas e os problemas que elas apresentam a ponto de impedir que os objetivos do ensino de língua materna sejam alcançados.

1.3.1 A escola continua com a prática tradicional

Louzada (2001) demonstra que a escola, hoje, continua "ilusoriamente" ensinando o que ensinava há vinte ou trinta anos, utilizando a mesma metodologia e desconsiderando que, atualmente, freqüentam escola pública crianças advindas dos mais diferentes segmentos da sociedade, trazendo consigo as próprias experiências lingüísticas. A escola convive com essas experiências variadas de linguagem, tratando os dialetos diferentes do padrão como menores, desprestigiados e despejando sobre eles e sobre quem os utiliza infinitas informações sobre uma língua desconhecida e cobrando dela o que foi ensinado, informado.

Essa mesma autora defende que a escola continuará fracassando enquanto tentar substituir a língua já falada pelo aluno por uma outra (dita "cultura"), pois "o respeito à fala do aluno é condição primeira para atingir o objetivo mais amplo: ensinar tudo a todos". (Louzada, 2001, p. 14).

Ainda que seja utópico esse objetivo, já que não conhecemos tudo, é válida a postura da autora quando traz à tona a questão da abordagem da linguagem como forma de interação e não de opressão, independentemente do "nível" no qual se apresenta (padrão-culto ou não), pois "qualquer pessoa quando fala não faz isso sem 'regras'. Ela pode estar violando uma 'regra' da língua padrão, da língua de cultura, da gramática da linguagem formal, mas não viola a 'regra' da sua linguagem, da sua própria gramática". (p. 20)

Franchi (1991) reflete sobre *O que se faz, quando se faz gramática como se faz*, demonstrando que os professores possuem uma preocupação em trabalhar com gramática

normativa, segundo a qual, nas palavras de Murrie (2001), “há uma forma (única) de se falar e escrever corretamente, segundo padrões predeterminados pela linguagem escrita” (p. 70), não trabalhando com variantes lingüísticas nem mesmo com construção do conhecimento ou análise da língua.

Os PCNs, nesse sentido, demonstram que o que vem ocorrendo nas práticas de ensino de Língua Portuguesa é tratar a fala da e sobre a linguagem como se fossem conteúdos em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística.

Atualmente, em um programa de ensino de gramática, ainda se exige, de acordo com Perini (1988), que os alunos conheçam tudo ou quase tudo sobre classificação de palavras, análise sintática, deixando de lado ou trabalhando, esporadicamente, com análise lingüística, reflexão sobre o uso das palavras, sobre o funcionamento da sintaxe. Nas palavras do autor, “Da forma como tem sido feito, o estudo de gramática está sendo introduzido por suas particularidades, por seus pormenores quando deveria ser iniciado pelo ‘panorama geral’” (p. 23), ou seja, o texto, pois é ele que oferece um ponto de partida para o estudo e, principalmente, porque é ele que oferece uma visão coerente da língua, do todo. Os pormenores ganharão significado e se estruturarão ao serem inseridos no panorama geral; o que equivale dizer, em outras palavras, que os aspectos gramaticais só têm sentido de ser estudados quando inseridos em um texto.

Além dessa exigência no estudo da gramática, encontramos muitos professores pautando sua prática de sala de aula em teorias, sobretudo tradicionalistas, em gramática normativa.

1.3.2 Problemas em a escola utilizar prática tradicional

Sabemos que a gramática tradicional, segundo Roulet (1972, p.2), apresenta falhas “nocivas ao ensino de línguas vivas”, tanto no plano do conteúdo, quanto no plano da forma.

A saber:

No plano do conteúdo, os manuais tradicionais falham, pois

- não dão conta da língua em uso no momento, uma vez que se baseiam em exemplos de escritores de séculos passados, levando os alunos a desinteressarem-se pela gramática, pois não encontram correspondência entre a língua que utilizam espontaneamente todos os dias e a que estudam na escola;

- descrevem apenas a língua escrita, deixando de lado a língua falada ou confundindo as duas;

- detém-se longamente em pontos secundários e negligenciam construções importantes, ensinando, dessa forma, mais a evitar erros contra a norma que a construir enunciados;

- da mesma maneira, atribuem lugar predominante para a morfologia em detrimento da sintaxe;

- "não fornecem regras que permitam construir sistematicamente orações complexas corretas" (ROULET, 1972, p. 6);

- esboçam um tratamento inadequado de certos traços fonéticos.

No plano da forma,

- apresentam definições, regras, explicações de caráter lógico-semântico, insuficientemente explícitas, quando não falsas, logo pouco úteis, ou mesmo perigosas;

- essas definições e explicações são muitas vezes incoerentes por se referirem a critérios de ordens diversas;
- dispersão ou isolamento das informações gramaticais;
- atribuem importância exagerada aos erros a serem evitados e às exceções, dissimulando o aspecto sistemático da língua;
- fornecem mais listas de formas e de exemplos (basta observar as listas de sufixos) que regras;
- quando apresentam regras, estas não são ordenadas, ou seja, não fornecem ao professor nenhuma informação quanto à progressão a seguir e nenhuma informação ao aluno sobre maneiras de aplicá-las;
- **adotam uma representação analítica que eventualmente pode auxiliar o aluno a assimilar a estrutura de uma frase já feita, mas não a construir orações. Isso significa que a preocupação é mais em relação à análise das construções que o aluno já sabia utilizar e à correção de seus "erros" mais frequentes contra a norma.**

Perini (1988), ao discutir sobre gramática normativa, aponta que o seu estudo não tem como finalidade a “aplicação prática imediata, especialmente aplicações para o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação” (p. 24). Para ele, a utilidade de estudar esse tipo de gramática estaria

- ou no *campo da informação "cultural"*: todo indivíduo deve ter;
- ou no *campo do desenvolvimento de habilidades* – de observação e de argumentação acerca da linguagem.

O mesmo autor demonstra que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), elenca dez classes de palavras as quais se supõe serem suficientes para cobrir todo o

léxico do português. Isso pode ser interpretado como uma crença de que existem dez tipos básicos de comportamento gramatical, muito bem definidos e que a maioria das palavras apresenta claramente um desses tipos de comportamento.

Aponta, também, falhas que tornam a posição tradicional insustentável:

a) refere-se à qualidade das definições das classes, as quais, por sua vez, pecam por

- utilizarem critérios semânticos mal definidos;
- pressuporem relação simplória entre sintaxe e semântica;
- apresentarem certo apriorismo nas definições;
- trazerem uma inconsistência generalizada.

b) não reconhece que a classificação dada só vale em certo grau de detalhamento, logo a classificação tradicional só pode ser concebida como prototípica, nunca como discreta e exaustiva.

Devido a todos esses contras da gramática tradicional, tê-la como orientadora primeira, ou única, da prática de ensino não é a melhor opção, haja vista que, como já dissemos, não desenvolve habilidades de leitura e de escrita e ainda desestimula alunos – e professores – que não vêem sentido em estudar um português tão diferente daquele que usam diariamente, e que passam a acreditar que não conhecem a língua, ou não sabem português, ou que este é difícil. Claro, qual é o usuário de algum medicamento farmacêutico que conhece todos os componentes do remédio, sabe como foram combinados, enfim tem ciência de todos os seus pormenores, ainda que venham registrados na bula; ele quer solucionar o problema da sua doença. Assim acontece também com a língua: o aluno não é obrigado a conhecer todos os pormenores, ainda que venham explicitados nas gramáticas; ele precisa saber ler e

escrever, ou seja, interagir por meio da linguagem. Como afirma Geraldi (1985), para o ensino de primeiro grau, deve-se trabalhar com exercícios de língua e usar a metalinguagem apenas subsidiariamente, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final do domínio da língua padrão. O autor acrescenta que

o mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (p. 46)

Dar definições, para Franchi (1991), vai contra os princípios de construção do conhecimento, uma vez que, se o aluno não fizer tentativas, não há descoberta. Para ele,

interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja (. . .), mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (p.20).

Para o autor, portanto, os problemas do ensino gramatical ocorrem porque

- mantém um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (. . .), mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão lingüísticas;
- a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
- o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam. (Franchi, 1991, p. 27).

1.3.3 A escola necessita rever sua prática de ensino

Os PCNs (1997) expõem que a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente de acordo com as necessidades sociais de cada momento. Atualmente, níveis de leitura e de escrita diferentes passaram a ser exigidos. Para atender a essa mudança, a escola necessita rever suas práticas de ensino, as quais tratam a língua como algo sem vida e os textos como aglomerados de regras a serem aprendidas. Além disso, a escola precisa entender que a educação deve criar condições para o desenvolvimento e o uso eficaz da linguagem como forma de satisfazer necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à busca e à transmissão de informações, aos exercícios de reflexão. Essa é a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania.

Para Rocha (2002), deve acontecer o ensino do português padrão, mas também a preocupação “com as mais diversas competências linguísticas do aluno, ou seja, com a capacidade de adequar a sua língua às mais diversas circunstâncias”. (p. 43)

Lopes (2001) acredita que ensinar língua não é ensinar conteúdos temáticos, mas criar “situações de aprendizagem de modos de operação, para se preencher esses ‘modos’ com os recheios que quisermos, inserindo-lhes ‘temas’” (p. 45). Ainda acrescenta:

o ensino da língua tem que estar ligado à recuperação de sua função social, nas suas instâncias de sentido e significação, no desvelamento da realidade e na possibilidade de sua reconstrução. Aquele que ensina a língua tem que ter em mente essa relação de autoritarismo que perpassa as relações humanas e sociais e atinge, como não poderia deixar de ser, principalmente a escola. Principalmente porque a escola é a agência, por excelência, da linguagem e do conhecimento. (...) É preciso vitalizar a língua na escola como elemento imprescindível da formação de uma cidadania onde não haja lugar para o senhor-cidadão, aquele que vocifera ‘Sabe com quem está falando’? (Id, Ib, p. 60)

Pisciota (2001) afirma que saber língua é saber sim sua gramática, mas em situação de uso. Portanto, da forma como vem sendo estudada, a gramática não está sendo um meio de se conhecer a língua, mas de reconhecer a si mesma. A autora acredita na necessidade de “integrar as atividades gramaticais e textuais que, em geral, são enfocadas separadamente, tanto nos livros didáticos como nas práticas em sala de aula” (PISCIOTA, 2001, p. 93), passando das aulas mecanizadas de gramática para as aulas vivas de língua.

Dessa forma, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa que é, segundo Perini (1985. p. 46), “oportunizar o domínio do dialeto padrão”, está longe de ser alcançado. Isso porque o que se tem visto é um trabalho de transmissão de definições, baseadas em critérios semânticos e, portanto, não-satisfatórias, ou seja, incompletas, no sentido de que critérios nocionais apresentam-se insuficientes para dar conta da complexidade da estrutura das línguas.

Logo, se o objetivo do ensino de língua é fazer que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, a unidade básica de ensino só pode ser o texto e não a letra, a sílaba, a palavra ou a frase que, se descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva.

Pode-se, então, partir para uma discussão sobre alguns objetivos do ensino de língua, bem como de possíveis procedimentos.

1.4 OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Louzada (2001), traçar objetivos como possibilitar à criança o domínio da norma padrão e culta, fornecer-lhe condições de "responder às exigências formais do texto escrito", dar-lhe meios para que amplie os modos de representação do mundo, é obrigação da escola.

Os PCNs (1997) defendem que, se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é a utilização, por parte dos alunos, dos conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua como forma de melhorar a capacidade de compreensão e de expressão em situações de comunicação oral e escrita, é preciso organizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva. Ainda que os conteúdos de leitura e de produção estejam organizados em blocos separados, eles devem remeter-se às atividades de uso da linguagem; mais que isso, devem estar a seu serviço.

Benites (2001) argumenta que é objetivo da escola a formação de alunos que dominem a língua escrita. Para tanto, sugere que a escola proponha aos alunos atividades de leitura, as quais lhes permitam um posicionamento como co-produtores de sentidos do texto, haja vista que este possibilita várias interpretações, conforme a história de leitura de cada um. Além disso, a escola deve propiciar condições para que o aluno produza variados tipos de textos como forma de posicionar-se frente ao mundo e ciente de que há interesses por parte de outras pessoas sobre aquilo que ele tem a dizer.

Quanto a isso há consenso, entretanto os meios para alcançar esses objetivos – dominar a utilização efetiva da língua - são variados: existem autores e professores que julgam ser necessária a memorização das regras, bem como suas exceções, priorizando, dessa forma, a metalinguagem gramatical; exercícios mecanicistas; análises sintáticas e morfológicas, além de minuciosas, sobretudo, descontextualizadas. No entanto, só se aprende a usar a língua, usando-a. É um equívoco trabalhar com atividades de leitura e de escrita posteriormente às informações gramaticais, uma vez que é somente em situações concretas de interação que a abordagem gramatical mostrar-se-á necessária. “Crítico a transformação das aulas de português em aulas de ‘gramatiquês’ não significa, portanto, negar a necessidade de reflexão sobre os fatos lingüísticos, mas, tão somente, propor uma inversão de valores”. (Id., *Ib.*, p. 1821)

Também não adianta, ainda segundo a autora, trabalhar texto e gramática por meio de uma metodologia reduzida à enumeração de trechos ou de frases soltas do texto em estudo a fim de exemplificar fatos gramaticais; nem tampouco substituir uma metalinguagem por outra, como tem ocorrido pela cobrança de conceitos como coerência, coesão, informatividade.

Franchi (1991) entende que é pelo uso e pela prática da "linguagem ela mesma" que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora e não falando dela. Acrescenta que as coisas são apreendidas pelo seu valor funcional, experienciando e não pela manipulação de representações simbólicas transmitidas. Assim também ocorre com a gramática, ou seja, não é por meio de assimilação de conceitos, sobretudo de conceitos falhos como os são da gramática tradicional, de regras, que se aprende gramática e sim pela sua prática em atividades de leitura e de escrita, por meio da análise sobre seu funcionamento, como os elementos gramaticais auxiliam na produção de sentido em um texto.

Lopes (2001), ao relacionar direitos humanos e ensino da língua, defende que os direitos humanos são parte de uma educação que objetiva “construir, passo a passo, noções que vão se incorporando à vida subjetiva e intersubjetiva das pessoas. Seria inconcebível a inculcação, o condicionamento, o ensino mecânico de formas morais”. (p. 63). Assim também deve ocorrer com o ensino da língua.

De acordo com ele, estão os PCNs (1997) quando afirmam que, ao se pensar e se falar sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade reflexiva, denominada atividade de análise lingüística, fundamental para o desenvolvimento da capacidade de produzir e de interpretar textos.

Lopes (2001, p. 60) defende que é preciso conceber a língua na escola como elemento essencial da formação de uma cidadania na qual não haja lugar para o senhor – cidadão, aquele que vocifera. "Sabe com quem está falando"?

Para Benites (2001), a abordagem gramatical é, em situação concreta de interação, auxiliar e necessária na formação de leitores e de "escritores mais competentes". Isso acontece se se considerar a linguagem enquanto processo de produção de discurso, enfatizando não a descrição ou a apreensão de uma língua para dela se apropriar, mas colocando os usos sociais da linguagem como objeto de estudo e como processo de aprendizagem. Assim, o sujeito reconhece ser na linguagem e por meio dela que ele se constitui.

Língua, na definição dos PCNs (1997), "é um conjunto de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade" (p.24); logo aprendê-la significa aprender os seus significados culturais e, através deles, perceber como as pessoas do seu meio cultural entendem e interpretam a si mesmas e a realidade. Ser um usuário competente da língua é ter condições, cada vez mais, de efetiva participação social.

Louzada (2001) acredita que o início do ensino da Língua Portuguesa só acontece quando relações adequadas são constituídas a fim de que professor/aluno, aluno/aluno consigam uma efetiva interação, de forma que cada um tenha possibilidade de participar do processo dialógico que é a linguagem.

Portanto é papel da escola permitir que seus alunos sejam respeitados em relação a sua forma própria de comunicação, seu dialeto, tendo assim liberdade de expressão, sem medo, sem imposições. É por meio da recuperação da fala do indivíduo, de sua expressão verbal que o processo ensino-aprendizagem torna-se bem-sucedido.

Os PCNs propõem que as situações didáticas devem ter como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem, a fim de entendê-la e utilizá-la adequadamente. Dessa forma, poder-se-á reverter o quadro: a escola vem produzindo grande quantidade de pessoas com capacidade de decodificar qualquer texto, bem como de preencher esquemas na produção de textos, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler e para produzir discursos competentemente.

Assim sendo, a criança tem acesso mais facilmente à norma culta quando percebe que “as expressões que produz são formas tão expressivas quanto quaisquer outras e que a modalidade padrão é uma alternativa e não a linguagem única em que pode manifestar-se” (LOUZADA, 2001, p.18). Ao confrontar essas duas modalidades/normas, a autora percebe os valores sociais a elas atribuídos, compreendendo suas associações a diferentes propósitos sociais e a diferentes atividades.

Uma outra reflexão abordada por Louzada (2001) é que, assim como a criança aprendeu a variante lingüística antes mesmo de entrar na escola, devido ao contato, à interação com seu grupo comunitário e familiar, há de se esperar que o maior número de experiências lingüísticas na variante padrão também conduzirá ao domínio dela. Isso significa que, por meio de produção e, sobretudo, de leitura e de interpretação de textos nos quais presencia a norma padrão, a criança vai, aos poucos, percebendo e refletindo sobre o funcionamento da linguagem, bem como questionando-se e estabelecendo o que, como e em que situação usar as diferentes formas da linguagem.

A autora defende, ainda, que, no trabalho com a língua, especificamente a variante padrão do português, é muito mais proveitoso dominá-la, ainda que não se consiga descrevê-la, que seu inverso. Percebe-se, portanto, uma rejeição também por parte de Louzada da utilização de um estudo gramatical que priorize definições, metalinguagem, exercícios sistemáticos, tópicos que já foram abordados ao se tratar de alguns problemas com o trabalho lingüístico em sala de aula.

Afinal, como apontam os PCNs (1997), saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, conjunção, sujeito, predicado não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. “Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.” (p. 90).

Outra questão é que a terminologia também pode estar presente em situações de análise lingüística, mas não se deve carregar os alunos com um palavreado sem função, e sim utilizar apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, deixando de lado tudo o que for desnecessário e que costuma confundir o aluno.

Uma possível solução apontada por Louzada (2001) é que o professor, antes de "derramar" regras, conceitos, imposições de norma padrão sobre seus alunos, deveria perguntar-se para que serve o que está ensinando e rever sua postura. É necessário compreender que uma pessoa, quando fala, o faz pela utilização de "regras"; pode ser que não sejam regras da língua padrão, da gramática formal, porém é a "regra" da sua linguagem, da sua gramática (internalizada). E o professor de Língua Portuguesa deve permitir uma multiplicação, um aumento, um acréscimo de recursos expressivos, até então não-disponíveis para a criança, e não uma redução. Dessa forma, a longo prazo, o aluno tem contato com formas que não usa coloquialmente, mas que saberá usar em situações formais.

Franchi (1991) também acredita que uma das formas de se chegar ao ensino que supere as aulas mecanizadas de gramática e passe a ser de aulas vivas de língua é o desenvolvimento de três tipos de atividades com a língua: atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

De acordo com os PCNs, a *análise lingüística* compreende atividades de reflexão sobre a língua que se diferenciam em seus fins, que se organizam tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem (ao contrário do que tradicionalmente se costuma fazer: partir da definição para chegar à análise). Dessa forma, as *atividades lingüísticas* dizem respeito a todos os usos da língua em contexto social, a partir dos quais as aulas de Língua Portuguesa deveriam prosseguir com atividades de fala, de leitura e de escrita. Oralmente, poderiam ser trabalhadas atividades de debate; júri

simulado; resumo, comentários sobre algo lido, analisado. Em leitura, tentar abranger o maior número possível de tipologias textuais, como literatura de cordel, poesia, textos jornalísticos (artigos, editoriais, notícias, entrevistas), narrativas, atas, receitas, contratos. A partir da compreensão de cada uma dessas modalidades textuais, produzir textos que as configure, sempre considerando a realidade em que se está inserido. Por exemplo: se é para redigir um artigo de jornal, e se a escola possuir um jornal próprio, sugerir que se tome como base acontecimentos ocorridos na própria escola para que o texto seja reproduzido. O empenho por parte dos alunos em escrever um bom texto, com certeza, será grande.

Geraldi (1985), em seu artigo *Unidades básicas do ensino de português*, ao discorrer sobre a prática de análise lingüística, aponta algumas considerações sobre esse tipo de atividade:

- a) a análise lingüística deve partir do texto do próprio aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a leitura de textos dos alunos, escritos nas aulas de produção de texto;
- c) o professor deverá selecionar, para cada aula de análise lingüística, um único problema, pois não adianta de nada quereremos enfrentar todos os problemas que podem ocorrer em um texto produzido por nosso aluno;
- d) a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção a fim de reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;**
- e) o material necessário para essas aulas é constituído de: redações dos alunos, cadernos para anotações, dicionários e gramática. (Observemos como, de fato, a gramática, assim como o dicionário, é um material de apoio a ser consultado e não descrito, decorado, como se tem procedido);
- f) as atividades podem ser em pequenos ou grandes grupos;

g) essa prática é fundamentada a partir do erro para a autocorreção.

As atividades lingüísticas podem ser classificadas em epilingüísticas e metalingüísticas.

As epilingüísticas são aquelas cujas reflexões estão voltadas para o uso do próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto sem que a preocupação seja a classificação, o levantamento, a categorização quer sobre questões gramaticais, quer sobre aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. Nesse sentido, verifica-se uma atividade de reflexão, de operação sobre o texto, a qual propõe para o trabalho escolar, em vez de começar pela descrição dos fatos da língua, operar com os mesmos e sua reflexão. Em outras palavras, as *atividades epilingüísticas* incluem um trabalho de reflexão sobre a língua e de como explorá-la. É um trabalho prático com a linguagem que deve anteceder o estudo de regras e de nomenclaturas.

As atividades metalingüísticas, em contrapartida, estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, a sistematização, a categorização dos elementos lingüísticos. Sendo assim, essas atividades tratam da utilização de uma metalinguagem para se falar sobre a língua, desenvolvem-se no sentido de possibilitar ao aluno a sistematização e a classificação de suas características específicas, bem como o levantamento de regularidades sobre aspectos da língua; e não análise de processos discursivos. Sendo assim, as *atividades metalingüísticas* consistem na sistematização e na descrição da gramática da língua, mas resultando em um processo dinâmico de abordagem das palavras e das frases de que se compõem os textos.

Semelhante postura tem Lopes (2001), ao afirmar que a língua viva da sociedade, com todas as suas variações, não deve ser afastada da escola e que se deve trabalhar com a língua baseando-se em duas grandes lições da lingüística contemporânea: a noção de texto – a qual permite a introdução de situações o mais próximo possível das situações reais nas quais a

língua se manifesta, substituindo o trabalho que era feito com palavras isoladas e frases – e a epilingüística. Dessa forma, mais uma vez concebe-se que o trabalho com a língua deve partir dela mesma, de sua manifestação, e não de puras descrições.

A autora amplia suas considerações ao acrescentar que, através desse processo, há uma revitalização dos parâmetros da escola, “dotando-a de capacidade de atuação e transformação, muito mais pela transmissão de técnicas operatórias (...) do que por conteúdos ideológicos cristalizados.” (Lopes, 2001, p. 48).

Dessa forma, o ensino desenvolveria o uso das regras gramaticais como parte da competência comunicativa dos falantes e não se centralizaria mais em classificações e em definições.

Franchi (2001), concordando com Geraldi (1985), como já explicitamos, também acredita que, nas séries iniciais da vida escolar, a valorização deve ser das atividades lingüísticas e epilingüísticas, deixando a metalinguagem para uma fase posterior, na qual o aluno apresenta maior desenvolvimento lingüístico. No entanto, o que se tem observado na prática é exatamente o inverso.

Assim, muda-se a **concepção de língua**, que deixa de ser considerada como expressão do pensamento (que ilumina os estudos tradicionais) ou como instrumento de comunicação (concepção ligada à teoria da comunicação: estruturalismo e transformacionalismo) e passa a ser vista como forma de interação (através da qual, segundo Geraldi (1985), o falante age sobre o ouvinte, criando compromissos, vínculos que não existiam antes da fala.). Altera-se, também, o **objetivo do ensino**, enfocando o desenvolvimento das habilidades discursivas e não o conhecimento de regras e de classificações; a **metodologia**, partindo do uso, refletindo sobre o mesmo e voltando para ele de forma mais consciente; e o **conteúdo**, que continua sendo gramatical, mas não é pré-determinado, surgindo a partir do trabalho com textos.

Os PCNs (1997) esclarecem que, se o objetivo principal do trabalho de análise e de reflexão sobre a língua é qualificar o uso da linguagem, os procedimentos metodológicos devem, sobretudo nos primeiros ciclos do ensino fundamental (1.^a a 4.^a séries), centrar-se em atividades epilingüísticas (reflexão sobre a língua em situações de produção e de interpretação), como meio de se tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. Somente depois, nos próximos ciclos (5.^a a 8.^a séries), introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística, mas sempre a partir de reflexões compartilhadas sobre textos reais. Dessa forma, os conteúdos de Língua Portuguesa seriam (e devem ser) organizados em função do eixo "USO → REFLEXÃO → USO, de forma que, tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada seja a compreensão e a produção de discursos.

Lopes (2001) acredita que o ensino da língua deve estar ligado à recuperação de sua função social, no que concerne às instâncias de sentido e de significação, no "desvelamento" da realidade e reconstrução da mesma. O educador precisa ter em mente que há uma relação de autoritarismo na sociedade, nas relações humanas e sociais, e que ela atinge a escola, por esta ser o lugar da linguagem e do conhecimento. É baseado nessa realidade que o professor deve refutar essa postura e formar cidadãos que saibam respeitar as diferenças.

É o que também dizem os PCNs (1997):

o desenvolvimento da capacidade de expressão oral [e escrita] do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. (p.49)

Um outro aspecto abordado por Lopes (2001) diz respeito à questão de a linguagem ser um instrumento humano e social que depende de colaborações criativas, das mudanças coletivas e da contribuição individual ("individualidade criativa").

Abordando a questão da criatividade, Franchi (1991) ressalta que um dos principais objetivos da escola é estimular a criatividade dos alunos, defendendo que a percepção e a representação, em todos os aspectos, inclusive a língua, são produtos de uma atividade exploratória exterior e interior, ou seja, uma atividade criadora e não meramente reprodutora. Isso porque ela consiste em construir situações e não meramente repetir e aplicar esquemas apreendidos.

Afirma, ainda, que a criatividade é um atributo do comportamento verbal, em vários sentidos: porque, no nível da construção das expressões, é o sujeito que constrói as variadas formas que vai compondo linearmente, de forma que relaciona expressões a fim de que alcance os efeitos de sentido pretendidos; manifesta-se no modo pelo qual cada um se coloca em relação a um tema; é observada, também, nos processos pelos quais o falante entende esquemas sintáticos, semânticos e relacionais; e quando o falante ultrapassa os limites do 'codificado' "e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação". (Franchi, 1991, p. 13). Para Franchi, só se aprende gramática se esta estiver relacionada a uma correspondência com a língua materna, se for construída pelo aluno como resultado de seu modo próprio de utilizar as expressões, se os fatos da língua forem fatos de um trabalho efetivo e não exemplos 'deslocados' da vida.

Para finalizar a abordagem da criatividade por Franchi, faz-se necessário lembrar suas palavras quando afirma, concordando com os demais autores aqui mencionados, que é "no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora" (Id., Ib., p. 7).

Voltando a Lopes (2001), quando aborda a questão do discurso como *prática social*, demonstra que é a escrita o lugar de destaque, já que se trata de uma *sociedade letrada*.

Mattoso Câmara (1975) defende que é realmente a língua escrita que a escola deve ensinar de primeira mão, contudo não entra no mérito de questões metodológicas. Ele acredita que, mesmo o rádio e a televisão, são, em última análise, modalidades da língua escrita.

Benites (2001, p. 1821), ao discorrer sobre o assunto, também defende que, por meio do reconhecimento da função exercida pelos elementos gramaticais no texto, o aluno desempenhará “leituras mais completas e produções textuais mais elaboradas”.

A fim de demonstrar uma última consideração sobre o ensino-aprendizagem de gramática, tomaremos algumas reflexões de Murrie (2001). Para a autora, é parte integrante do conhecimento lingüístico do usuário o conhecimento da gramática de uma língua. Entretanto, o ensino de gramática deve transformar-se em uma “explicitação de regras de uso da língua, em situações significativas.” (Murrie, 2001, p. 66), deixando de ser um conjunto de regras normativas.

Concordando com Lopes, quando este afirma que se aprende muito mais por técnicas operatórias do que por conteúdos cristalizados, Murrie expõe que uma proposta para o ensino de gramática é que ele deve ser uma forma de pesquisa, de análise do discurso e não uma reafirmação de mitos e de crenças.

Ao propor uma metodologia para o ensino de gramática, Murrie (2001) diz que a adoção da mesma

passa pelo critério de atendimento às necessidades diagnosticadas, no ato da aprendizagem da língua, de um determinado indivíduo, inserido em uma classe (ou série), dentro de um planejamento escolar, de acordo com as expectativas sociais existentes. O ato de ensinar também é contextualizado, em um espaço e tempo, mediado pelas conveniências do aprendiz e do professor e pressupõe, portanto, uma interação constante entre ambos e o objeto de estudo". Sendo assim, "qualquer fórmula mágica deve ser recebida com desconfiança pelo professor, que deve adequá-la às suas necessidades. (p.75, 76).

Ainda de acordo com Murrie (2001), tem-se que, na análise do uso efetivo da língua, seria mais conveniente e proveitoso ensinar o aluno a pensar sobre os conceitos e reinventá-los, operacionalizá-los e não simplesmente transmitir a esse mesmo aluno o conceito em si, pois isso não resolverá a questão da aprendizagem, além de o aprendiz não conquistar “uma prática individual de análise crítica dos fatos da língua”. (p. 76). É, segundo a mesma autora, através de uma gramática textual, baseada no significado, que se permite conhecer os critérios de utilização das regras da língua.

Ela acrescenta que, se se partir desse pressuposto, o aluno não vai esquecer o que aprendeu, mas terá um conhecimento efetivo tanto das regras utilizadas na linguagem falada quanto daquelas da escrita, pois parte-se de uma perspectiva textual, numa “análise lingüística dialética do processo de construção sócio-histórico da língua” (p.77).

Constata-se que é lugar comum a defesa de um ensino lingüístico a partir da manifestação da língua em uso, contextualizada, e não nos ditames de regras e de conceitos ‘soltos’. Nessa perspectiva é que demonstraremos, no capítulo três, a forma como é abordado o ensino de língua nos materiais didáticos selecionados para essa pesquisa, bem como sugestões de trabalhos, a fim de auxiliar, a quem possa interessar, a aplicação dessa teoria exposta, evidenciando a função dos elementos gramaticais no contexto.

CAPÍTULO 2

TEORIA SOBRE A ESTRUTURA DE NOMES⁴ VERBOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 OS CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO: FORMAL, SEMÂNTICO E FUNCIONAL E CLASSES DE PALAVRAS

Mattoso Câmara (1975), em sua obra *Estrutura da língua portuguesa*, apresenta orientações e discussões tão vanguardistas sobre nossa língua que parecem, na época e ainda hoje, não terem sido entendidas.

Afirmamos isso porque ele simplifica, esclarece muitos tópicos que muitos professores de Língua Portuguesa, atualmente, não utilizam em sua prática de estudo, nem em sua prática pedagógica. Nesse sentido, procedemos com a exposição desses conteúdos, os quais servirão de suporte para nossa discussão a respeito do trabalho com a gramática nos livros didáticos *Português: Leitura, Produção e Gramática*, de Leila Lauer Sarmento; e *Português: Linguagem*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, bem como uma pragmática não mais simplista, mas mais sensata do ensino gramatical.

Mattoso Câmara (1975), ao abordar a questão dos vocábulos formais, expõe que estes podem ser distribuídos e classificados, em princípio, sob três critérios, baseando-se na teoria das partes do discurso. Um deles é o **critério semântico**, ou seja, o critério de que um vocábulo não significa por si só, mas através do universo bio-social, incorporado à língua.

⁴ Entendemos, aqui, nomes como substantivos e adjetivos.

Outro é o de que ele possui propriedades de formas gramaticais; é o **critério formal** ou mórfico. Um terceiro é o **critério funcional**, o qual diz respeito à função ou ao papel do vocábulo na sentença.

Perini (1996) expõe que colocar a oposição entre a descrição das formas e dos significados é a questão mais crucial, na classificação. Para solucionar o problema, ele defende que se separem os dois aspectos: *formal*, que diz respeito às questões de morfologia e de sintaxe (morfo-sintaxe) e *semântico*, o qual se refere ao sentido. Isso se faz necessário, pois a separação metodológica desses dois aspectos é que vai proporcionar o relacionamento, como já propunha Saussure (1973), entre forma e significado em um vocábulo, abordado, por ele, como signo: elemento dotado de significante (forma) e significado (conteúdo).

Mattoso Câmara (1975) acrescenta que os critérios semântico e mórfico estão intimamente ligados, porque um vocábulo é uma unidade de forma e sentido, sendo que o sentido só pode ser definido com o auxílio do conceito forma. É o que ele chama de critério morfo-semântico, cuja função é ser o fundamento da classificação, haja vista que é por meio dele que se tem uma divisão dos vocábulos formais em **nomes**, **verbos** e **pronomes**. Já que o critério é morfo-semântico, em relação ao sentido, os nomes representam coisas, os verbos, processos, e os pronomes mostram o ser no espaço, sempre em função do falante. Se, em relação ao critério semântico alguns vocábulos gerarem dúvida quanto à possibilidade de ser nome ou verbo, o critério formal pode solucionar essa dúvida.

Perini (1996) concorda com tal posicionamento e afirma que é preciso mesmo levar em consideração os traços formais e os semânticos ao se classificar uma palavra (e não como as gramáticas têm feito: ora se utiliza de um, ora de outro e, poucas vezes dos dois juntos). Ele expôs esse ponto de vista para justificar o porquê de não ser pertinente, nem coerente elencar dez classes de palavras, pois, se se levar em consideração os dois aspectos (formal e semântico), não é de se esperar que se encontrem classes idênticas, ou mesmo, semelhantes.

Ele confirma sua defesa ao exemplificar que duas palavras que se reúnem claramente do ponto de vista semântico podem ter comportamento morfossintático diferente, e vice-versa. Como resultado, a classificação não deverá ser, então, única, mas pelo menos duas classificações distintas e concomitantes: uma formal e outra semântica.

Tomemos como exemplo as palavras *corrida, relatório, progresso, desenvolvimento*. Semanticamente, podem existir pessoas que as considerem processos; se tomarmos, entretanto, o critério formal, distingui-las-emos como nome. Isso porque, desde o latim, a distinção formal é feita da seguinte maneira: o nome admite artigo e é passível de um plural em /S/, bem como da distinção de gênero; enquanto o verbo possui morfemas gramaticais (desinências) de tempo e de modo, relacionados a si mesmo, e de pessoa referente ao seu sujeito. O vocábulo *progresso*, então, é nome porque possui uma estrutura de radical (progress-) + vogal temática (-o) + morfema aditivo (-s), além de admitir artigo: os progressos. *Falávamos*, por sua vez, é verbo, uma vez que sua estrutura se distingue pelas desinências: radical (fal-) + vogal temática (-a) + desinência modo-temporal (-va: pretérito imperfeito do indicativo) + desinência número-pessoal (-mos: primeira pessoa do plural), além de não admitir artigo. “Enquanto /S/ no nome *cantos* significa plural, o morfema homônimo /S/ em *cantas* indica 2.^a pessoa do singular”.(Mattoso Câmara, 1975, p.68).

Sanado esse problema, temos o critério funcional, o qual subdivide nomes e pronomes de acordo com sua função na comunicação lingüística. Sendo assim, o nome e o pronome assumem a função de substantivo quando são centros de expressões (determinado); de adjetivo quando são termos determinantes e modificam um nome substantivo ou tido como determinado. Dependendo da função, um mesmo vocábulo pode ser, para Mattoso Câmara, ora substantivo, ora adjetivo: bola azul (adjetivo), azul celeste (substantivo). O adjetivo se caracteriza, em português, pela concordância em gênero e em número com seu determinado.

Por fim, o advérbio assume tal função quando serve de determinante de um verbo: caminha (verbo) vagarosamente (advérbio).

Ainda em relação ao critério funcional, Mattoso Câmara (1975) destaca os vocábulos conectivos, cuja função é relacionar nomes, verbos e pronomes uns com os outros ou entre si. Esses conectivos se subdividem em coordenativos e subordinativos. Aqueles apenas adicionam um termo a outro (*eu e você*), enquanto estes fazem a conexão entre termos, tornando, à maneira de um adjetivo, um o determinante do outro, quando entre dois substantivos, sem a necessidade da concordância: “Cidade de Deus”.

Os conectivos coordenativos possuem como essencial a partícula copulativa *e*. Já os subordinativos se dividem em preposições e conjunções. As primeiras subordinam um vocábulo a outro, enquanto as segundas subordinam sentenças.

Perini (1996) atenta para o problema da função, afirmando que, apesar de freqüentemente encontrarmos confusão entre **classes** e **funções**, elas são entidades gramaticais nitidamente distintas.

A **função** de um constituinte é a “relação com os demais constituintes da unidade de que ambos fazem parte”. (p. 316). Já **classe** é uma propriedade atribuída a um elemento fora de contexto. Sendo assim, um elemento lingüístico desempenha uma **função** quando ocorre em determinada oração; e pertence a uma **classe**, independentemente de orações em que ocorrer.

É por isso que não faz sentido, para Perini (1996)

perguntar (sem citar uma oração) qual é a função de *Pedro*; só se pode perguntar qual é sua função na oração tal. Mas pode-se perfeitamente perguntar qual é a classe a que *Pedro* pertence: trata-se de um substantivo, seja qual for a oração em que ocorrer. (...) As palavras, especificamente, são classificadas em seu “estado de dicionário”; mas só adquirem função a partir de sua inserção em uma estrutura bem formada.

Uma decorrência importante dessa concepção de classe é que não se pode dizer” (ao contrário do que afirma Mattoso Câmara (1975), como explicitamos acima) “que uma palavra pertence a uma classe em determinada oração, mas a outra classe em outra oração; ou o que é o mesmo, que “funciona como membro de outra classe” em certas construções. (pp. 316 e 317)

Para Perini (1996), existem algumas vantagens em definir classes. A primeira vantagem é que essa classificação possibilita fazer afirmações gramaticais com o máximo de economia. Isso porque são determinadas, para cada classe, características morfológicas, sintáticas ou semânticas comuns, as quais denominamos traços. Por exemplo: *mesa* e *cadeira* são substantivos, pois têm traços morfológicos (aditem sufixos: *inha*, *s*); sintáticos (podem funcionar como sujeito) e semânticos (nomeiam seres). Ele diz que existem outras vantagens, mas que não são pertinentes para o momento.

Após esse ponto de vista, o mesmo autor defende que uma classificação, por si só, não tem muito interesse; ela só interessa à medida em que serve para um objetivo. Ou seja, são infinitamente variados os critérios de classificação possíveis e um dos objetivos da classificação é que se faça a seleção desses critérios. Sendo assim, um “mesmo conjunto de elementos será classificado diferentemente caso mudem os objetivos” (p. 210).

O que vem acontecendo há muitos anos, contudo, é que a gramática tradicional propõe algumas classes sem a preocupação de explicitar a que objetivos deveriam servir. Tomemos como exemplo a classe chamada dos “substantivos”.

De acordo com Perini (1996), essa classe é normalmente dividida em subclasses. Assim, os substantivos se distinguem entre masculinos e femininos. Essa é uma subclasse necessária, no sentido de que é responsável pela descrição do fenômeno da concordância: trabalho bom, pesquisa boa.

Se tomarmos, por sua vez, a distinção por número de sílabas (monossílabos, dissílabos... polissílabos), percebemos que elas não são utilizadas na descrição, além de ser

melhor passar sem elas. O mesmo vale, pelo menos em relação à morfossintaxe, para a distinção de substantivos concretos e abstratos, pois, em português, eles possuem comportamento formal idêntico; entre outros inúmeros, apresentados pela gramática tradicional.

Para Perini (1996), esse

problema provém em parte da atitude dos gramáticos, que não se preocupam em justificar previamente as classificações propostas, contentando-se em repetir o que a tradição fornece. Em outras palavras, falta consciência dos objetivos da classificação. A situação é tal que se torna necessário refazer a maior parte do trabalho de classificação das palavras: poucas das classes tradicionais podem ser consideradas adequadas. Por conseguinte, neste setor da gramática, talvez mais do que em qualquer outro, será inevitável propor mudanças radicais. (p. 311)

Uma dica exposta por ele para averiguar a pertinência dessas classes é fazer perguntas sobre elas, tais como:

- qual a relação existente entre a definição da classe e o conjunto de palavras habitualmente consideradas como a elas pertencentes? Se se aplicar a definição de maneira estrita, chegar-se-á ao mesmo conjunto de palavras?

- “a definição, em si, é suficientemente clara e aplicável ou, ao contrário, lança mão de noções desconhecidas, vagas e misteriosas?” (p. 312).

- qual é a utilidade da classe? Ela funciona como um conjunto mais ou menos coeso, para efeitos do funcionamento de partes importantes da gramática?

Quanto às definições, não sei de uma única que realmente funcione. E das classificações feitas na prática algumas poucas são razoavelmente claras. (...) A maioria, porém, são incoerentes (pronomes, advérbios) ou de limites difusos, mas não reconhecidos como tais (adjetivos e substantivos). (p. 312)

Para confirmar a última afirmação, basta lembrarmos que Mattoso Câmara já combatia essa classificação, englobando as duas classes em um único bloco - o dos nomes - e distinguindo-as quanto às suas funções.

Ao prosseguir com a exposição de classes de palavras, Perini (1996) defende que as gramáticas, habitualmente, apresentam listas sobre classes senão exaustivas, quase, uma vez que as classes tradicionais são estabelecidas sem levar em conta critérios de coerência e relevância gramatical. Dessa forma, a classificação tradicional tem pouca utilidade para a descrição, porque, embora algumas sejam razoavelmente bem esclarecidas, nenhuma é bem definida; além disso, “as definições não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas”. (p.319)

Como nos propusemos a estudar mais profundamente nomes e verbos, direcionaremos a teoria das classes gramaticais para esses dois grupos.

As classes denominadas, tradicionalmente, *substantivos* e *adjetivos*, de acordo com Perini (1996), têm limites muito pouco evidentes. Resolvemos facilmente a distinção entre um substantivo ou um adjetivo e um verbo; mas, entre substantivo e adjetivo, a separação é tão pouco marcada que dá até para duvidar que existam duas classes distintas. Tanto que Mattoso Câmara (1975) facilita o estudo não as distinguindo como classes, mas de acordo com a função: quando forem determinantes, serão adjetivos; quando funcionarem como elemento determinado, serão substantivos. Para chegar a uma caracterização de substantivo, de adjetivo e de verbo, Perini (1996) expõe oito traços funcionais.

Um traço (o mais típico da gramática tradicional) que pode servir para a caracterização dos substantivos é a possibilidade de ocorrência com função de **núcleo de um sintagma nominal**. Por exemplo, em: *A criança é esperta*, *criança* é núcleo do sintagma nominal.

Caderno, flor, carro também são exemplos de palavras com esse potencial funcional e são, portanto, chamadas de *substantivos* pela gramática tradicional.

Até então, nenhum problema. Se pensarmos, porém, em outros vocábulos como *ela, pobre, enganador, combater, novo* verificamos que eles também podem ser núcleos dos sintagmas nominais, mas não são considerados *substantivos* pela classificação tradicional: *Ela* é minha amiga, *O pobre* não é valorizado, *Os enganadores*, normalmente são vangloriados, *Combater* as desigualdades é necessário.

Mas se pensarmos o potencial funcional das palavras como expresso por vários traços, além do núcleo do sintagma nominal, podemos dizer que a maioria das palavras pode desempenhar mais de uma função sintática.

Outra função é a de **modificadores**. No entanto, somente algumas das palavras explicitadas, como: *pobre, pagador, novo* são exemplos disso: Uma família *pobre*, Um homem *enganador*, Um carro *novo*, possuem essa função. As demais não se enquadram nesse traço.

Aqui já temos um corte que não corresponde a nenhuma das distinções da gramática tradicional. Seria de esperar que o traço modificador servisse para caracterizar os “adjetivos” (a função de modificador seria a mais típica dos adjetivos); mas palavras como *fazendeiro* não são nunca classificadas como adjetivos, embora possam ter a função de modificadora. (...) Já as palavras que podem ser modificadores, mas não núcleos de sintagmas nominais, são sempre chamadas “adjetivos”. (PERINI, 1996, pp. 322 e 323)

A partir dessas considerações, Perini (1996) afirma, novamente, que não seria solução aceitar que um adjetivo pode ser substantivado ou vice-versa; mas que uma mesma palavra possui potencial funcional que inclui tanto a possibilidade de ser núcleo do sintagma nominal quanto a de ser modificador.

Um terceiro traço apresentado por Perini (1996) é a possibilidade de ser **pré-núcleo**: um *pobre* homem, um *novo* emprego.

A divisão entre palavras que podem ser intensificadas (muito pobre) e palavras que não podem (muito ela) evidencia o quarto traço.

Outro é a propriedade de ocorrer como complemento do predicado, o qual, muitas vezes, mas nem sempre, pode ser preenchido por um sintagma nominal: *Aquele apartamento é novo.*

Temos, também, os itens que podem ocorrer como núcleos de um sintagma nominal, mas não podem coocorrer com nenhum outro elemento desse sintagma: *Ela é uma pessoa inteligente.*

O sétimo traço é o da propriedade de desempenhar a função de predicativo.

E o oitavo, de natureza morfológica, é a propriedade de coocorrer com o sufixo de superlativo **-íssimo** (novíssimo), com suas variantes **-rimo** (paupérrimo) e **-imo** (dificílimo).

A partir de então, Perini (1996) considera que *substantivos* são todas as palavras que podem ser complementos do predicado, mas não podem ser nem predicativos, nem modificadores; *adjetivos* são as que podem ser complementos do predicado, bem como predicativos e modificadores.

Podemos questionar, aqui, o fato de o autor afirmar que predicativos não podem ser formados por substantivos. Se tomarmos, por exemplo, a oração: *Esta cidade está um inferno*, verificamos que “inferno” é, nesse caso, um substantivo e funciona como predicativo.

Consideramos todas essas afirmações de Perini (1996) coerentes e sustentáveis; a teoria de Mattoso Câmara (1975), contudo, é muito mais simples e dá conta do problema. O próprio Perini concorda com esse nosso ponto de vista. Vejamos as palavras dele: “a classificação proposta é mais complexa do que a da gramática tradicional; em compensação, descreve de maneira muito mais adequada o modo pelo qual esses itens funcionam dentro da língua”. (p. 328). São muito boas para o pesquisador e para o professor de língua, mas, em situação de ensino, certamente é mais sensata a adoção da teoria de Mattoso Câmara (1975).

Ao falar sobre verbos, Perini (1996) afirma que eles têm comportamento morfossintático muito homogêneo, pois, morfologicamente falando, flexionam-se sempre da mesma maneira e, em relação à sintaxe, desempenham sempre a mesma função. A definição, contudo, é que deixa um pouco a desejar. Ele afirma isso porque, normalmente, as gramáticas definem verbo como palavra que exprime ação, estado, mudança de estado ou um acontecimento representado no tempo; definições, estas, difíceis de serem aplicadas a casos concretos.

Mais coerente é verificar que os verbos são marcadamente identificados por seus traços morfossintáticos, ou seja, aqueles que definem as variações de número, pessoa e tempo. Dessa forma, a noção de verbo é formal e não semântica. Mesmo porque, conforme já vimos acima, se levarmos em consideração o critério semântico, podemos classificar palavras que exprimem ação como verbo, quando não o são: *corrida, vingança*.

Por essa exatidão formal, Perini (1996) defende que a classe dos verbos é a única que, no momento, pode ser estabelecida e definida com clareza. As demais classes, de acordo com o que pudemos constatar em substantivos e adjetivos, apresentam complexidade de comportamento, o que torna muito mais difícil (se é que seja necessário) identificá-las.

Se pensarmos que, logo acima, o autor expôs que a definição dos verbos deixa um pouco a desejar, verificamos uma incoerência com o que ele defende agora, ao afirmar que a classe dos verbos é a única que pode ser estabelecida e definida com clareza. Dessa forma, percebemos que, assim como as definições da gramática tradicional são falhas, muito do que se defende a respeito delas também o é.

Partamos, agora, à explicitação do que Mattoso Câmara (1975) entende por flexão para, em seguida, abordar o mecanismo da flexão dos nomes e dos verbos em português.

2.2 A FLEXÃO EM PORTUGUÊS

Mattoso Câmara (1975) afirma que não devemos confundir derivação e flexão por alguns motivos:

A **derivação** não é obrigatória para toda uma classe homogênea do léxico, de forma que um mesmo processo não pode ser aplicado a todos os vocábulos, por exemplo: temos *saltitar* como derivado de *saltar*, mas não temos “*cantitar*” como derivado de *cantar*, neste caso, a derivação pode ser *cantarolar*, por exemplo. Além disso, a derivação não é obrigatória, ou seja, tem-se a opção de usar ou não um vocábulo derivado. Por exemplo: Em: Que menininha linda., o nome adjetivo (linda) pode ou não estar em sua forma derivada diminutiva (lindinha). a flexão indica que um vocábulo ““se dobra” a novos empregos” (p.71).

A **flexão**, por sua vez, é obrigatória e precisa de uma sistematização coerente; é imposta pela própria natureza da frase, isto é, baseado no que queremos transmitir, na natureza da frase, é que utilizamos determinado tempo e modo verbais, singular ou plural; além de que existe, ainda, o fenômeno da concordância, através do qual se tem a concordância de número (singular, plural) e de gênero (masculino, feminino) entre um nome substantivo e um nome adjetivo; bem como a de pessoa gramatical entre sujeito e verbo. A escolha de tempo e de modo dependerá da espécie da frase.

As gramáticas tradicionais costumam, ainda de acordo com Mattoso Câmara (1975), definir as palavras – sobretudo nomes adjetivos- indicativas de grau, como flexionadas (flexão de grau). O que ocorre, contudo, é o processo de derivação, uma vez que o emprego do adjetivo com grau, como já dissemos, não é obrigatório, além de não haver sistematização coerente para ele, como as ocorridas nos casos de flexão de gênero e de número. Por exemplo: Em: *A criança ficou satisfeita*, há obrigatoriedade na concordância entre o nome substantivo

criança (feminino singular) e o nome adjetivo satisfeita (também feminino singular). Se houvesse a ocorrência de plural, ou de masculino, no primeiro vocábulo, o último também deveria flexionar-se. Se, por sua vez, colocássemos *criança* no diminutivo, não necessitaríamos, obrigatoriamente, de derivarmos o adjetivo. Outro exemplo seria: *Esse exercício estava fácilimo*. O adjetivo (fácilimo), ainda que tenha carga semântica própria, pode ser substituído por outros termos como *muito fácil*: *Esse exercício estava muito fácil*; ou transferir a derivação de grau para o advérbio (*muitíssimo*), sem derivar o adjetivo: *Este exercício estava muitíssimo fácil*.

Dessa forma, conclui-se que a flexão é marcada, em português, por “segmentos fônicos pospostos ao radical, ou sufixos”. (Mattoso Câmara, 1975, p. 71), e que esses são “os sufixos flexionais, ou desinências, que não se devem confundir com os sufixos derivacionais, destinados a criar novos vocábulos”.(Ib., Id.). Verifica-se, também, que a ocorrência de flexão, em português, é relativamente pequena, visto que só ocorre em nomes, artigos, pronomes e em verbos.

2.2.1 A flexão dos nomes

Mattoso Câmara (1975), explicita que, nos **nomes**, as flexões acontecem em gênero e em número, nesta ordem. O gênero faz oposição entre feminino e masculino; e o número, entre plural e singular. No *gênero*, temos uma forma masculina, assinalada por um morfema zero; em oposição à feminina, marcada pela desinência *-a*: Assim temos: *bonito* (*radical* : bonit- + *vogal temática*: -o + *desinência de gênero*: Ø), em oposição à *bonita* (*radical*: bonit- + *vogal temática*: -o + *desinência de gênero*: -a). Na flexão de *número*, temos o singular, também marcado, como o masculino, pelo morfema Ø; contrapondo-se ao plural, flexionado

pela desinência /s/, a qual passa a ser a última letra da palavra formada: *bolo* (*radical*: bol + *vogal temática*: -o + *desinência de gênero*: Ø+ *desinência de número*: Ø) e *bolos* (*radical*: bol + *vogal temática*: -o + *desinência de gênero*: Ø+ *desinência de número*: -s).

Nos pronomes, também existem essas flexões, mas, como direcionamos o estudo para os nomes substantivos e adjetivos e para os verbos, não as demonstraremos aqui.

Nos **verbos**, ocorrem duas noções de flexão: uma é a de tempo (momento da ocorrência a que o verbo se refere), acumulada da noção de modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). A outra é a de pessoa (gramatical do sujeito), que implica, automaticamente, a indicação de número (singular e plural).

Aprofundemo-nos, primeiramente, na flexão dos nomes, a começar pela flexão de **gênero**.

2.2.1.1 A flexão de gênero

Vimos que os nomes, em português, dividem-se em substantivos e adjetivos, do ponto de vista funcional. Isso porque não há distinção de forma entre eles, mas são assim classificados de acordo com o contexto. Em outras palavras, a mesma palavra funciona, ora como determinado (substantivo), ora como determinante (adjetivo): céu (substantivo) azul (adjetivo) e azul (substantivo) do céu (adjetivo).

Tanto os adjetivos quanto os substantivos estão quase que exclusivamente distribuídos em tema em *-o* e em tema em *-e*. Os adjetivos de tema em *-e* não apresentam flexão de feminino (alegre, inteligente, legal); os de tema em *-o*, por sua vez, flexionam-se em feminino, marcado por /a/ (estudioso – estudiosa). Já os substantivos podem possuir um feminino em /a/, mesmo quando são de tema em *-e* (chefe – chefe; mestre – mestra;

presidente – presidenta; autor – autora), ou *atemáticos* (peru – perua; guri – guria). Dito de outra maneira, os nomes em *-ês / -êse*, quando são, a rigor, empregados como adjetivo, não têm flexão de gênero (homem *cortês*, mulher *cortês*). Quando são, ora adjetivo, ora substantivo, apresentam essa flexão (traje *japonês*, comida *japonesa*; chá *chinês*, comida *chinesa*).

Após essas considerações, podemos dizer que a flexão de gênero é exposta de maneira confusa e incoerente pelas gramáticas tradicionais e, conseqüentemente, pelos livros didáticos, uma vez que é àquela que eles seguem, como confirmaremos mais adiante no espaço reservado à análise.

Mattoso Câmara (1975) acredita que há alguns motivos para explicar tal confusão e incoerência:

Primeiramente, o que acontece é a incompreensão semântica da natureza das flexões, associadas ao sexo dos seres. Quanto a isso, o autor faz duas considerações fundamentais:

- gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses, quer se refiram a seres animais (gato – gata), providos de sexo; quer designem apenas coisas (caneta, livro, barra, barro);
- mesmo em substantivos referentes a animais ou pessoas há discrepância entre gênero e sexo, não poucas vezes, como em: homem, mulher; criança.

O gênero é uma distribuição em classes mórficas para os nomes, assim como o são as conjugações para os verbos. A diferença é que a oposição de gênero serve, freqüentemente, para distinguir os seres por oposições semânticas (jarro/jarra, barco/barca), enquanto as conjugações verbais não têm essa implicação semântica.

O segundo motivo é a não distinção entre flexão de gênero e certos processos lexicais ou sintáticos para marcar sexo. Sendo assim, *mulher* não é feminino de *homem*, como

afirmam muitas gramáticas, mas *mulher* é substantivo feminino, ao passo que *homem* é masculino.

Nem mesmo nos nomes substantivos classificados como epicenos pelas gramáticas tradicionais cabe falar em uma distinção de gênero por meio das palavras *macho* e *fêmea*. Isso porque a colocação desses vocábulos não é imperativa, ou seja, podemos falar em *cobra*, *jacaré*, por exemplo, sem acrescentar aqueles termos; além de que o gênero permanece inalterado caso haja o acréscimo: *cobra macho* continua sendo um substantivo de gênero feminino e *jacaré fêmea*, do gênero masculino.

A partir dessas considerações, Mattoso Câmara (1975) propõe uma sugestão muito simples. Ele diz que “a flexão de gênero é uma só, com pouquíssimos alomorfes: o acréscimo para o feminino, do sufixo flexional **-a** (...) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular”. (p. 79). Assim, depreendemos os seguintes exemplos: *alun(o) + a = aluna*; *professor + a = professora*.

Os alomorfes, segundo o mesmo autor são os seguintes:

- a) distinção de gênero por uma alternância vocálica da vogal tônica final do morfema lexical. (p. 80): *vovô* – *vovó*.
- b) as formas teóricas em /oN/, o mais das vezes com o masculino concreto **-ão**, perdem o travamento nasal ao acrescentar a desinência de feminino **-a**²: *patrão* – *patroa*.
- c) o sufixo derivacional aumentativo */oN/ (no singular, concretamente **-ão**) transfere o travamento nasal posvocálico /N/ para a sílaba seguinte como consoante /n/, antes de acrescentar a desinência de feminino³: *doidão* – *doidona*.
- d) os radicais em /a/ com tema em **-o** suprimem a vogal do tema, no feminino⁴: *cidadão* – *cidadã*.
- e) o sufixo derivacional **-eu** (...) suprime a vogal do tema e, em virtude do hiato **-ea**, desenvolve uma ditongação /e¹/ diante do /a/. (...) Ao mesmo

⁵ Idem, ibidem

³ Idem, ibidem.

⁴ Idem, ibidem.

tempo, há uma alternância entre timbre fechado e timbre aberto para a vogal tônica, no masculino e no feminino, respectivamente:⁵ *ateu* – *atéia*.

f) em alguns nomes ocorre alternância análoga: “quando a forma teórica do nome é com vogal tônica aberta”, ela “passa a fechada no masculino⁶: *gostosa* (/gostósa/) – *gostoso* (/gostoso/)”.

É importante não esquecer, porém, que a flexão de gênero, nos nomes substantivos portugueses, é redundante e muitos nem a têm. O que há são substantivos de tema em *-a* (*sofá*), em *-o* (*selo*), em *-e* (*pele*) ou atemáticos (*autor*), que possuem gênero determinado pelos adjetivos de tema em *-o*, os quais devem ir, quando determinam o substantivo, para o gênero deste: *sofá limpo*, *pele macia*. Outra forma de marcar o gênero é a anteposição de um artigo a um nome substantivo. Isso ocorre porque, nas palavras de Mattoso Câmara (1975), o artigo como uma “partícula pronominal adjetiva tem uma função significativa bem definida (...), tem a mais a função de marcar, explícita ou implicitamente o gênero dos nomes substantivos”. (p. 81) Esse argumento facilita, e muito, o ensino de gênero dos nomes substantivos, uma vez que esse gênero passa a ser concebido como marcado pela base da forma masculina ou feminina do artigo que os substantivos, implicitamente, exigem. Sendo assim, temos: (*o*) *gato*, masculino porque admite artigo masculino (*o*), e (*a*) *gata*, feminino, porque é marcado pela desinência *-a*, mas, também, porque admite artigo feminino (*a*). As gramáticas, bem como os livros didáticos, então, têm condições para simplificar e dar mais sentido ao ensino de gênero dos nomes substantivos, mas preferem continuar presos a tradicionalismos e verdades sem muito sentido.

Por fim, Mattoso Câmara (1975) explicita algumas regras, muito diferentes das que as gramáticas têm apresentado de forma incoerente e confusa, acabando com a classificação de

⁵ Idem, *ibidem*.

⁶ Idem, *ibidem*.

substantivos em: sobrecomuns, epicenos, comum de dois, heterônimos, que acabam por confundir a cabeça dos alunos. Observemos:

- 1) Nomes substantivos de um único gênero: *(o) trabalho, (a) pesquisa, (o) cônjuge, (a) plantação, (o) sapato, (a) sandália, (o) homem, (a) mulher;*
- 2) Nomes de dois gêneros, sem flexão: *(a,o) testemunha, (a,o) dentista;*
- 3) Nomes substantivos de dois gêneros, com uma flexão: *(a) alemã, (o) alemão.*

2.2.1.2 A flexão de número

A outra flexão nominal é a de **número**, que é muito mais simples e coerente: é a oposição entre **um** único (singular) e mais de um (plural) indivíduo. Há apenas algumas ressalvas: para os coletivos (os quais, apesar de terem uma forma singular, envolvem uma significação plural) e para algumas formas plurais de nomes que se reportam a um conceito lingüisticamente indecomponível, como é o caso de férias.

O morfema flexional de plural é o arquifonema /S/, em oposição a um Ø: *suco (suc-: radical + -o: vogal temática + Ø: desinência de gênero + Ø: desinência de número)*, oposto a *sucos (suc-: radical + -o: vogal temática + Ø: desinência de gênero + /S/: desinência de número)*.

Vejamos, agora, algumas alomorfas:

- há um alomorfe zero para os nomes paroxítonos terminados em /S/, nos quais o número é marcado pela concordância com um determinante ou determinado: *pires – o pires (singular), dois pires (plural)*;
- há estruturas nominais que sofrem mudanças fonológicas na forma plural: *ovo (ôvo), ovos (óvos)*.

Observemos, também, a flexão de número nos nomes terminados por consoante, logo, com tema de vogal *e* (/i/ átono final): *voz – vozes, temor – temores*. Quando a consoante, porém, for /l/, é preciso distinguir três casos:

- 1) /l/ após vogal que não seja /i/: há a supressão do /l/ e a ditongação da vogal temática: *canal(e) – cana(l)e – canae – canaes – canais; mel(e) – me(l)e – mee – mees – méis; caracol(e) – caraco(l)e – caracoe – caracoes – caracóis; azul(e) – azu(l)e – azue – azues – azuis;*
- 2) /l/ após /i/ átono: muda-se o /i/ para /e/, além das permutas procedentes: *ágil(e) – áge(l)e – ágee – ágees – ágeis;*
- 3) /l/ após /i/ tônico: há apenas a supressão do /l/ ao se acrescentar o morfema flexional de plural: *funil(e) – funi(l)e – funie – funies – funis.*

Existem, ainda, os casos dos nomes de singular em *-ão*, átono ou tônico. Esse singular neutraliza uma estrutura de tema em *-e* e outra, que ora tem tema em *-e*, ora em tema em *-o*. Essas particularidades geram flexões de plural diferentes:

- o plural dos temas em *-o* forma-se pelo acréscimo do morfema de plural /S/:
cidadão – cidadãos; órfão – órfãos; mão – mãos.
- o plural dos temas em *-e* possui estrutura em *-ã /aN/*: *cão – cães* (cane – ca(n)e – cães - cães?); ou em *õ /oN/*: *patrão – patrões* (patrone – patro(n)e – patroe – patrões)

Agora podemos prosseguir com considerações sobre verbos.

2.2.2 Flexão de tempo, de modo e aspecto verbais

No capítulo “A significação Geral das Noções Gramaticais do Verbo”, Mattoso Câmara (1975) aborda a significação geral das noções gramaticais do verbo, especificamente dos morfemas flexionais de tempo e de modo. Ele expõe que o estudo semântico referente ao verbo é extremamente complexo, mas necessário, pois o estudo dos empregos das formas verbais “tem sido o de fixar cada emprego concretamente, sem cogitar de apreender em cada forma uma significação geral, que quando muito, é admitida como uma abstração, no fundo desnecessária”. (p.87)

Essa complexidade, de acordo com o mesmo autor, é resultado do processo de cumulação das noções de **tempo** e de **modo**, bem como da noção de **aspecto** que, às vezes, se

inclui na primeira. O tempo indica o momento da ocorrência do processo, sob o ponto de vista do momento da comunicação; já o modo se refere a “um julgamento implícito do falante a respeito da natureza, subjetiva ou não, da comunicação que faz”.(p.88). O aspecto é cumulativo na noção de tempo, pois ele só significa, de acordo com Rodriguez (2003), quando se parte de um dêitico de posicionamento do falante no ato da enunciação. E o falante pode estar posicionado antes, ao mesmo tempo ou depois do enunciado, o que corresponde às três formas pelas quais se considera o tempo verbal: presente, passado e futuro. Logo, o aspecto caracteriza-se “pela constituição temporal interna da forma verbal e pode estar vinculado a situações, processos ou estados”.(Rodriguez, 2003, p.1).

Perini (1996), em um capítulo de sua obra: *Gramática descritiva do português*, também aborda a questão de tempo, aspecto e modo verbais e a introduz fazendo um alerta:

a nomenclatura tradicional é aqui especialmente enganadora. Fala-se, tradicionalmente, de “tempos” e “modos” verbais, e os nomes de certos tempos verbais incluem termos como “perfeito” e “imperfeito” que são em geral usados para designar aspectos. Além disso, a nomenclatura tradicional não distingue o lado formal do lado semântico do fenômeno; e, na área de tempos, aspectos e modos, a discrepância entre forma e significado é muito grande. (p.252)

Um exemplo disso é que nem sempre um determinado tempo verbal corresponde à definição que a gramática tradicional lhe atribui; em outras palavras: o tempo presente nem sempre indica um fato ocorrido no momento da fala, como afirma a gramática tradicional.

Retornando à noção de **modo**, temos a seguinte oposição dos modos em português, segundo Mattoso Câmara: o subjuntivo, incluindo o imperativo, “assinala uma tomada de posição subjetiva do falante em relação ao processo verbal comunicado”. (p.89); já o indicativo não é marcado por essa assinalação. O subjuntivo caracteriza-se, sintaticamente, por ser “uma forma verbal dependente de uma palavra que o denomina, seja o advérbio talvez,

preposto (Ex: Talvez eu vá à sua casa), seja um verbo de oração principal” (Ex: Espero que venhas logo).⁷ O imperativo tem a assinalação subjetiva, mas não a subordinação sintática. Já o indicativo não tem nenhuma dessas duas “assinalizações” (p.89).

Perini (1996), baseado nas concepções apresentadas pela gramática tradicional, explicita que o modo se definiria, semanticamente, como característica do posicionamento do falante frente àquilo que está dizendo. Dessa forma, tem-se, basicamente, três modos: o **indicativo**, que exprime uma atitude de certeza do falante frente ao que se declara; o **subjuntivo**, que demonstra uma atitude de incerteza, dúvida ou desejo em relação ao conteúdo do enunciado; e o **imperativo**, que veicula pedidos, ordens.

Esse mesmo autor, entretanto, faz algumas ressalvas, afirmando que a oposição morfológica de modo, sobretudo entre indicativo e subjuntivo, é regida por traços semanticamente não-motivados dos verbos, e de alguns outros itens, como *talvez*, já mencionado por Mattoso Câmara. Logo, essa oposição tende a se tornar puramente formal em português.

Em relação à questão de certeza e incerteza dos modos indicativo e subjuntivo, Perini (1996) defende, então, que essas noções advêm mais da semântica que da forma verbal, uma vez que ambas as formas podem indicar os dois significados. Vejamos: Em: Tenho certeza de que você *conseguirá* a vitória (futuro do indicativo) / É bom que você *consiga* a vitória (presente do subjuntivo), a noção de certeza é evidenciada mais pela expressão *certeza* e pela suposição de que a vitória é boa que propriamente pela forma verbal. Isso também ocorre em relação às questões de incerteza: Acho que *fui* bem na prova (pretérito perfeito do indicativo) / Eu duvido que *tenha* ido bem na prova (presente do subjuntivo).

Já o imperativo, por sua vez, possui, visivelmente, valor ilocucionário de ordem, desejo ou pedido, mas nem tudo que indica essa ordem ou esse pedido é formalmente

⁷ Exemplos nossos.

imperativo: *Agora você vai sentar aqui e me contar tudo direitinho*. É um exemplo de locução verbal no futuro (vai sentar e (vai) contar), com valor semântico de ordem: sente e conte. *Você poderia me contar o que aconteceu?* É também uma demonstração de pedido (contar) sem estar na forma imperativa (conte); além das frases optativas, que exprimem sempre desejo, mas não aparece todas as vezes no modo imperativo.

A noção gramatical de **tempo**, na concepção de Mattoso Câmara (1975), pode ser vista, no modo indicativo, sob dois sistemas verbais possíveis, dependendo da existência ou não de formas específicas para o futuro.

O primeiro sistema é o usual na língua oral, cuja característica é a oposição entre um presente e um pretérito. Este expressa o passado em relação ao momento da comunicação, através de formas marcadas, enquanto o uso do presente é o que se entende como presente histórico, “isto é, formas não-marcadas para o pretérito, funcionando como tal. Em face do pretérito, o presente, sem a assinalação própria, expressa presente, futuro ou em tempo indefinido” (p.90). Ex: *Chego já; Chego amanhã; Sempre chego atrasada a meus compromissos*.

Perini (1996) aborda essa questão explicitando que existe uma diferença entre tempo verbal e tempo semântico e defende que a categoria morfológica tempo (verbal) não se identifica, nem se relaciona de maneira simples com a noção semântica de tempo. É o que se pôde observar nos exemplos acima. Em: *Chego amanhã*, temos um tempo verbal com categoria morfológica de presente (*chego*), mas um tempo semântico de futuro. Por outro lado, em: *Sempre chego atrasada a meus compromissos*., continuamos observando a forma presente do verbo chegar (*chego*), mas com aspecto, ou tempo semântico durativo. A partir dessas considerações, podemos concluir que o presente do indicativo é uma forma verbal muito versátil do ponto de vista da referência temporal, haja vista que uma mesma forma verbal (presente) pode representar diferentes e diversas referências temporais (tempo

semântico) e que, para Perini (1996), temos, em português, três tempos semânticos básicos: **presente, pretérito e futuro.**

Mattoso Câmara, ao falar sobre pretérito, diz que ele apresenta, ainda, duas divisões de sentido diverso: 1) em relação à noção de tempo, o pretérito pode assinalar um pretérito anterior a outro, chamado pretérito mais que perfeito (Quando cheguei, o ônibus já *partira.*); 2) em relação à noção de aspecto, opõe dois conjuntos de formas verbais: um que assinala um processo inconcluso, chamado imperfeito (Todos os dias, aquele aluno *elogiava* o professor); outro, indiferente a essa assinalação, chamado perfeito (Hoje, um aluno *elogiou* o professor). Nas palavras de Rodriguez (2003), o imperfeito “representa a ação durativa, a ação exercida durante um espaço temporal” (p.1); e o perfeito indica momentaneidade, ou seja, ação verbal concluída, a pontualidade, sem implicar duração dela.

O aspecto, de acordo com Rodriguez (2003), é um recurso do qual a língua se utiliza para proporcionar uma melhor interpretação semântica, quando as categorias, consideradas fundamentais, de tempo (época de realização) e de modo são insuficientes “para exprimir nuances da forma da ação exigida pelo verbo” (p. 2). O mesmo autor apresenta algumas formas de se formar aspectos verbais. São elas:

Imperfectivização, ou seja, “as formas do perfectivo podem imperfectivar-se ao formar parte de perífrases ou ao ser-lhes acrescentadas circunstâncias temporais: *Chegou agora mesmo* (perfectivo) / *Está chegando* (imperfectivo)”.

Afixos, sobretudo sufixos, indicadores de duração: *-ear, -ecer, -ejar, -icar, -itar: cabecear, envelhecer, pestanejar, bebericar, saltitar.*

Perífrases verbais com gerúndio, haja vista que o gerúndio já denota duração. Mesmo os verbos que indicam fim de ação, como é o caso de *acabar*, podem ser auxiliares de outros para indicar, aspectualmente, sua história.

Perífrases verbais com particípio também podem apresentar traços aspectuais de duratividade: Você não tem se comportado bem ultimamente.

Verbos auxiliares que contribuem para a formação de perífrases, como os verbos *estar* (estou tentando), *ter* (tenho estudado), *permanecer* (permaneço trabalhando), entre outros.

Perini (1996), ao abordar a questão do aspecto, diz que é necessário diferenciar a noção de tempo semântico da de aspecto. Isso porque a primeira refere-se ao momento, ao quando, enquanto a segunda diz respeito à questão de ações concluídas ou inconclusas. Conforme a característica, o aspecto pode ser **perfectivo**, quando expressa “um fato globalmente considerado” (p. 255), pontual, sem análise de suas fases, nem ênfase sobre alguma dessas fases: Eu *fiz* o trabalho. Ou **imperfectivo**, se incluir consideração sobre diversas fases, demonstrar uma ação em desenvolvimento (Eu não estava fazendo o trabalho), durativa ou habitual (Eu tocava piano). São esses aspectos que marcam o tempo pretérito, diferenciando-o em perfeito e imperfeito, como já fora explicitado acima.

O pretérito mais que perfeito tem rendimento mínimo na Língua Portuguesa, tanto no uso oral, quanto no dialeto culto, pois se emprega, em seu lugar, ou o pretérito perfeito, ou uma locução verbal, com verbo auxiliar *ter* no pretérito imperfeito e verbo principal no particípio. Sendo assim, temos: Quando cheguei, o ônibus já partia; Quando cheguei, o ônibus já tinha partido, em lugar de: Quando cheguei, o ônibus já partira.

O segundo sistema separa as noções de presente, de pretérito e de futuro. Além do que fora exposto sobre os dois primeiros tempos, há a divisão: futuro do presente, o qual é

marcado em face de um presente indefinido; e futuro do pretérito, cuja evidência é a assinalização de um “pretérito posterior a um momento passado do ponto de vista do momento em que se fala”. (Mattoso Câmara, 1975, p.90)

O modo subjuntivo tem os três tempos: passado, pretérito e futuro, mas que não corresponde à realidade lingüística. Há, na realidade, duas divisões que se complementam: a oposição de um lado, entre presente e pretérito; e, de outro, entre pretérito e futuro. A primeira, através de um pretérito marcado, indica o passado, “nas orações independentes precedidas do advérbio talvez, ou, em orações subordinadas, se relaciona com um indicativo pretérito da oração principal”. (p.91); exemplos: Talvez eu o encontre hoje; Acreditei que fosse verdade. A segunda ocorre em orações subordinadas “que estabelecem uma condição prévia do que se vai comunicar” (p.91); exemplos: Se quisesse, teria ido; Se se comportar, ganhará brinquedo. Semanticamente, o futuro abre mais possibilidade de algo ser verdade ou não que o passado.

O imperativo, segundo Mattoso Câmara (1975), é um subjuntivo sem subordinação sintática, tanto que se confunde formalmente com ele, fora das segundas pessoas gramaticais do singular e do plural. Ex: Faça você mesmo sua história.

Nas formas nominais – infinitivo, gerúndio e particípio -, a oposição é aspectual e não temporal: “O infinitivo é a forma mais indefinida do verbo (...), a forma que de maneira mais ampla e mais vaga resume a sua significação, sem implicação das noções gramaticais de tempo, aspecto ou modo”. (Mattoso Câmara, 1975, p.92). O gerúndio tem o aspecto imperfeito, ou seja, de processo inconcluso; e o particípio, de perfeito ou processo conclusivo.

Vale ressaltar, aqui, que o particípio foge até certo ponto da natureza verbal, do ponto de vista mórfico. Isso porque ele é um adjetivo, portanto nome, com marcas de feminino e de número plural em /S/, que expressa, semanticamente, não a qualidade de um ser, mas um processo que nele se passa. Exemplo: *O trabalho foi feito*. Do ponto de vista morfológico, o

particípio pode ser deixado de lado do sistema verbal português por ser, morfologicamente, adjetivo, ainda que com valor verbal, no âmbito sintático e semântico.

Já com o gerúndio isso não acontece: ele é uma forma verbal. “Mesmo como determinante de um substantivo (para indicar um processo que nele se passa) não concorda com ele nem em número nem em gênero”. (Mattoso Câmara, 1974, p. 93), o que não acontece com o particípio. Exemplo: Os alunos estão *fazendo* a pesquisa / A pesquisa está sendo *feita*. *Fazendo* é uma forma verbal de gerúndio que indica o processo de feitura da pesquisa, mas que não concorda nem em gênero nem em número com ela. Já *feita* é uma forma de particípio que evidencia semântica e sintaticamente um processo verbal de se fazer a pesquisa, mas que, morfologicamente, é adjetivo com marca de feminino.

Ainda falando sobre verbo, Mattoso Câmara (1975) expõe uma fórmula geral da estrutura do vocábulo verbal português, a saber: tema, constituído pelo radical (parte invariável); seguido da vogal temática (VT) da conjugação correspondente; mais o sufixo flexional (SF), com seus dois constituintes aglutinados – sufixo modo-temporal (SMT) e sufixo número-pessoal (SNP). Assim, temos:

$$T (R + VT) + SF (SMT + SNP)$$

CAPÍTULO 3

ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE A ABORDAGEM GRAMATICAL NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Partiremos, agora, para a análise comparativa entre quatro volumes de livros didáticos utilizados, em uma escola particular e em uma estadual, respectivamente, do município de Nova Esperança, sendo dois de 5.^a e dois de 6.^a série, pertencentes às coleções *Português: Leitura, Produção, Gramática*, da autora Leila Lauer Sarmiento (2002); e *Português: Linguagens*, de Wiliam Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães (2002), a fim de verificarmos como eles apresentam o trabalho com a gramática.

Como discutimos na teoria, Roulet (1972) critica o fato de os manuais tradicionais apresentarem as informações gramaticais de forma compartimentada e dispersa. O autor acrescenta que isso se deve ao fato de que os autores seguem a divisão dos capítulos conforme as partes do discurso: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição. Ele é da opinião que esse procedimento gera, como consequência, “uma progressão aberrante em um curso de língua”. (1972, p. 9), opinião essa também compartilhada por nós.

E, infelizmente, o que se constata é que manuais didáticos editados pela primeira (Sarmiento) e pela segunda vez (Cereja e Magalhães), no ano de 2002, são uma reprodução do que se fazia no século passado. Afirmamos isso porque, através da análise aqui realizada, observou-se que o que os autores referidos fazem é uma representação da divisão e da teoria apresentada nas gramáticas tradicionais com a mesma visão prescritiva (Possenti, 1996).

No volume de Sarmiento (2002) destinado à 5.^a série, os alunos estudarão, dentre outras considerações sobre a linguagem, metade das classes de palavras – artigo, substantivo,

adjetivo, alguns pronomes e alguns verbos (Anexo 1) -, ficando, para a 6.^a série, a outra metade – o que restava sobre pronomes e verbos, advérbio, preposição e interjeição (ainda não abrange a conjunção) (Anexo 2). Em Cereja e Magalhães (2002), há algumas alterações quanto à ordem de trabalho de cada uma das classes e separação de que considerações a respeito de uma mesma classe de palavras serão feitas em uma determinada série. Nesse sentido, temos, no manual de 5.^a série, dentre outros aspectos da linguagem, as classes: substantivo, adjetivo e artigo (classificação e flexão – gênero/ número), pronome, verbo (conjugação, flexão, tempos verbais, modelos de conjugação) e advérbio. (Anexo 3). No livro da 6.^a série, encontramos: grau dos substantivos e dos adjetivos, plural de substantivos e de adjetivos compostos, verbo (estrutura do verbo, formas nominais, verbos regulares e irregulares, locução verbal e modo subjuntivo), preposição e conjunção. (Anexo 4)

Parece-nos que, na prática, a teoria de análise lingüística ou do trabalho com a gramática descritiva (Possenti, 1996) com o ensino do português padrão, ainda não se concretizou.

Lembremos que o questionamento feito nesta pesquisa não é em relação ao fato de se ensinar gramática, mas sim ao como ela está sendo ensinada.

3.1 COMPARAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM NOMES SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS

3.1.1 Classificação dos substantivos

Vejamos, primeiramente, como Sarmiento (2002) trabalha a questão dos substantivos.

Ao analisarmos o trabalho da autora com cada um dos conteúdos mencionados anteriormente, observamos que eles aparecem em um tópico da unidade denominado “Linguagem gramatical” e da seguinte forma: um texto para introduzir o assunto e, em seguida, questões para sua interpretação, além da seleção de uma parte dele que explicita bem o conteúdo a ser estudado. Parece-nos que a autora procurou um texto introdutório que apresentasse o conteúdo gramatical a ser abordado posteriormente.

Em relação à classe de palavra “substantivo”, temos, logo após o título “SUBSTANTIVO – CLASSIFICAÇÃO”, um texto (“Família”), seguido de seis questões interpretativas (Anexo 5, p. 74, 75)⁸. A fim de chegar à definição de substantivo e às classificações admitidas por ele, a autora propõe a questão subsequente (número 7): “Agora releia o poema e liste, em colunas diferentes, as palavras que dão **nomes** a pessoas, animais, seres inanimados e sentimentos”, enfatizando bem o vocábulo “nomes” e acrescentando um quadro com definição.⁹

Nas questões de 8 a 13, são abordadas as classificações dos substantivos: simples, compostos, primitivos, derivados, comuns, próprios, concretos, abstratos e coletivos, com suas respectivas definições. É uma explanação da teoria gramatical tal como demonstra a gramática tradicional, de forma que a funcionalidade dos elementos gramaticais é deixada de lado, passando-se a exercícios de identificação, de cobrança da nomenclatura, de descrição gramatical, conforme demonstraremos.

8. Todas as palavras listadas na questão 7 são **substantivos simples**, pois têm um só elemento. Forme **substantivos compostos**, aqueles que apresentam mais de um elemento, com estas palavras: papagaio, gato, cachorro, galinha, cama, cigarro, dente, bilhete.

9. Dentre os substantivos que você identificou no texto lido, há alguns que não se originam de outra palavra e chamam-se **substantivos primitivos**,

⁸ Os números de página a que nos referimos são os originais dos livros didáticos.

⁹ Ver, novamente, Anexo 5, p. 75.

como: menino, mulher, médico, gato, cama. Cite outros exemplos encontrados no texto.

10. Que substantivos se originam de outra palavra, no texto, e são chamados de **substantivos derivados**?

11. Os substantivos que se referem a todos os seres de uma mesma espécie, e são escritos com letra minúscula, recebem o nome de **substantivos comuns**. Nesse caso, você já percebeu que todos os substantivos desse poema são substantivos comuns. Mas aqueles que dão nome a um ser particular dentre os outros da espécie e são escritos com letra maiúscula, são os **substantivos próprios**. Por exemplo, o nome do autor do texto: Carlos Drummond de Andrade. Dê exemplos, fora do texto, (para quê o texto, então) de substantivos comuns e próprios.

12. Observe a diferença entre estes dois substantivos: menino/ esperança. O primeiro dá nome a seres de existência real ou imaginária que não depende de outro para existir. Chama-se **substantivo concreto**. O segundo nomeia ações, estados (verbos?), qualidades (adjetivos?) e sentimentos que só existem em função de outro ser. Recebe o nome de **substantivo abstrato**. Identifique outros exemplos, no texto, de substantivos concretos e abstratos.

13. Há substantivos que nomeiam conjuntos de seres de uma mesma espécie, e são conhecidos como **substantivos coletivos**. Veja: júri (conjunto de jurados); pelotão (conjunto de soldados). Identifique os conjuntos a que se referem os seguintes substantivos coletivos: enxame, elenco, matilha, fauna, orquestra. (p. 75)

Esses substantivos não aparecem no texto, portanto, se se faz questão de trabalhar com eles, uma forma possível de abordá-los seria a seguinte: apesar de não aparecerem no texto, existem substantivos que representam um conjunto de seres da mesma espécie, como....(colocar os exemplos desejados).

Outro aspecto para o qual chamaremos a atenção dentre os substantivos coletivos (dos demais falaremos mais adiante) é o fato de que, se não sabemos um coletivo, como, por exemplo, de borboletas (pana-paná), dizemos que vimos um “monte de borboletas”. Se, porventura, nós utilizássemos o nome do substantivo coletivo, ficaríamos incomunicáveis em muitas situações, pois a maioria das pessoas não saberia do que estaríamos falando.

Outra prática muito comum em relação a coletivos é que, mesmo conhecendo que “bando” se refere a pássaros, os usuários da língua portuguesa têm dito constantemente: “Tinha **um bando de gente** conversando naquela esquina”, em lugar de uma “multidão”. Esse

exemplo demonstra bem as colocações que fizemos no decorrer do trabalho de que o questionamento não é em relação ao fato de se ensinar gramática, mas ao como se ensina, com que concepção de língua (e de verdade sobre ela).

Com base nessas afirmações, reconhecemos que todo indivíduo tem o direito de ter acesso às informações de teoria gramatical, nem que seja por uma questão cultural, como expõe Travaglia (2003). Portanto, nada impede o professor de demonstrar aos alunos a existência de substantivos coletivos e a quem eles se referem; ele só precisa ter muito claro qual o objetivo a ser alcançado a partir desse estudo, pois é essa meta que orientará a metodologia de ensino e a cobrança desse conteúdo. Seria inviável só ensinar nomenclatura e definição, cobrá-las em exercícios e em avaliações, sobretudo se tais substantivos se referem a coletivos pouco frequentes.

Uma primeira sugestão é que o professor não conceba as prescrições da gramática normativa como verdade absoluta; caso contrário, condenará, impetuosamente, uma associação como a do exemplo: bando de gente.

Uma outra sugestão que aparece como consequência da primeira é que se tenha uma postura em relação à concepção e ao ensino de língua que objetive desenvolver a competência lingüística do falante. Nesse sentido, se continuarmos tomando como base o exemplo “bando de gente”, o professor que tivesse conhecimento de variedades lingüísticas a respeito de cada uma delas como formas diferentes de expressão, sem qualificá-las, poderia refletir com os alunos algumas questões de gramática reflexiva (Travaglia 2002; 2003) que levariam à reflexão dos usos da língua, à análise funcional de seus elementos, por meio das seguintes questões, por exemplo:

1. Sabemos que a gramática tradicional considera o vocábulo **bando** como coletivo de pássaros. Na construção “Tinha um bando de gente conversando na esquina”, essa mesma palavra foi empregada para designar outro grupo de seres.

- a) Que seres são esses?
- b) Você considera essa construção mal formada, bem como quem a produziu um ignorante?
- c) Em que situações você acredita que uma oração desse tipo poderia ser usada? Que efeito de sentido ela causa?

Os alunos conseguiriam reconhecer facilmente que **bando**, naquela situação, está se referindo a pessoas e, certamente¹⁰, exporiam que quem a construiu não foi um ignorante, mesmo porque se trata de uma construção totalmente compreensível. Além disso, conseguiriam perceber que dizer “bando de gente” não equivale a dizer multidão: a primeira estrutura é utilizada em situações mais informais e, muitas vezes, de comunicação oral, enquanto que, em ocasiões formais, usaríamos muitas pessoas, por exemplo. Além disso, bando de gente pressupõe um grupo menor de pessoas; é menos sutil que multidão, dentre outras que o leitor poderá imaginar.

Acrescentamos a essas colocações que, quando usamos o coletivo que se refere exatamente ao conjunto de seres que a ele pertence, normalmente não especificamos essa referência: *O elenco dessa novela está muito bom, Essa é uma biblioteca muito freqüentada...*

Desenvolvendo tais reflexões, os alunos saberão reconhecer que existem diferentes formas de utilizar um mesmo recurso da língua, em situações diferentes, com sentidos e objetivos diferentes. Além disso, não será um perpetuador do preconceito lingüístico que é o único que tem sido considerado legal, diferentemente do preconceito de raça, de classe, de sexo.

Após esse trabalho demonstrativo dos elementos gramaticais, suas definições e atividades, há um item, inserido em “Linguagem gramatical”, que a autora denomina “Gramática textual” e gerador do pressuposto de que haverá um trabalho textual e gramatical

¹⁰ Se tiver como professor alguém que não dita as normas gramaticais como sendo as únicas corretas em qualquer situação de uso.

diferenciado, porque anteriormente também houve o uso de um texto introdutório, mas apenas como pretexto para a exposição do conteúdo. Nesse espaço, porém, Sarmiento acaba incorrendo no mesmo erro, porque continua utilizando o texto (a imagem, como foi o caso do exercício 1, p. 76 – Anexo 5) como pretexto de um trabalho com atividades de identificação, de classificação, demonstrados no espaço destinado à explicitação da teoria gramatical. Observemos o exercício ao qual nos referimos para comprovarmos tais afirmações:

Observe com atenção o detalhe de um dos quadros do pintor Georges Seurat. Enumere **pessoas**, **objetos** e **animais** retratados e diga como se chamam as palavras que os nomeiam. Justifique sua resposta. (p. 76)

Mais produtivo seria se o professor expusesse o aluno a questionamentos (orais ou escritos) sobre o espaço retratado, quais as características dele (calmo, agitado, urbano, rural...), que tipo de pessoas o frequentam, associar as vestimentas, os acessórios, como característicos de uma determinada época (considerando o ano da pintura da tela), comparando-os com os dias atuais. Nesse trabalho, os alunos percebem que os objetos apontados (substantivos) mudam (uso de vestidos e trajes atualmente considerados finos para ir à margem de um rio) ou sofrem algumas adaptações (chapéu masculino => boné).

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o professor não teria necessidade de nomear os aspectos gramaticais envolvidos, como sugerem os PCNs, Possenti (1996)¹¹, mas deixar o aluno se expressar e evidenciar, por meio de textos, que, nessa tarefa de descrição do quadro, seriam abordadas palavras que indicam os seres componentes e outras que os caracterizam.

No segundo ciclo (5.^a a 8.^a séries), deve-se continuar realizando atividades de produção de textos. Além desse trabalho, o professor pode mencionar e exercitar aspectos gramaticais, inclusive o nome desses aspectos. Este trabalho de nomenclatura, porém, não deve ser realizado com o intuito de cobrá-la depois em avaliações ou exigir que o aluno

¹¹ Se o docente achar necessário, pode até falar em substantivos e em adjetivos, mas sem se delongar em definições e exercícios para encontrá-los, classificá-los.

memorize tudo, mas para que os alunos tenham conhecimento de que isso existe e de demonstrar aos discentes que as questões gramaticais possuem funções de sentido na comunicação e que eles devem conhecê-las para saber utilizá-las. Se for uma atividade oral, o professor pode anotar no quadro as considerações depreendidas da observação da tela, ou então pedir para que os alunos realizem a atividade por escrito. Na seqüência, o professor evidencia que, para indicar os elementos constitutivos do quadro, os alunos tiveram de nomeá-los, logo precisaram usar substantivos (ou elementos determinados, como propõe Mattoso Câmara, 1975), e caracterizá-los, a fim de passar uma informação mais precisa sobre eles, lançando mão, portanto, dos adjetivos (determinantes).¹² Dessa forma, o aluno entenderia a função de substantivos e de adjetivos e o porquê de utilizá-los em uma situação como essa.

Na seqüência dessa atividade, aparece um novo texto “Retrato de uma família brasileira” (Anexo 5, p. 77), seguido de seis questões: duas interpretativas e quatro sobre substantivos. Vejamos estas últimas e percebamos como a concepção do ensino dessa classe de palavra continua teórica e normativa:

- c) Você estudou que o substantivo nomeia os seres de um modo geral. Retire três substantivos comuns e três substantivos próprios dos 2.º e 3.º parágrafos do texto.
- d) Identifique, no 1.º parágrafo do texto, dois substantivos derivados. Escreva um substantivo primitivo a partir desses mesmos substantivos.
- e) No texto, encontra-se o substantivo **pré-escola**, no final do 3.º parágrafo. Cite outros substantivos formados com o elemento pré. Que sentido esse elemento apresenta?
- f) O substantivo **vontade** que aparece na última linha do texto é um substantivo concreto ou abstrato? Por quê? (p. 77)

Com exceção da letra “e”, que considera o sentido das expressões, ainda que não-contextualizada, as demais, como dissemos, são identificações, classificações, normatizações.

¹² Perceba a excelente possibilidade para abordar adjetivos, flexões de gênero e de número e derivação de graus tanto dos substantivos quanto dos adjetivos, nessa atividade. Sarmento (2002) a fará, mas somente na unidade seguinte.

Nos exercícios subseqüentes, a abordagem continua a mesma. (Ver anexo 5, p. 78 – exercícios 3, 4 e 5).

Novamente sugerimos que se trabalhe com o tipo de linguagem presente no texto (popular, culta), o porquê do seu uso, as flexões e as concordâncias dos nomes, como elas aparecem no texto. Lembramos, mais uma vez, que essa abordagem deve ser feita, considerando as diferentes (e não melhores, piores, corretas, erradas) variedades de flexão e de concordância e mostrar as situações em que poderiam ser utilizadas. Caso contrário, o professor (e, conseqüentemente, os alunos) teria uma postura preconceituosa, pois aceitaria como “correta” somente a forma ditada pela gramática, rechaçando as demais.

Outra sugestão seria evidenciar o adjetivo presente no título (brasileira) e sua importância (o problema é em nosso país). Interessante também seria mostrar a diferença semântica entre escola (*Fabiano, 7, Luciano, 9, Viviane, 10, Liliane, 11, Kelly, 12, e Tatiana da Silva, 13, fazem parte de um grupo de 1 milhão de brasileiros, com idades entre 7 e 14 anos, que não estão na escola.*) e escolinha (*Escolinha em casa*)¹³

No material *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2002), o trabalho com os conteúdos gramaticais não é diferente. Cada unidade é introduzida por um texto, seguido de questões interpretativas (Anexo 6, p. 64). A partir de então, coloca-se um tópico: “Conceituando”; nessa unidade, ele se constitui pelos seguintes dizeres:

(...) você deve ter percebido que, para identificar os seres, nomear os objetos que nos cercam e as sensações, necessitamos de certas palavras: gato, flor, rosa, bem-te-vi, borboleta, cor suavidade, etc. Essas palavras são chamadas **substantivos**. (...) palavras que nomeiam seres – visíveis ou não – ações, estados, sentimentos, desejos e idéias.”(p. 64)

¹³ Observe que “escolinha” diz respeito, normalmente, a um lugar onde se trabalha com educação infantil. Portanto utilizamos esse vocábulo quando conversamos com crianças, ou designamos um tipo de brincadeira também realizado, na maioria das vezes, também por crianças. Como algumas das pessoas cujos nomes foram citados já passaram da idade de educação infantil, a forma mais adequada para referir-se a elas era com o substantivo em sua forma primitiva: escola. Sendo assim, analisar o uso do termo *escolinha* seria uma outra sugestão a ser trabalhada.

Para fixação do conceito, propõem-se exercícios do tipo:

1. Identifique os substantivos empregados nos trechos de textos a seguir:

- a) A mamãe está me ensinando a soletrar.
- b) E eu disse que as regras são bobas e G-A-T-O quer dizer GATO é uma regra estúpida e ultrapassada (p. 65).

2. Em seu caderno, complete as frases abaixo com substantivos adequados:

- a) Os seis _____ são: América, África, Europa, Oceania e Antártica, Ásia.
- b) Diz o provérbio que ‘a _____ é a última que morre’. (p. 65)

Perceba que, para completar as alternativas acima, o aluno necessita mais de conhecimentos de geografia e de sabedoria popular do que propriamente do substantivo. Não nos delongaremos em sugestões, para não ficarmos redundando, uma vez que já expusemos formas de se trabalhar com nomes (substantivos e adjetivos) enquanto função de determinado e de determinante (Mattoso Câmara, 1975), as flexões, a reflexão de que o uso de substantivos é freqüente em nosso dia-a-dia, pois em tudo nós o utilizamos: na fala, na escrita. Dessa forma, continuaríamos dizendo que, semanticamente, os substantivos designam os seres em geral, mas sem classificá-los (mesmo porque esta última atitude não é funcional, pragmática).

Em seguida, os autores, assim como Sarmiento (2002), falam sobre a classificação dos substantivos: primitivos e derivados, simples e compostos, comuns e próprios, concretos e abstratos, coletivos. Não colocaremos as definições no corpo da pesquisa, uma vez que elas são extremamente semelhantes às expostas por aquela autora (a título de informação, ver anexo 6, p. 66 , 67). Após essa teoria, seguem-se exercícios de fixação quase idênticos aos de identificação e de classificação.

No exercício 1 (Anexo 6, p. 67), há uma atividade aproveitável no que diz respeito ao fato de possibilitar ao aluno o reconhecimento da existência de palavras que derivam umas

das outras; quando ele não souber o significado de um vocábulo, poderá depreendê-lo através, por exemplo, do significado do radical em outra expressão, como, por exemplo, o substantivo *inabilidade*. Em uma situação de dúvida quanto ao significado, o aluno poderia depreender os elementos mórficos que o constituem, verificando que se trata de uma palavra derivada de *hábil* (**in-**: prefixo indicativo de negação, **i**: vogal de ligação, **-dade**: sufixo formador de substantivo a partir de adjetivo). Para tanto, o professor deve ter a prática de trabalhar com estrutura e formação de palavras. Constatamos, assim, que o estudo dos substantivos primitivo e derivado, dos simples e compostos permitem um trabalho pertinente de formação de palavras, de estrutura da língua, associado ao estudo dos elementos mórficos que, como dissemos, auxiliam o aluno na depreensão do significado de uma palavra por associação.

Os dois exercícios subseqüentes já não se apresentam da mesma forma, pois se preocupam com a identificação e com a classificação dos substantivos, como é o caso da atividade de número 2 (Anexo 6, p. 68):

:

Leia esta tira, de Quino:

- b) Identifique na tira um substantivo simples e um substantivo composto.
- c) O substantivo **certeza** é concreto ou abstrato? Por quê?

e com exercícios que Travaglia (2003) denomina como sendo de gramática de uso (Exercício 3, p. 68 – Anexo 6)¹⁴. Mais proveitoso seria trabalhar, como sugere também esse autor, além dessa gramática, a gramática reflexiva, por meio de questionamentos como: quando fica melhor usar as construções com adjetivos, quando o uso do substantivo é mais viável, criar situações para empregá-los. Sendo assim, constataríamos que as construções com adjetivos (*Que menino tímido!*) enfatizam muito mais as características dos nomes aos quais se referem do que as adjetivações transformadas em substantivos (*A timidez do menino...*) que

¹⁴ Não transcreveremos nem explicitaremos sugestões sobre todos os exercícios, porque eles são muitos e nosso espaço é pequeno. Logo fica para o leitor a sugestão de criar sua própria forma de trabalho com eles.

enfatizaria uma possível informação acrescentada à construção: A timidez do menino **impediu-o de lutar por seus direitos**.

Um comentário que acreditamos não poder ser ocultado é o de Macambira (1987), segundo o qual pertencem à classe do substantivo:

- todas as palavras variáveis que admitem os sufixos **-inho** ou **-zinho**, **-ão** ou **-zão**, correspondentes a **pequeno** e **grande**, respectivamente”¹⁵(p. 12);

- todas as palavras terminadas em sufixo que gerem oposições formais com os adjetivos correspondentes (belo: beleza);

- toda palavra que puder ser antecedida de artigo ou pronome adjetivo (sobretudo possessivo, demonstrativo ou indefinido): o pássaro, uma boneca, meu caderno, esta aluna, muita fome.

- toda palavra que serve para designar os seres.

O autor explica que essa última definição é válida para seres como “o cavalo e o jumento, a casa e a floresta” (p. 34), mas é pouco proveitosa para seres abstratos como “a esperança, o nada e o infinito” (Id. ib). Acrescenta que a insistência em classificar os substantivos em concretos e abstratos (e podemos dizer, também, cobrar sua classificação e identificação) não é muito proveitosa nos ensinos fundamental e médio, porque, para disserni-las “seria necessário evocar o espírito de um grande filósofo para resolver um problema de... português”! (p. 35)

¹⁵ Perceba que não há como confundir adjetivos e substantivos, porque aqueles não recebem tais sufixos como correspondência a pequeno e a grande. Dessa forma, dizer boazinha não equivale a dizer pequena boa, como acontece com caneta (canetinha = pequena caneta), por exemplo.

Os exercícios 4 e 5 (Anexo 6, p. 68, 69) trabalham com coletivos que, como já dissemos na análise de Sarmiento (2002), funcionam como aquisição cultural, ou de uso em um texto em que já se repetiu muito uma determinada palavra e, quando se for referir ao conjunto dessa, usa-se o coletivo.

“O substantivo na construção do texto” (Anexo 6, p. 69) é um tópico que se apresenta após a explicitação da teoria. Analisemos o que nele aparece:

Além de nomear os seres, o substantivo também pode ter um papel especial na construção de um texto. Veja como isso ocorre neste poema, de Ronaldo Azeredo:

ruaruaruasol
ruaruasolrua
ruasolruarua
ruaruaruas

1. Quais são os substantivos que participam da construção do texto?
2. Observe a posição da palavra **sol** em cada uma das linhas do poema.
 - a) O que ocorre com a palavra **sol** da primeira à última linha?
 - b) Relacione com as fases do dia as alterações espaciais sofridas pela palavra **sol**. O que sugere o desaparecimento dessa palavra no último verso?

Percebemos que o trabalho realizado não possibilita ao aluno chegar a conclusões sobre o papel dos substantivos na construção do texto, além de haver uma inversão no trabalho, se levamos em consideração a concepção defendida por nós de que se deve partir do texto, interpretá-lo e retirar dele as possibilidades de estudo. O que os autores fazem é exatamente o contrário: coloca-se a teoria – o papel dos substantivos na construção do texto, depois se apresenta o texto, pede-se para o aluno identificar os substantivos e só depois se faz uma pergunta de interpretação.

Caberia bem a discussão em sala sobre o fato de que, no trabalho poético com a linguagem, utilizando apenas dois substantivos e alterando a posição deles até sumir *sol*, o autor conseguiu demonstrar o percurso do sol, no decorrer de um dia, até ele desaparecer (se pôr). O professor pode acrescentar uma atividade em que o aluno contasse esse acontecimento em prosa, chamando atenção para os inúmeros recursos que teriam de ser usados (verbos, adjetivos, artigos), para cumprir a função que os substantivos desempenharam sozinhos no poema (ainda que esteja implícita a existência dessas classes de palavras).

Por fim, tem-se o tópico “Linguagem e interação”. Vejamos como ele se apresenta: Há uma tira (Anexo 6, p. 70), seguida das questões:

1. Suriá está escrevendo um poema para seu amigo camelo. Ele e seu tio Top pensam em várias palavras para usar no poema.
 - a) A que tipos de substantivos correspondem essas palavras?
 - b) O que essas palavras têm em comum?

2. **Camelo** é um substantivo simples, pois se aplica a todos os camelos. Qual é, nessa tira, o substantivo próprio que nomeia um camelo em particular?

5. Leia esta frase: Achei aquela nota perdida. O substantivo **nota**, nessa frase, pode ter mais de um sentido, porque não está claro o contexto em que ele foi empregado.
Escolha dois sentidos para o substantivo **nota**. Em seguida, imagine dois contextos em que ele, ao ser empregado, tenha exatamente os sentidos que você escolheu. Ao imaginar o contexto, leve em conta: quem está falando, quem está ouvindo, qual a intenção da pessoa que fala, isto é, se ela quer fazer uma reclamação, uma crítica, uma brincadeira, etc.

6. Observe o emprego do substantivo **homem** nestas frases:
 - **O homem** já pisou na Lua e agora deseja chegar a Marte.
 - A diferença entre o **homem** e a mulher não está apenas na constituição física; está também nas características psicológicas de cada sexo.
 - Esse menino já está ficando **homem** e ainda não aprendeu a arrumar a cama?
 - Não me desafie! Eu sou muito **homem** para pegar essa pedra sozinho. Que sentido o substantivo **homem** tem em cada um desses contextos? (p.70 e 71)

Aqui também não há exploração dos aspectos constitutivos do texto, do conteúdo, da forma. Resume-se, basicamente (exercícios de 1 a 4), na identificação, na classificação, na substituição de substantivos por outros. Observemos até mesmo os equívocos cometidos pelos autores na questão 2: o primeiro deles refere-se ao fato de que considera camelo um substantivo simples “pois se aplica a todos os seres”, quando na definição (Anexo 6, p. 66) a consideração é outra – “**simples** são os substantivos formados por apenas uma palavra, ou radical”. A outra falha, não tão gritante quanto a anterior, é que, na seqüência, opõe substantivo simples a substantivo próprio, afirmando que este nomeia um ser em particular.

Já nos exercícios 5 e 6, há um trabalho que se aproxima muito das sugestões propostas nas atividades anteriores ao levar em conta a semântica das palavras, pois nesses casos se trabalha com a intencionalidade de empregá-las em um determinado contexto, a adequação a este, dentre outros explicitados nas questões.

Verificamos, então, que, além de ser um ensino descomprometido com a construção de conhecimentos úteis e coerentes, bem como com o desenvolvimento da prática de análise, ambos os materiais continuam atrelados aos critérios heterogêneos (Mattoso Câmara, 1975; Perini, 1996) adotados pela gramática para classificar os substantivos. Sabemos que há momentos em que necessitamos utilizar mais de um critério, mas devemos fazê-lo conscientemente e de forma a ampliar as possibilidades de reconhecimento dos substantivos.

Vimos que os próprios teóricos da língua não consideram o reconhecimento do que seja substantivo, ou do que seja adjetivo pertinente para o estudo de Língua Portuguesa. Criticam, também, as classificações, uma vez que elas não são sistematizadas. Por que se exige, então, que os alunos distingam essas duas classes gramaticais, classifiquem os substantivos, se isso não está claro nem para quem se dedica ao estudo da estrutura da língua?

Se retomarmos os critérios apresentados por Mattoso Câmara (1975), ratificaremos que se dividem em formal ou mórfico, semântico e funcional. O autor agrupa o formal e o

semântico (morfo-semântico), pois acredita que é necessário considerar a forma e o sentido das palavras para conseguir agrupá-las em uma mesma classe; o funcional, por sua vez, é o responsável pela classificação das palavras de acordo com a função delas na comunicação lingüística. Perini (1996) também separa os critérios classificatórios, mas apresenta apenas duas divisões: o formal e o semântico, mas cada um com função específica e responsabilidade de duas classificações. Isso se deve ao fato de que os traços formais de uma palavra demonstram o comportamento sintático e morfológico dela, enquanto o semântico é em relação ao significado. Como são critérios distintos, não se deve esperar que duas palavras consideradas como sendo da mesma classe, sob o critério formal, o sejam sob o critério semântico. O que se almeja a partir dessa divisão é que se distinga pelo menos duas classificações a respeito das palavras: uma formal e outra semântica.

Dessa forma, verifica-se que, se o professor norteasse sua prática de sala de aula considerando tais critérios, apresentaria noções e atividades mais “palatáveis” no ensino de substantivos, como, por exemplo, dizer que são vocábulos que admitem um artigo, que são passíveis de plural em /s/ e de distinção de gênero (critério formal). Se esses critérios não forem suficientes, pois os adjetivos também se enquadram nessas considerações, lança-se mão do critério funcional que distingue as palavras por sua função na comunicação; sendo assim, os vocábulos são classificados como substantivos quando são centros de expressões (determinado) e adjetivos (determinantes) quando modificam um nome substantivo ou tido como determinado. Além desses, podemos utilizar o critério semântico, o qual considera substantivos as palavras que designam seres em geral (mas sem classificar em concreto e abstrato, comum e próprio). A aplicabilidade desses critérios já foi mostrada nas sugestões de trabalho com os exercícios apresentados até então, com as atividades envolvendo flexões (de gênero e de número), e a análise de que se um vocábulo está sendo determinado ou é determinante, dentre outras.

É a partir dessas considerações que podemos perceber a incoerência e a confusão de critérios adotados pela gramática tradicional para classificar os substantivos em português. Vejamos: a divisão entre *concreto* (não depende de outro para existir) e *abstrato* (depende de outro para existir) adota o critério semântico; *comum* (aquele que identifica os seres em geral, sem particularidades) e *próprio* (aquele que se refere a seres específicos) é semântico e morfológico (escritos com letras maiúsculas ou minúsculas), mas não sintático. Os únicos que não apresentam tantos problemas são os substantivos *simples* (contém um radical) e *composto* (contém mais de um radical) e *primitivo* (deriva outras palavras) e *derivado* (formado a partir do primitivo), pois se referem à formação de palavras, logo, à morfologia, ainda que não à semântica.

Com que objetivo, então, se ensina tantas definições e classificações a alunos de 5.^a e 6.^a séries se há outras formas, como já explicitamos, de abordar esses conteúdos? A título de explicação, tomemos como exemplo os substantivos concreto e abstrato: o primeiro é aquele que nomeia seres reais ou imaginários que não depende do outro para existir, enquanto o segundo nomeia ações, estados, qualidades e sentimentos dependentes do outro. Surgem, então, alguns questionamentos: o que isso significa para um usuário da língua? Tudo isso deve ser decorado? Todos possuem a mesma concepção sobre o fator dependência? Para exemplificar melhor, expomos que, em situação de sala de aula, já dissemos que a palavra “mesa” é classificada como substantivo concreto, pois não depende do outro para existir e um aluno discordou, dizendo que “mesa” depende sim de alguém que a confeccione para que exista, logo, é um substantivo abstrato. O que fazer? Mudar de definição a cada recepção diferente? Dizer para o aluno que na definição “mesa” é um ser real, logo, não é sentimento, nem ação, nem qualidade para ser abstrato? Por que não evitar esse tipo de constrangimento, utilizando os critérios demonstrados acima e passar essas classificações como uma forma de

demonstrar aos alunos que elas existem ou mesmo para apontar os problemas que possuem (Travaglia, 2003) e evidenciar, junto com os alunos, possíveis soluções?

3.1.2 Classificação dos adjetivos

No tópico gramatical “ADJETIVO – CLASSIFICAÇÃO QUANTO À FORMA”, Sarmiento apresenta um poema de Iêda Dias, intitulado *Cenas de jardim* e algumas questões interpretativas (Anexo 7, P. 134). Em seguida, aparece a questão número 5, direcionada à definição de adjetivo, presente logo após ela. Dessa forma, temos:

5. Você observou que, para contar a cena passada no jardim, o eu lírico descreveu as características de cada ser. Já vimos que as palavras que nomeiam os seres chamam-se **substantivos**. Algumas características podem ser atribuídas aos substantivos. Identifique, por exemplo, as palavras que caracterizam os substantivos encontrados no poema.

Portanto:

As palavras que **modificam** os substantivos, atribuindo-lhes certas características, como qualidade, defeitos, estado, modo de ser ou aspecto, chamam-se **adjetivos**. (Sarmiento, 2002, p. 135)

Façamos algumas considerações:

O exercício número 5 é duplamente de identificação: primeiramente, tem de identificar os substantivos, para, depois, identificar os adjetivos a eles referentes.

Percebemos, ainda nessa atividade, a heterogeneidade de conceitos, uma vez que explicita serem os adjetivos “palavras que caracterizam os substantivos” (p.135) e, na definição, os classifica como “as palavras que **modificam** os substantivos” (Id. Ib.)

Além disso, se retomarmos a definição de Perini (1996), veremos que, para ele, os adjetivos não possuem somente essa característica, uma vez que considera *adjetivos* todas as palavras que podem ser complementos do predicado, bem como predicativos e modificadores. Para Mattoso Câmara (1975), são os determinantes (podendo, aqui, incluir caracterizações, como as afirmadas na definição de Sarmiento (2002)) de outros termos por eles determinados.

Constatamos, portanto, a falta da aplicabilidade desse conhecimento teórico para instruir o aluno em como proceder.

Uma forma de trabalhar com os adjetivos nessa atividade seria:

1. Existem muitos nomes no poema *Cena de Jardim*, inclusive no título, que podem funcionar como substantivos e como adjetivos. Evidencie alguns deles (ou todos), baseando-se nas considerações de que serão substantivos os vocábulos que designam os seres, admitem flexão de gênero e de número, bem como podem ser precedidos de artigo.¹⁶

Certamente, ao considerarem somente os critérios semântico e formal, os alunos ainda terão dificuldade em distinguir os dois tipos de nomes, porque tanto os vocábulos considerados substantivos quanto os classificados como adjetivo admitem flexão nominal. Dessa forma, temos: **Rede** – redes; **traíçoera** - traíçoero, traíçoeras, traíçoeros, **linda** – lindo, lindas, lindos; **roseira**: roseiras e assim sucessivamente. Além desse problema, algumas das palavras substantivas e adjetivas do poema aceitam a anteposição de um artigo. Por exemplo, no primeiro verso, temos: *Rede traíçoera*. Se analisarmos cada um dos segmentos,

¹⁶ Observe que o professor precisa conhecer a teoria de Macambira (1987) (e outros) para propor uma atividade como essa, mas não precisa ficar discorrendo sobre seu autor. Reconhecemos que a atividade proposta também é de identificação, mas com o objetivo maior de introduzir outras questões de gramática, reflexiva, funcional.

em relação ao critério selecionado, verificamos que podemos ter **a rede** (foi lançada ao mar), **a traiçoeira** (nos enganou mais uma vez).¹⁷

Em uma situação como essa, aceitemos a sugestão que os próprios autores pesquisados (Mattoso Câmara - 1975, Perini – 1996) nos dão: quando os critérios expostos não forem suficientes, lancemos mão de outros. Nesse sentido, vejamos, também, o critério funcional, informando ao aluno que o adjetivo é o termo que determina (caracteriza) o substantivo, o qual se torna o termo determinado. Dessa forma, teríamos em: *Joaninha faceira / ligeira, brejeira*, três determinantes (adjetivos) para um substantivo (Joaninha).

Após essas considerações, faz-se necessária, assim como propusemos no estudo dos substantivos, a proposta de questões sobre as flexões. Para trabalhá-las, o professor pode propor:

2. Passe o poema para o plural, fazendo as modificações necessárias.

No estudo das respostas, há de sempre considerar as diferenças existentes entre a concordância feita em linguagem formal e em linguagem popular e/ou oral. Evidenciamos esse fator porque alguns alunos podem não reconhecer as relações de plural exigidas pela norma gramatical como características de seu uso pessoal ou do grupo a que pertence. Frente a uma situação como essa, o professor precisa aceitar a forma usada pelo aluno como correta, evidenciando a existência de uma outra forma, considerada culta, que será exigida em algumas situações formais, como: concursos, entrevistas para contratação em um emprego, palestras e que será bom conhecê-la. Não é esperada, portanto, uma postura preconceituosa, mesmo porque, em situações de conversas informais, principalmente pessoas consideradas cultas fazem uso da linguagem popular, uma vez que reconhecem não ser essas ocasiões

¹⁷ Caso o leitor não aceite o processo, utilize-o em outras considerações mais corriqueiras, como em: Aquele homem é **trabalhador** (adjetivo) / O **trabalhador**, muitas vezes, não tem seus direitos respeitados.

adequadas para formalidades. Se alguém tiver alguma dúvida quanto a essa afirmação, sugerimos que prestem atenção na comunicação das pessoas em seus lares, nos supermercados, no comércio, e não é por esse motivo que são discriminadas. Logo, por que motivo se discriminaria alguém que se comunica constantemente no dialeto popular?

Como afirma Possenti (1996), não é que seja para aceitar simplesmente esse fator, mas não impor a linguagem padrão como a única forma correta. É preciso sim corrigir os usos da variante popular quando se propõe uma situação de caráter formal (sem qualificá-las), como forma de capacitar o aluno a comunicar-se nessas ocasiões, bem como a compreender o que nelas se discute.

Um outro trabalho a ser realizado é a posição do adjetivo em relação ao substantivo. Quanto a ele, sugerimos:

3. No poema, temos a presença de adjetivos antes e depois dos substantivos aos quais se referem, como podemos perceber em: *Rede **traíçoeira**, Joanhinha **faceira**, **Teimoso** girassol, **Moroso** caracol, **Ligeiro** passarinho.*

- a) Verifique com que intenção esta alternância é feita.
- b) Mude a posição original (no poema) do adjetivo e analise se essa troca implica alteração do significado.

Essas atividades possibilitarão ao aluno refletir sobre a estrutura da língua e a relação de significado que determinada estrutura sugere.

Na resposta da letra *a*, o aluno precisará avaliar que a opção por apresentar o adjetivo anteposto ou posposto ao substantivo se deve ao fato de qual situação possibilitaria rima com

os demais versos (*Rede traiçoeira / na linda roseira; Teimoso girassol / olhando sempre o sol, Ligeiro passarinho / de bico bem fininho*).

Na letra *b*, o aluno certamente perceberia que não há implicação semântica na alteração do posicionamento do adjetivo. Mas o professor pode sugerir outros casos, como: posicionar o vocábulo **novo** antes e depois de **carro**, analisando o significado e criando situações em que poderia utilizar uma ou outra forma. Como resposta, perceberíamos a constatação de que *carro novo* evidencia uma característica do carro (que é ser novo), enquanto que *novo carro* demonstra que é mais um ou outro veículo que não precisa, necessariamente, ser novo. Em uma situação em que alguém estivesse desejando muito trocar seu carro (ou comprar um, caso não tenha) por um novo, a grande probabilidade é de dizer que esse indivíduo comprou um carro novo. Se, por outro lado, pensarmos em um “picareta” de carros, possivelmente falaríamos que esse comprou um novo carro para vender, se quisermos informar que a aquisição é de mais um veículo, dentre outros que ele já possui; e que comprou um carro novo que será difícil de se vendido, caso queiramos dizer que o carro tinha realmente a propriedade de ser novo.

Há, ainda, a possibilidade de se trabalhar com os adjetivos na forma afirmativa ou negativa. Nesse caso, poderíamos propor:

4. Comente o significado de cada uma das expressões e, em seguida, crie situações em que se pode empregá-las.

- a) Aquela criança é bonita.
- b) Aquela criança não é bonita
- c) Aquela criança não é feia.
- d) Aquela criança é feia.

Percebemos que dizer as orações das alternativas *a* e *d* significa uma caracterização precisa, enquanto as demais não caracterizam a criança nem como bonita, nem como feia, mas como um intermediário entre as duas considerações ou uma forma de não conseguir determinar bem o que se pensa da aparência dessa criança. Deixemos para o leitor a tarefa de contextualizar o emprego dessas formas.

Nas questões de 6 a 9 (Anexo 7, p. 135), a autora interroga sobre aspectos formais dos adjetivos:

6. Como os substantivos, os adjetivos também podem (ou não) se originar de outra palavra. Identifique, no texto, os **adjetivos primitivos** (que não se originam de outra palavra) e os **adjetivos derivados** (que dão origem a outra palavra).

7. De que palavras derivam os adjetivos que você identificou no poema?

8. Assim como acontece com os substantivos, há adjetivos que são formados por um só elemento e chamam-se **adjetivos simples**. Os que apresentam mais de um elemento são os **adjetivos compostos**. No texto, há adjetivos compostos? Por quê?

9. A partir dos adjetivos compostos apresentados a seguir, forme outros com ao menos um de seus componentes: socioeconômico, amarelo-ouro, azul-claro.

Aqui não há tantos problemas, pois trata-se de questões morfológicas de formação (simples e compostos) e de derivação (primitivos e derivados) de palavras. Mas, se se trabalhasse com a divisão de Mattoso Câmara (1975), na qual ele engloba substantivos e adjetivos como nomes, distinguindo-os, apenas, pela função, não seria necessário retomar tais critérios, já explicitados no estudo dos substantivos. Se não ficou clara nossa abordagem nas considerações sobre o trabalho com os substantivos, evidenciamos, aqui, que nossa proposta de analisar determinados e determinantes, flexões nominais e concordância nominal é exatamente essa: trabalhar substantivos e adjetivos juntos, para termos a possibilidade de trabalhar com a associação dos critérios morfo-semânticos e funcionais nessas classes de

palavras, sem precisar ficar retomando os mesmos conceitos mais de uma vez e, além disso, de forma que aparentem ser diferentes para um ou para outro nome.

Além disso, há a exposição da teoria sobre adjetivos pátrios, o que, para nós, serve mais a título de conhecimento para o aluno¹⁸ usar em uma possível situação em que necessitar e se lembrar deles. Isso porque nem sempre lembramos que cariocas são as pessoas nascidas na cidade do Rio de Janeiro, enquanto fluminenses são as daquele estado. Nesse caso, substituímos pessoa *carioca* por pessoa *do Rio*. É o mesmo que ocorre com os substantivos coletivos, comentados acima.

Em um subtítulo, Sarmiento (2002) fala sobre locução adjetiva, definindo-a como “expressão que caracteriza um substantivo e que tem o valor de um adjetivo pelo qual pode ser substituída. É formada por uma preposição e um substantivo”. (Anexo 7, p. 137 e 138) Aqui também percebemos o conhecimento internalizado do falante, como afirmam Benites (2001), Louzada (2001), Murrie (1991), Perini (1997), Piscioti (2001), no capítulo 1. Isso porque, como ocorre com os adjetivos pátrios, os usuários da Língua Portuguesa, quando desconhecem ou não se lembram do adjetivo *bélico*, lançam mão daquilo de que têm certeza; sendo assim, substituem a expressão arsenal *bélico* por arsenal *de guerra*, sem problemas.

Não estamos argumentando que essas informações são desnecessárias; continuamos, porém, defendendo o que expusemos em relação aos substantivos coletivos: não ensinar com o objetivo de cobrar em avaliações, exigir memorizações de listas, mas como forma de apresentar mais um recurso do qual o usuário pode dispor em sua comunicação oral ou escrita.

Dessa forma, percebemos que Sarmiento (2002) tem o cuidado de trabalhar com a interpretação dos textos propostos por ela; no entanto, ao abordar a gramática, mesmo no

¹⁸ É o conhecimento que Travaglia (2003) caracteriza como cultural.

tópico intitulado “Gramática textual” (Anexo 7, p. 137-139), ela usa o texto como pretexto, pois pede para identificar e classificar os elementos gramaticais:

- d) Identifique, no segundo parágrafo do texto, os adjetivos e os substantivos por eles caracterizados.
- e) Separe, numa coluna em seu caderno, os adjetivos encontrados no 2.º parágrafo, e classifique-os em adjetivos primitivos e derivados. (p. 138)

Essas, bem como outras alternativas e questões, exemplificam e confirmam nossos questionamentos: por que não trabalhar o efeito de sentido provocado pela utilização de um e não de outro adjetivo?

No segundo parágrafo do texto, ao qual se referem as questões acima, temos: “Palco de intermináveis batalhas entre judeus e palestinos, Israel possui uma das mais avançadas legislações em prol do bem-estar da criança”. (p. 137) Assim constatamos, por exemplo, alguns vocábulos considerados adjetivos, pela autora, como: *intermináveis* e *avançadas*. Que tal propor aos alunos a substituição dessas palavras por outras consideradas sinônimas, ou de significados afins, já que não existem sinônimos perfeitos: infundáveis batalhas, muitas batalhas, um excesso de batalhas; ou legislações mais desenvolvidas, mais modernas (se é que se pode pressupor que o moderno é também avançado), analisando o aspecto semântico. Todas elas continuam tendo o mesmo impacto, o mesmo valor significativo?

Segundo Perini (1996), Possenti (1996) Travaglia (2002 e 2003), esses são processos que não se limitam a uma gramática teórica ou normativa, mas levam o aluno a pensar sobre o funcionamento da linguagem, a refletir sobre ele.

Observemos, ainda, que judeus e palestinos podem indicar nacionalidade referente à Judéia e à Palestina, respectivamente; logo, poderiam muito bem ser identificados como adjetivos pelos alunos, como adjetivos pátrios, porque, na teoria que a autora acabara de explicitar, ela menciona que adjetivos pátrios indicam procedência ou nacionalidade. Se, por sua vez, utilizarmos o critério funcional de Mattoso Câmara (1975), veremos que, nessa

situação, eles não são determinantes, funcionando, pois, como substantivos. Além disso, a resposta sugerida pela autora na questão *d*, que leva em consideração o segundo parágrafo do texto “O exemplo de fora” (Anexo 7, p.137), não faz menção à locução adjetiva (da criança), presente no primeiro período do parágrafo: “Palco de intermináveis batalhas entre judeus e palestinos, Israel possui uma das mais avançadas legislações em prol do bem-estar **da criança**”. Nesse caso, podemos propor a substituição da locução por *infantil*, como forma, também, de analisar o significado, verificar se esse adjetivo (infantil) possui o mesmo teor argumentativo de *criança*.

Cereja e Magalhães (2002) apresentam uma tira (ANEXO 8, p 92 e 93) e três questões: a primeira é de interpretação e a terceira de resposta pessoal, para o aluno mostrar a opinião. A questão número 2 induz a uma resposta cujo objetivo será a introdução da classe de palavra adjetivo:

No balão de fala, Suriá reclama do comportamento de Kurtz.

- a) Como ele acha que um urso deve ser?
- b) Se Kurtz não é assim, então como ele parece ser?

Logo após, explicita a definição de adjetivo através dos dizeres:

Nos exercícios anteriores, você observou que certas palavras desempenham um papel importante na língua: caracterizar os seres. Enquanto o substantivo é a palavra que nomeia os seres, o **adjetivo** é a palavra que modifica o substantivo, indicando seu tamanho (será o número de letras?), cor (preta, branca?), tipo (chatos, legais?), beleza, defeitos, qualidades, enfim, as características que o substantivo (seria melhor os seres representados pelos substantivos) apresenta. Assim, palavras da tira como **adulto**, **feroz** e **valente** são adjetivos, pois caracterizam o urso que Kurtz deveria ser, na opinião de Suriá. (p.93) (Comentários nossos).

e de locução adjetiva, como sendo a expressão que tem o mesmo valor de um adjetivo, porém é formada por mais de uma palavra. Não nos prenderemos a comentários, já que as definições são praticamente idênticas às de Sarmiento (2002) e já discutimos sobre elas.

Após essa teorização, Cereja e Magalhães (2002) propõem uma atividade considerada, do ponto de vista funcional, melhor que as demais: Há uma tira (Anexo 8, p. 94) e algumas perguntas sobre ela:

1. Julieta diz ao Menino Maluquinho (observemos que o nome do menino é composto por um substantivo ‘próprio’ - só porque é escrito com maiúscula deixou de ser comum - e por um adjetivo) que cada pessoa a caracteriza de modo diferente.
 - a) Que adjetivo a mãe emprega para caracterizar a filha? E o pai?
 - b) O que as visitas pensam de Julieta?
2. Por que você acha que as pessoas têm opiniões diferentes sobre Julieta?
3. E você? Como você acha que é? Empregue três ou mais adjetivos para caracterizar-se. (p. 94)

Parece que os autores não acreditam que se possa aprender dessa forma, por isso acrescentam mais dois exercícios, agora, porém, totalmente tradicionais e descontextualizados, talvez por pensarem que esses são os eficientes:

4. Escreva o adjetivo que expressa a principal característica que devem ter os substantivos abaixo. Veja o exemplo:

tesoura	➔	cortante
bola	➔	redonda

- | | | |
|---------------------|-------------|---------|
| a) água que se bebe | c) um amigo | e) o ar |
| b) uma balança | d) um juiz | |

5. Em seu caderno, associe as colunas, relacionando os substantivos com os adjetivos mais adequados:

a) canto	I. corajoso
b) mentira	II. harmonioso
c) fogo	III. vergonhosa
d) soldado	IV. transparente
e) vidro	V. ardente (p. 94)

Como também faz Sarmiento (2002), Cereja e Magalhães (2002) expõem a classificação dos adjetivos em simples, compostos e pátrios ou gentílicos; e, logo depois, um exercício (Anexo 8, p. 94, 95). A partir das propostas sugeridas por nós no estudo dos substantivos e também no de adjetivos, pense nas demais possibilidades de trabalhar com a figura evidenciada no exercício 1 do livro didático (p. 95), além das já propostas pelos autores. Pense na questão da formação de adjetivos, na flexão, na concordância, nas variedades lingüísticas.

No tópico “O adjetivo na construção do texto”, há a apresentação de um poema de Pedro Xisto e questões (novamente de identificação e classificação) sobre ele (Anexo 8, p. 96)

Cheio
vazio
cheio

cheio
vazio
cheio

cheio

cheio

1. A que classe gramatical pertencem as palavras que constroem o texto?
2. O texto pode ser organizado em três partes, ou em três momentos.
 - a) Que palavra falta na última parte do texto?
 - b) Como essa palavra é sugerida no texto?
3. As palavras **cheio** e **vazio** devem se referir a algum substantivo, não expreso no texto. Qual será ele? Dê uma sugestão. (p. 96)

Ironicamente falando, podemos dizer que o entendimento do texto é tão importante que sua interpretação é colocada em segundo plano. Tanto que o título é: “O adjetivo na construção do texto”; é a gramática como antecessora do texto. Sendo assim, mais uma vez

constatamos a preocupação maior em relação aos elementos gramaticais por si que em relação ao papel desses no contexto.

No tópico “Linguagem e interação”, (Anexo 8. p. 97), constatamos que, apesar de os autores iniciarem os questionamentos com uma questão de gramática normativa, teórica, não relacionando-a à interpretação do anúncio, eles apresentam, em seguida, questões reflexivas relevantes:

2. Veja, abaixo do anúncio, a data em que ele foi publicado. Nessa época, o país vivia um período de racionamento de energia elétrica. Explique o jogo que o anunciante faz entre **partida elétrica** e **acionamento**.¹⁹

3. O racionamento de energia impede as pessoas de manterem certos hábitos, limitando, por exemplo, o uso de aparelhos eletrodomésticos. Observe que, abaixo do logotipo da marca da moto anunciada, lemos a frase: “Honda, asas da liberdade”.

a) Identifique a locução adjetiva empregada nessa frase.²⁰

b) Explique por que essa frase se opõe às limitações impostas pelo racionamento de energia.

5. Marido e mulher estão conversando. De repente, o marido diz uma destas frases:

Sua idéia de viajar me é **simpática**.

Sua idéia de viajar **não** me é **simpática**.

Sua idéia de viajar me é **antipática**.

a) Qual dessas frases daria a entender que o marido é totalmente favorável à idéia de viajar?

b) E qual delas dá a entender que é totalmente desfavorável?

c) Que diferenças de sentido existem entre a segunda e a terceira frases?

6. Observe o emprego do adjetivo destacado nestas duas frases:

¹⁹ Observemos que aqui, os autores entendem a questão como uma forma de interpretação do anúncio, uma vez que, o estudo da unidade é sobre adjetivos e os vocábulos destacados são substantivos. Somente elétrica é determinante de partida. Talvez seria o caso de se propor a relação entre o adjetivo *elétrica*, em partida elétrica e o substantivo *acionamento*.

²⁰ Sugerimos, aqui, que o professor indague a possibilidade substituir a locução por um adjetivo, a fim de verificar a possibilidade de ocorrência. Certamente constatariam que não seria viável, pois *asas libertáveis*, ou *libertadoras* não equivalem a *de liberdade*, pois esta indica posse (as asas são da liberdade ou que libertam), enquanto as demais caracterizações indicam outras coisas (asas que se pode libertar, asas que possuem a propriedade nata de libertar).

Aquela moça é muito **bonita**.
Nossa! Como vocês está **bonita**!

Qual a diferença entre **ser bonita** e **estar bonita**?

Não podemos deixar de comentar que a questão 5, principalmente, possibilita um ótimo trabalho de gramática reflexiva e funcional da língua. Ela se assemelha muito às sugestões que apresentamos à página 85, no trabalho de Sarmiento (2002) com o poema *Cenas de jardim*. A questão 6 também é um trabalho funcional, mas diz respeito muito mais à semântica dos verbos **ser** e **estar** que propriamente ao adjetivo **bonita**. Talvez fosse mais conveniente outros exemplos, como:

5. Observe o emprego do adjetivo destacado nas duas frases a seguir:

Esse doce é muito **bom**. / Esse doce é muito **gostoso**.

Legume é **bom**. / Legume é (ou não é) **gostoso**.

a) Comente qual dos pares melhor representa o adjetivo “bom” como sinônimo de “gostoso” e justifique o porquê.

Nesse, caso o aluno conseguiria perceber que a resposta seria o primeiro par, porque no segundo há ambigüidade: tanto “bom” pode estar significando “gostoso”, como pode ser interpretado que legume faça bem e é gostoso (ou até faça bem, mas não é gostoso, se considerarmos a negação do verbo “ser”).

3.1.3 Flexão dos substantivos

Sempre após um texto, Sarmiento (2002) apresenta uma teoria gramatical através de questões seguidas de definições.

Nessa parte de flexão dos substantivos, temos o texto “Regras dos animais”, a respeito do qual podemos citar como exemplos as questões (Anexo 9, p 94):

3. Leia o seguinte trecho e observe que alguns substantivos estão destacados

“Na maioria das **espécies**, as **tarefas** dos **machos** e **fêmeas** são diferentes, pelo menos na **hora** de cuidar dos **filhotes**”.

Responda:

- a) Que substantivos destacados estão no masculino? E no feminino?
- b) Como você identificou o gênero masculino e o feminino desses substantivos?
- c) Qual deles está empregado no singular? Explique como você chegou a essa conclusão.
- d) Um dos substantivos grifados expressa um grau de diminuição. Identifique-o e indique o grau aumentativo.

Podemos concluir que:

Os **substantivos** flexionam-se em **gênero** (masculino ou feminino), **número** (singular ou plural) e **grau** (diminutivo e aumentativo).

Constatamos, mais uma vez, uma falha que, apesar de já estar solucionada na teoria, por alguns estudiosos da língua, ainda não são conhecidas e aplicadas pelos livros.

Estudamos, com Mattoso Câmara (1975), que há diferença entre flexão e derivação, por alguns motivos. Revejamos:

A **derivação** não é obrigatória para toda uma classe homogênea do léxico, de forma que um mesmo processo não pode ser aplicado a todos os vocábulos, por exemplo: temos *saltitar* como derivado de *saltar*, mas não temos “*cantitar*” como derivado de *cantar*; neste caso, a derivação pode ser *cantarolar*, por exemplo. Além disso, a derivação não é obrigatória, ou seja, tem-se a opção de usar ou não um vocábulo derivado. Por exemplo: Em: *Que menininha linda!*, o nome adjetivo (linda) pode ou não estar em sua forma derivada diminutiva (lindinha). A flexão indica que um vocábulo “se dobra” a novos empregos” (p.71).

A **flexão**, por sua vez, é obrigatória e precisa de uma sistematização coerente; é imposta pela própria natureza da frase, isto é, baseado no que queremos transmitir, na natureza da frase, é que utilizamos determinado tempo e modo verbais, singular ou plural; além de que existe, ainda, o fenômeno da concordância, através do qual se tem a concordância de número (singular, plural) e de gênero (masculino, feminino) entre um nome substantivo e um nome adjetivo; bem como a de pessoa gramatical entre sujeito e verbo. A escolha de tempo e de modo dependerá da espécie da frase.

Logo, a afirmação de Sarmiento (2002) de que o substantivo se flexiona em grau não é verdadeira: ele se flexiona em gênero e número, e deriva em grau.

Nas questões seguintes, vemos, também, a continuação do tradicionalismo como imperativo, tanto na classificação dos gêneros, quanto no conteúdo (retirar, transformar, sem nenhum objetivo de melhorar a leitura ou a escrita do aluno) dos enunciados.

4. Há substantivos que apresentam uma única forma para os dois gêneros. Por isso chamam-se **substantivos uniformes**, ou **comum de dois gêneros**. Ex: (o/a) artista, (o/a) estudante, (o/a) cliente. Há substantivos que têm sempre o mesmo gênero, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino, ou seja, são invariáveis. São os **substantivos sobrecomuns**. Ex: (a) criança, (a) testemunha. E há os **substantivos epicenos**, para animais. Ex: cobra (macho ou fêmea).

Retire do 1.º parágrafo do texto um **substantivo sobrecomum**. (Anexo 9, p. 94)

Um ponto positivo é que a autora não confunde gênero com sexo, como observamos, freqüentemente, em algumas gramáticas; mas não explica como se determina o gênero: Mattoso Câmara (1975) afirma que o gênero faz oposição entre feminino e masculino; e o número, entre plural e singular. No *gênero*, temos uma forma masculina, assinalada por um morfema zero; em oposição à feminina, marcada pela desinência *-a*:

Vejamos, novamente, a teoria de Mattoso Câmara (1975) a fim de ratificarmos ser ela muito mais simples, no sentido de que não propõe o processo de decorar os nomes dos

substantivos em relação ao seu comportamento quanto ao gênero, mas não menos completa.

Ele afirma que os substantivos podem ser divididos da seguinte forma quanto ao gênero:

- 1) Nomes substantivos de um único gênero: *(o) trabalho, (a) pesquisa, (o) cônjuge, (a) plantação, (o) sapato, (a) sandália;*
- 2) Nomes de dois gêneros, sem flexão: *(a,o) testemunha, (a,o) dentista;*
- 3) Nomes substantivos de dois gêneros, com uma flexão: *(a) alemã, (o) alemão.*

Outra ressalva é que, assim como ocorre com o gênero, Sarmiento (2002) também não explica como determinar o número; expõe, simplesmente, a questão número 3, letra c, como já demonstramos acima.

3. Releia o seguinte trecho e observe que alguns substantivos estão destacados

“Na maioria das **espécies**, as **tarefas** dos **machos** e **fêmeas** são diferentes, pelo menos na **hora** de cuidar dos **filhotes**”.

c) Qual deles está empregado no singular? Explique como você chegou a essa conclusão.

Não demonstraremos nenhum exemplo do tópico “Gramática textual”, pois o que ocorre é exatamente o mesmo: exercícios descontextualizados, de identificação, de transformação, de citação de substantivos flexionados em determinado gênero, número e, como entende a autora, de grau.

O trabalho de Cereja e Magalhães (2002) é um pouco diferente: eles demonstram a teoria sobre flexão dos substantivos e dos adjetivos ao mesmo tempo (Anexo 10, p. 106, 107), e não em capítulos separados, como Sarmiento (2002). Mas, assim como a autora, Cereja e

Magalhães também não confundem gênero com sexo. Eis o que eles afirmam: “A noção de gênero na língua portuguesa costuma ser associada ao sexo dos seres. Entretanto, não devemos confundir sexo dos seres com gênero das palavras”.(p. 107)

Dessa forma, temos:

No poema, os substantivos **homem** e **mulher** vêm acompanhados dos adjetivos **sério** e **séria**. Esses adjetivos se apresentam no mesmo gênero e no mesmo número que os substantivos aos quais se referem, isto é, no **masculino**, no **feminino** e no **singular**. Se os substantivos estivessem no **plural**, os adjetivos teriam de acompanhá-los, ou seja, também de estar no plural (...).

Note ainda que, para mostrar que a menina é pequena, o poeta empregou o substantivo no diminutivo: **menininha**.

Essas variações que as palavras sofrem, de acordo com as exigências gramaticais de cada situação são chamadas de **flexões**.

Em português, os substantivos e os adjetivos sofrem três tipos de flexão: **gênero**, **número** e **grau**. (p. 107)

Sendo assim, ratificamos, novamente, o que afirma Mattoso Câmara (1975): As gramáticas tradicionais costumam definir as palavras – sobretudo nomes adjetivos- indicativas de grau, como flexionadas (flexão de grau). O que ocorre, contudo, é o processo de derivação, uma vez que o emprego do adjetivo com grau, como já dissemos, não é obrigatório, além de não haver sistematização coerente para ele, como as ocorridas nos casos de flexão de gênero e de número.

Ao abordar, especificamente, a questão do gênero, os autores expõem que:

Todos os substantivos do português possuem gênero, tanto os referentes a pessoas e animais quanto a “coisas”. Veja os exemplos: o menino, a menina, o sapato, a mesa.

Mesmo substantivos que se referem a pessoas ou animais apresentam, muitas vezes, diferenças ente sexo e gênero. Veja: a criança => é sempre feminino, o crocodilo => é sempre masculino. (...).

Os substantivos formam o feminino pela troca de **-o** por **-a** ou pelo acréscimo da vogal **-a** no final da palavra. Veja: menino – menina. (pp, 107 e 108).

Seguem-se atividades também de identificação, classificação, transformação, exemplificação do gênero dos substantivos.

Na flexão de número (Anexo 10, p. 109 e 110), Cereja e Magalhães (2002) são mais completos que Sarmiento (2002), uma vez que esta simplesmente menciona que número se refere ao singular e ao plural dos substantivos. Esses autores, por sua vez, afirmam que

a maior parte dos substantivos forma o plural com o acréscimo da letra **-s**. Observe: bola – bolas.

Entretanto, o modo de formar o plural pode variar, dependendo da terminação das palavras. Veja:

- substantivos terminados em **-r, -s** ou **-z** => acrescenta-se **-es**: pilar – pilares, gás – gases, giz – gizes

- substantivos terminados em **-l**, precedidos de **a, e o, u** => substitui-se o **-l** por **-is**: animal – animais, hotel – hotéis, farol – faróis, paul – paus.

Atenção: **-il** (oxítonas): barril – barris, funil – funis
-il (paroxítonas): fósil – fósseis, réptil répteis

- substantivos terminados em **-ão** – substitui-se **-ão** por **-ãos, ães** ou **ões**: cidadão – cidadãos, cão – cães, opinião – opiniões.

- substantivos terminados em **-zito, -zinho** => substitui-se a palavra base e também a terminação: papelzinho – papezinhos, pãozinho – pãezinhos.

- Substantivos paroxítonos terminados em **-s** e **-x** – são invariáveis: o lápis – os lápis, o tórax – os tórax. (pp. 109 e 110)

Verificamos, portanto, que os autores conhecem a estrutura da língua e, possivelmente, Mattoso Câmara (1975)²¹ e utilizam esses conhecimentos, embora sem termos técnicos, o que não prejudica o estudo, mesmo porque nem interessa muito às crianças. É o mesmo, dito de forma mais simples.

²¹ O que não significa que Sarmiento (2002) não conheça.

3.1.4 Flexão dos adjetivos

Achamos por bem apresentar novamente as palavras de Mattoso Câmara (1975), pois elas se confirmam, também, na flexão dos adjetivos. As gramáticas tradicionais costumam, de acordo com o autor, definir as palavras – sobretudo nomes adjetivos - indicativas de grau, como flexionadas (flexão de grau). O que ocorre, contudo, é o processo de derivação, uma vez que o emprego do adjetivo com grau, como já dissemos, não é obrigatório, além de não haver sistematização coerente para ele, como as ocorridas nos casos de flexão de gênero e de número. Por exemplo: Em: *A criança ficou satisfeita.*, há obrigatoriedade na concordância entre o nome substantivo “criança” (feminino singular) e o nome adjetivo “satisfeita” (também feminino singular). Se houvesse a ocorrência de plural, ou de masculino, no primeiro vocábulo, o último também deveria flexionar-se. Se, por sua vez, colocássemos *criança* no diminutivo, não necessitaríamos, obrigatoriamente, de derivarmos o adjetivo. Outro exemplo seria: *Esse exercício estava fácilimo*. O adjetivo (*fácilimo*), ainda que tenha carga semântica própria, pode ser substituído por outros termos como *muito fácil*: *Esse exercício estava muito fácil*; ou transferir a derivação de grau para o advérbio (*muitíssimo*), sem derivar o adjetivo: *Este exercício estava muitíssimo fácil*.

Quando Sarmiento (2002) se propõe a trabalhar flexão, comete uma falha já no título: “Flexão do Adjetivo – Gênero, Número e Grau”. Com substantivos ela não fez isso no título, pois este era: “Substantivos – Flexões”.

Novamente, há a presença de um texto, um fragmento do poema “Canção de outono”, de Rubén Darío, após o qual a autora propõe questões a fim de introduzir o aspecto gramatical desejado até chegar à definição deste (Anexo 11, p. 148 a 150). Vejamos:

5. Identifique outras locuções adjetivas presentes no poema e dê o adjetivo equivalente a cada uma.²²
6. Leia novamente a última estrofe e responda:
- A que substantivo se referem os adjetivos **dolente** e **pálido**?
 - Cite outros adjetivos que poderiam ser empregados com esse substantivo.

A essas questões, propomos que o professor trabalhe com transformação dos verbos para o plural, substitua a palavra sorriso por uma feminina (*expressão*, por exemplo), fazendo as demais alterações necessárias. Não nos cansamos de lembrar que essa atividade exige muita responsabilidade no sentido de não realizá-la como forma de impor um dialeto sobre outros, caso o aluno apresente flexões diferentes das normativas, certamente esperadas pelo professor.

Há, ainda, questões referentes ao grau:

7. Agora, empregue o adjetivo **forte** em frases, nas três formas do **comparativo**:

mais (do) que: superioridade
 menos (do) que: inferioridade
 tão como: igualdade

Veja ainda:

- O rei era tristíssimo.
- O rei era muito triste. (...)

Observe:

- O rei era **o mais** triste **de todos**.
- O rei era **o menos** triste **de todos**. (...)

8. Faça o mesmo criando quatro frases com o adjetivo *simpático*, no grau **superlativo**.

Salientemos que o trabalho com grau de adjetivo é extremamente pertinente; não se deve, porém, restringir esse estudo à teoria, à nomenclatura, mas trabalhar com atividades

²² Propomos, mais uma vez, que seja feita a análise do significado das construções com adjetivo e com locução adjetiva.

reflexivas e funcionais. Sugerimos, então, que o professor proponha aos alunos analisar o significado do uso de um determinado grau em uma situação específica, conforme demonstramos na página anterior com o adjetivo *facílmo*. Tomemos, agora, como exemplos as próprias colocações de Sarmiento (2002). Dizer que “O rei era tristíssimo” é o mesmo que dizer “O rei é muito triste”? Em que situações poderíamos empregar uma ou outra forma?

Em relação à flexão dos adjetivos, a autora conclui: “Os adjetivos apresentam três flexões: de **gênero** (masculino e feminino) e de **número** (singular e plural) e de **grau**”.(p. 150)

As atividades propostas pela autora, então, continuam seguindo os padrões tradicionais.

Às páginas 151 – 153 (Anexo 11), Sarmiento (2002) realiza um trabalho um pouco diferenciado. Citemos apenas algumas questões, pois o leitor, certamente já entendeu o objetivo de nossa proposta e está apto para analisar as demais.

1. O adjetivo normalmente acompanha um substantivo, caracterizando-o. Há adjetivos cujo sentido se altera, de acordo com a colocação na frase. Daí a importância do contexto. Explique a diferença de significado entre os adjetivos destacados a seguir.
 - a) O **novo** jogador fará parte da seleção.
O jogador **novo** fará parte da seleção.
 - b) Essa foi uma **grande** negociação.
Essa foi uma negociação **grande**. (p. 151)

Observemos que a autora expõe, no enunciado da questão, que o adjetivo normalmente *acompanha* o substantivo, quando, no momento em que trabalhava com definição, apresentou adjetivo como a palavra que modifica um substantivo. Melhor seria uniformizar essa teorização, utilizando a consideração de Mattoso Câmara (1975), ao dizer que adjetivo é o vocábulo que funciona como determinante. Com exceção desse argumento, verificamos que há um trabalho reflexivo funcional, uma vez que o aluno precisará refletir sobre o significado

da construção, para verificar em que situações poderá empregá-la. É uma atividade que vem ao encontro das nossas sugestões, expostas anteriormente.

Analise mais algumas questões:

Quanto ao gênero, há adjetivos que apresentam uma única forma (**adjetivos uniformes**) para o masculino e para o feminino.

garçom gentil – garçone gentil	maestro jovem – maestrina jovem
professor eficiente – professora eficiente	cidadão cortês – cidadã cortês

2. Dê outros exemplos de adjetivos uniformes em expressões ou frases.

3. Certos adjetivos têm uma formação diferente no feminino (**adjetivos biformes**). Veja:

profeta judeu – profeta judia	ator plebeu – atriz plebéia
cônsul ateu – consulesa atéia	pai trabalhador – mãe trabalhadeira

Empregue, em frases, o feminino de: europeu, cristão, alemão, burguês e vilão. (p. 152)

Constatamos que, nessas questões, Sarmiento (2002) trabalha com a separação proposta por Mattoso Câmara (1975) de nomes com uma forma e nomes com duas formas. Evidenciemos o exemplo de oposição entre *pai **trabalhador*** – *mãe **trabalhadeira***. Nesse caso, o professor tem de ter o cuidado de fazer, além do alerta para o fato de que *mãe* não é feminino de *pai* (mas *mãe* uma palavra feminina e *pai*, masculina), a consideração entre a diferença de *trabalhadeira* e *trabalhadora*. Para evidenciá-la, poderia exemplificar com orações e pedir para os alunos analisar o significado delas e as situações em que ocorreriam: *O trabalhador rural não é, muitas vezes, valorizado. / A trabalhadora rural não é muitas vezes valorizada. – Aquele pai é trabalhador. / Aquela mãe é trabalhadeira.* Deve-se demonstrar, também, que, no masculino, o adjetivo e o substantivo possuem a mesma forma, enquanto, no feminino, ela é diferente. Nada justifica, contudo, considerar como errada uma construção como: *Aquela mãe é trabalhadora.*

4. Quanto ao **número**, os adjetivos variam como os substantivos. Confira:

peru cru – perus crus	anel igual – anéis iguais
abajur lilás – abajur lilases	som ruim – sons ruins

Flexione, no plural, junto a um substantivo, os adjetivos a seguir: fiel, amável, vil, veloz, azul, inglês. (p. 153)

Como já demonstramos inúmeras vezes, exercícios desse tipo devem ser demonstrados como forma de oportunizar ao aluno o contato com o dialeto padrão e as ocasiões em cujo uso é exigido, e não como imposição de uma forma sobre a outra, argumentando sobre a correção, sobre a beleza delas.

Em “Gramática textual” (Anexo 11, p. 154 – 156), que deveria ser o espaço para continuar trabalhando com contextualizações, o que encontramos é a exposição do texto “Festival de Excentricidades”, como pretexto para trabalhar adjetivo, através de questões, simplesmente, de identificação de classificação, denominados por Travaglia (2003) como sendo de gramática teórica. Não explicitaremos, aqui,²³ todas as questões, nem discorreremos sobre outras possíveis formas de abordá-las para não ficarmos muito redundantes. Acrescentemos somente o fato de que, após trabalhar com reflexões e funcionalidades em orações, o professor deve analisá-las nos textos produzidos pelos próprios alunos.

d) Na primeira notícia, identifique os adjetivos e flexione, no feminino plural, o adjetivo composto.

e) Em que grau está o adjetivo nesta frase: “(...) a modelo mais *pesada* do mundo”.²⁴

f) Substitua as locuções adjetivas presentes no texto por adjetivos equivalentes.

g) Identifique, no texto, três adjetivos pátrios ou gentílicos.

²³ As que não estão expostas podem ser observadas no Anexo 11, p. 155 e 156.

²⁴ Atentemos para o fato de que é a expressão *mais pesada do mundo* que indica o grau superlativo relativo de superioridade, conforme Sarmento responde para o professor, logo abaixo da questão, e não o vocábulo *pesada*, como pressupõe que seja, por destacar somente ele.

h) Identifique, no texto, o superlativo relativo de superioridade do adjetivo *grande*.

i) Retire do texto exemplos de adjetivos uniforme e biforme.

j) Passe o adjetivo destacado para o superlativo relativo de inferioridade:

“O automóvel mais **longo** do mundo é uma limusine”.

l) Substitua os ■, colocando os adjetivos destacados nas três formas do comparativo, identificando o grau do adjetivo em cada resposta.

Teighlor é ■ **pesada** ■ que Gisele.

O *poodle* Toly tornou-se ■ **pobre** ■ os outros cães.

O californiano Jay Ohrberg parece-me ■ **excêntrico** ■ o texano Jackie Bibby.

Cereja e Magalhães (2002) apresentam a flexão dos adjetivos (Anexo 10, p. 110 e 111)

da seguinte forma:

Os adjetivos formam o feminino, em geral, do mesmo modo que os substantivos, isto é, com a troca de **-o** por **-a** ou o acréscimo da vogal **-a** no final da palavra. Veja: bonito – bonita, criativo – criativa, inglês – inglesa.

Há adjetivos, porém, que têm uma só forma para o masculino e para o feminino. Observe: trabalho difícil – questão difícil, homem incapaz – mulher incapaz.

Alguns podem oferecer certa dificuldade quanto à formação do feminino. Veja estes exemplos: europeu – européia, chorão – chorona, cristão – cristã, judeu – judia, mau – má, cru – cua, são – sã, ateu – atéia, bom – boa. (p. 110)

Quanto ao número, “a flexão dos adjetivos é semelhante a dos substantivos. Veja: garoto gentil – garotos gentis, homem feliz – homens felizes”.(p.111)

Constatamos, mais uma vez, um trabalho de teoria mais completo de Cereja e Magalhães (2002), em relação à flexão dos adjetivos, que o de Sarmiento (2002).

Há atividades propostas (Anexo 10, p. 111), mas, no momento, não as explicitaremos, porque seguem os mesmos padrões das já expostas nas seções anteriores.

Em “Linguagem e interação” (Anexo 10, p. 112, 113), percebemos um trabalho diferenciado, em relação ao que fora realizado pelos autores nas demais seções da unidade.

Vejamos algumas questões:

Leia o texto a seguir, do poeta e compositor Arnaldo Antunes, e responda às questões 2 e 3.

Neto e neta são

netos, no masculino. Filho e filha são filhos, no masculino. Pai e mãe são pais, no masculino. Avô e avó são avós.

(As coisas. 6. ed. São Paulo: Iluminuras, 1998, p. 28)

2. O autor está se referindo a uma característica da flexão dos substantivos em nossa língua.

- a) Qual é essa característica?
- b) Você acha que a língua apresenta características “machistas”? Por quê?

3. A soma de **avô** e **avó** surpreende quanto à flexão.

- a) Por que ela surpreende?
- b) Releia o exercício 1 e encontre uma explicação para essa diferença. (p. 112)

Atentemos somente para o exercício 3, letra *a*. Sabemos que ela se refere à flexão de número, porque diz sobre a flexão da soma de *avô* e *avó*, que não segue a regra das três anteriores. Se, pensarmos, entretanto, em flexão de gênero, constataremos que não há nenhuma surpresa. Voltemos, mais uma vez, ao que defende Mattoso Câmara (1975) e veremos que ele entende a flexão de gênero como sendo uma só: “o acréscimo para o feminino, do sufixo flexional **-a** (...) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular”. (p. 79). Os casos que não se enquadram nessa definição são considerados, pelo autor, como alomorfes.

4. Uma diferença que facilmente se percebe entre a variedade padrão da língua e as variedades não padrão é a flexão dos nomes. Leia estas frases:

Aqueles home forte cercou os ladrão e chamou a polícia.
Olha como as fruta tão caro! Dois real o quilo!
A gente fomos ajudá as professora fazê as bandeirinha pra festa junina.

- a) Reescreva essas frases de acordo com a variedade padrão.
- b) Note que, apesar de alguns nomes não terem se flexionado, não existe dúvida quanto a haver um ou mais homens, uma ou mais frutas, etc. Que palavras, em cada uma dessas frases, são responsáveis pela indicação de plural? (p. 112)

Esse é um exercício condizente com o que entendemos sobre ensino de língua (e de gramática). Se pensarmos como Possenti (1996, p. 41-45), constataremos, que o aluno acerta e “erra”, e quando “erra” comete mais números de erros que tipos de erros. Analisemos:

ACERTO(S)	“ERRO(S)”
<ul style="list-style-type: none"> - concordância de gênero (aqueles home, os ladrão, as fruta, a polícia); - ordem na sintaxe de colocação; - concordância verbal (as fruta tão); - concordância ideológica (a gente fomos), perfeitamente cabível no dialeto informal. 	<ul style="list-style-type: none"> - concordância de número (aqueles home, dois real); - concordância verbal (Aqueles home cercou (...) e chamou a polícia).

5. Reescreva as frases a seguir, transformando a expressão destacada em um adjetivo e fazendo as adequações necessárias. Veja o exemplo:

Uma pessoa **que tem coragem** merece nossa admiração.
Uma pessoa **corajosa** merece nossa admiração.

- a) Naquele depósito há **materiais que explodem**.
- b) Chega menino! Que atitudes **de criança**. (...) (p. 113)

Aqui os autores utilizam o que Travaglia (2003, p. 63) defende que deve ser feito e denomina de **gramática de uso**. O mesmo autor demonstra, porém, que não é conveniente

trabalhar somente com esse tipo, avançando para atividades de **gramática reflexiva**. Em Travaglia (2002), ele faz um estudo sobre adjetivos e explicita que há diferença de sentido entre adjunto adnominal representado por adjetivo e por oração adjetiva. Exemplifiquemos: *O homem que trabalha* não é o mesmo homem que *O homem trabalhador*. O primeiro pode ser aquele indivíduo que até trabalha, mas não porque é trabalhador e sim por obrigação ou necessidade. Já o segundo pressupõe um homem que exerce a função de trabalho, “encara-o”, independentemente da necessidade. Dessa forma, um homem que trabalha não é, necessariamente, um homem trabalhador. Além do uso (transformação estrutural), os autores poderiam trabalhar com a reflexão sobre a transformação semântica e sobre as situações em que seria utilizada uma ou outra forma.

6. Às vezes, por falta de um vocabulário mais amplo, empregamos determinadas palavras muito gastas, de sentido muito vago, que servem para qualquer situação. É o caso, por exemplo, do substantivo **coisa** e do adjetivo **legal**. Que palavras de sentido mais preciso poderíamos utilizar, no lugar delas, nas frases a seguir?

- a) Gosto demais da professora de Educação Física, porque ela é muito **legal**.
- b) O ator principal do filme *Os caçadores da arca perdida* é **legal**.
- e) Para fazer um gostoso brigadeiro são necessárias quatro **coisas**: leite condensado, manteiga, chocolate em pó e chocolate granulado.
- f) Para completar nossa cozinha faltam ainda algumas **coisas**: panelas, escorredor de louça, conchas, escumadeiras. (p. 113)

Sendo assim, percebemos que, apesar de muitas falhas, já há uma conscientização de que o trabalho com a gramática pode ser de vários tipos, como expõe Travaglia (2003, p. 63-67): **gramática teórica** (enunciar conceitos, classificar, aprender listas etc), **gramática de uso** (exercícios estruturais para automatizar usos, exercícios de transformação – da norma coloquial para a norma padrão e vice-versa, preencher lacunas), **gramática normativa** (ensinar regras, identificar frases erradas de acordo com a norma culta e/ou corrigi-las) e **gramática reflexiva** (discutir os sentidos e as diferentes possibilidades de uso, bem como

diferentes elementos da língua que podem proporcionar um mesmo significado: *Estou **sob** a mesa.* / *Estou **embaixo** da mesa.* E um mesmo elemento com significações diferentes: *O preconceito **de** pessoas negras.* Pode significar o preconceito em relação a pessoas negras ou pessoas negras como sendo as preconceituosas.). Esse último tipo de gramática, entretanto, ainda está muito pouco explorado ainda que, como se pôde constatar, seja o que mais benéfico traz para o estudo de língua. Não estamos dizendo que não seja para trabalhar com as demais formas, mas que não parem nelas.

3.2 COMPARAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM VERBOS

3.2.1 Verbos: conceitos

Sarmento (2002), ao abordar a definição e a flexão do verbo (Anexo 12, p. 232- 234), apresenta, no manual de 5.^a série, que “Verbo é a palavra variável que apresenta uma **visão** dinâmica dos seres e exprime fatos (**ação, estado, mudança de estado e fenômenos da** natureza, situando-os no tempo **presente, passado** ou **futuro.**)” (p. 233).

Cereja e Magalhães (2002) (Anexo 13, p. 210, 211) definem que “**Verbos** são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômeno meteorológico, sempre em relação a determinado tempo”. (p. 211).

Tais definições, tanto de Sarmento (2000), quanto de Cereja e Magalhães (2002), podem induzir o aluno a classificar, já que verificamos ser este o objetivo do estudo gramatical dos livros aqui analisados, certos substantivos como verbo, uma vez que, muitos deles, derivados de verbos, apresentam, semanticamente, a noção de ação, processo etc. Por

exemplo: em “O jogo foi adiado”, a palavra “jogo” pode ser classificada pelo aluno como verbo, uma vez que indica uma ação acontecida em um determinado tempo. Isso também pode acontecer com o vocábulo “adiado”, o qual, muitas vezes, gera dúvidas até no professor, uma vez que o particípio não está bem definido nem mesmo para os lingüistas enquanto classificação como verbo principal (considerando, então *foi adiado* como locução verbal), ou característica, (pensando na estrutura dessa oração como: sujeito (O jogo) + verbo de ligação (foi) + predicativo do sujeito (adiado)).

Além disso, como vimos no referencial teórico, essas definições levam em consideração apenas o critério semântico, quando, ao contrário, de acordo com Mattoso Câmara (1975) e Perini (1996), ela é extremamente morfológica: palavra que se flexiona em número, pessoa e tempo. Se os materiais didáticos adotassem essa última definição, certamente teríamos professores mais seguros para ensinar tal classe de palavras, bem como alunos mais satisfeitos, pois entenderiam, veriam algum sentido naquilo que estão estudando.

3.2.2 A flexão verbal

Sarmiento (2002), ao abordar a flexão dos verbos (Anexo 14, p.25-28), no volume destinado à 6.^a série, apresenta a seguinte teoria em relação à flexão de modo:

São três os modos verbais:

Indicativo: chamado modo da realidade, indica um fato certo: "e estão muito bem".

Subjuntivo: conhecido como modo da irrealidade, expressa um fato incerto: "E, se acaso estivesse".

Imperativo: indica ordem, pedido ou conselho: Esteja aqui amanhã bem cedo. (p. 26)

Quanto ao tempo, temos ainda a seguinte divisão: "Existem três tempos verbais: **presente** (hoje), **pretérito** (ontem) e **futuro** (amanhã)" (p. 26).

Sabemos, por exemplo, que, em situação de uso, o presente do indicativo não indica apenas a certeza de algo em relação ao "hoje". Em situações como: "O narcotráfico **crece** assustadoramente", temos um verbo utilizado no presente do indicativo, mas com a função de indicar um processo verbal contínuo; em "**É** assustador ter de conviver com essa triste realidade", o verbo destacado também se encontra no presente do indicativo, mas não para indicar a certeza de algo do momento e sim para evidenciar um ponto de vista; além disso, o presente pode indicar um caráter imperativo como em: "**Precisamos** fazer alguma coisa contra essa realidade". O que dizer então de: "**Chego** amanhã?" O verbo, modificado por um advérbio indicativo de futuro, continua indicando um presente, um hoje? E **Estudo** muito significa estudar só agora?

Portanto, constatamos, mais uma vez, o tradicionalismo e o estruturalismo prevalecendo. Por que não estudar os aspectos verbais, os efeitos de sentido, a funcionalidade dos verbos e dos demais aspectos gramaticais em vez de continuar procedendo dessa forma mecanicista, alienadora? Até quando vamos permitir que pessoas falantes do português, que se comunicam por meio dessa língua diariamente, continuem afirmando que português é difícil? Até quando vamos permitir que professores de Língua Portuguesa abandonem o ensino gramatical, por não compreenderem o para quê ensinam o que ensinam?

Dessa forma, em atividades sobre verbos, mais importante que a gramática normativa, com regras e definições, é o estudo reflexivo. Sendo assim, no lugar de pedir o tempo, o modo, a pessoa, a voz, os exercícios devem objetivar o sentido das formas verbais. Nos exemplos acima, poderíamos informar ao aluno que todos os verbos encontram-se no tempo presente do modo indicativo, porque possuem os elementos mórficos que os fazem enquadrar nessas classificações. Se considerarmos, porém, o aspecto e a semântica, poderíamos

perguntar ao aluno, por exemplo, qual é a função de cada um dos verbos nas orações em que estão inseridos (explicaremos isso logo após a demonstração de cada exemplo) e comparar com a definição exposta pelas gramáticas e pelos livros didáticos de que o presente é o tempo da realidade, da certeza, do agora.

Para exemplificar um pouco mais, na proposta de atividades da página 113 (Anexo 15, p. 110-114), ainda do volume da 6.^a série, verificamos exercícios que também cobram, apenas, classificação, reconhecimento e não reflexão sobre estrutura e aspectos verbais. Vejamos o exemplo.

Em que tempo, modo ou forma nominal estão flexionados esses verbos irregulares? Consulte o quadro de conjugação dos verbos irregulares no Apêndice.

- a) "(...) que os donos da casa **derem** o sinal verde".
- b) "Não **faça** bolinhas com o miolo do pão".
- c) "(...) que a pessoa **disser** quem está procurando".
- d) "(...) a **descobrir** um novo filão de trabalho".

Como o material pode pedir para que o aluno reconheça tempo e modo se, em momento nenhum, abordou a questão da estrutura (forma) verbal, por meio da segmentação dos elementos constitutivos: radical, vogal temática e desinências de número, pessoa, **tempo e modo**, exposta por nós, com base na teoria de Mattoso Câmara (1975)? Como esse aluno reconhecerá esses elementos formais se ele nem sabe que existem? Sendo assim, continua-se com um ensino metódico, automático, exato como a matemática (haja vista que são listas infindáveis de conjugação verbal), mas não reflexivo. Outra incoerência, e essa é decorrente da não-explicitação da estrutura, é a indicação do tempo enquanto tempo semântico, uma vez que ele existe. O aluno, entretanto, faz essa associação sem ter conhecimento explícito dela, mas leva em consideração o contexto e classifica o tempo. Assim em: Ele **chegou** hoje, já tivemos alunos classificando o verbo chegar como tempo presente, não por aspectos formais,

mas porque a semântica de hoje pressupõe um presente. Se se fizesse essa distinção entre **tempo formal**, depreendido a partir da segmentação dos elementos constitutivos do verbo e **tempo** semântico, entendido em relação ao sentido expresso pelo verbo no contexto em que se insere, como propõe Perini (1996), esse seria mais um problema solucionado.

Mais significativo seria um trabalho de reflexão sobre o motivo de se usar, predominantemente, o presente do indicativo, no texto “Saúde Dez, Educação Zero” (pois fala dos tempos modernos e de como educar as crianças para as boas maneiras nessa realidade); bem como o imperativo em “Pequeno manual dos bons modos infantis” (uma vez que são as indicações das atitudes a serem tomadas), sempre relacionando esses usos ao conteúdo que está sendo desenvolvido. Interessante também seria analisar tempo verbal em textos narrativos, tanto dos alunos quanto de escritores variados, uma vez que essa é uma tipologia muito trabalhada em 5.^a e 6.^a séries, verificando como um determinado tempo verbal influencia no contexto da história.

Outro exemplo de como Sarmiento (2002) trabalha com tempo e modo verbal é o seguinte exercício:

Reescreva as frases a seguir, passando os verbos em destaque para os **tempos** e **modos** indicados nos parênteses.

- a. O sanduíche não **cabia** em sua boca. (Pretérito Perfeito do Indicativo)
 - b. Que esse manual **valha** como guia. (Pretérito Imperfeito do Subjuntivo)
 - c. Seus filhos **sabem** agir educadamente? (Futuro do Presente do Indicativo)
- (p. 113)

Percebe-se, nessa atividade, que o aluno não tem uma visão do porquê dessas transformações, do porquê de ele ter de saber a que tempo e modo um verbo pertence, ou seja, ele não conhece a funcionalidade de tudo isso, uma vez que não foi levado a pensar a respeito. Mais uma vez, defendemos o trabalho com os dois tempos (formal e semântico), para que o aluno possa ver mais razão nesse estudo, bem como os efeitos de sentido provocados por

aquelas transformações. Além do que, ele só conseguirá fazer corretamente tais alterações, se conhecer a estrutura verbal em cada tempo, modo, número e pessoa.

Uma sugestão que podemos propor, nesse caso, é que o professor evidencie uma preocupação com o significado, pedindo, por exemplo, no exercício acima, que o aluno explicita a diferença de sentido entre os verbos das orações (e após serem reescritos), bem como insiram-nos em contextos criados pelos docentes. Poderia, também, iniciar a explicação utilizando exemplos cotidianos, para ficar mais fácil e para comprovar como o falante nativo da língua tem conhecimento sobre ela. Assim, teríamos:

1. Estamos acostumados a ouvir, constantemente, pessoas que, ao se dirigirem a outras para pedirem algo, utilizam a forma do futuro do pretérito, sem ter necessariamente, a consciência da nomenclatura ou da função gramatical. Por exemplo: *Eu queria que você me fizesse um favor*. Automaticamente, o ouvinte, ainda que não verbalize, pensa: *Ah, então não quer mais*.

- a) Por que isso acontece?
- b) Quais as possíveis formas de passar a mensagem e ter maior possibilidade de conseguir o que se deseja?

Travaglia (2003) também fala a esse respeito, ao apresentar as três orações abaixo, para explicar a diferença de sentido entre elas e demonstrar em que situações elas seriam utilizadas:

- a - Você me empresta sua caneta?
- b – Você me emprestaria sua caneta?
- c – Você me emprestava sua caneta? (p. 179)

A primeira é utilizada por alguém que tem certeza de que o outro lhe emprestará a caneta, tanto que, ao dizer a frase, o falante poderá fazer um movimento para pegá-la. Na segunda, a “pressão”, a força argumentativa sobre o ouvinte parece ser menor. A terceira é uma possibilidade de demonstrar que o falante não acredita muito que o outro pode emprestar-lhe a caneta, ou como uma forma de cortesia.

Dessa forma, o que se deseja alcançar, é que o aluno reconheça as diferentes formas de utilizar os tempos e os modos verbais nas mais diversas situações. Salientemos que as questões de concordância, de regência devem ser vistas, conforme demonstramos no estudo com os nomes, como uma das formas de uso da linguagem (formal, culta) e não como a única possível e correta, além de verificar em que situações empregá-las.

Cereja e Magalhães (2002) em: “Construindo o conceito” (Anexo 16, p. 210), apresentam um bilhete deixado por uma patroa à sua empregada, com várias tarefas que esta deveria realizar. As questões enfatizam o aspecto das ações para, no espaço “conceituando”, definir o que é verbo, como já explicitamos no item 3.2.1: “Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo”. (p. 211). Seguem-se exercícios de identificação de verbos e o que eles indicam. Em seguida, há explicitação da teoria sobre conjugações, definindo-as não como sendo marcadas por uma vogal temática, mas pelas terminações **-ar** (1.^a conjugação), **-er** (2.^a conjugação), **-ir** (3.^a conjugação); e das flexões dos verbos.

Ao abordarem a flexão de modo, os autores apresentam uma história da Magali (Anexo 16, p. 213, 214) composta pelas seguintes falas:

- Er... Querem que eu ajude?
- Tudo bem, Magali, pode ajudar! Venha enrolar os docinhos!
- Obaa!!
- Mas eu conheço você! Nada de ficar beliscando antes da festa, hein?
- Ah, mãe!

Seguida da teoria (Anexo 17, p. 214):

Indicativo: É o modo da certeza, empregado para expressar que algo seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá. Exemplo: Eu **conheço** você.

Subjuntivo: É o modo da dúvida, utilizado para indicar a possibilidade de algo vir a acontecer. Exemplo: que eu **ajude**.(...)

Imperativo: É o modo pelo qual se expressa uma ordem ou um pedido. Exemplo: **Venha** enrolar os docinhos! Às vezes, a ordem é expressa de forma mais delicada, como disse a mãe de Magali: “Pode ajudar”. A frase tem uma clara intencionalidade imperativa, pois ela corresponde a dizer “está bem, **ajude**”.

Os exercícios que vêm logo após essa teoria são (Anexo 16, p. 215):

Você já brincou de detetive? É muito divertido e requer que aprendamos alguns truques. Por exemplo, usar tinta invisível. Você sabe como fazer uma tinta desse tipo? É só seguir estas instruções:

Você **vai precisar** de:

- suco de limão;
- papel branco;
- um palito ou pincel fino.

Tinta invisível

Coloque o suco de limão em um potinho. Cuidado para não deixar cair em sua pele, porque o suco de limão pode causar manchas.

Molhe o pincel ou o palito no suco e escreva o recado no papel branco.

Entregue a mensagem a um amigo. Para ler, ele vai ter de aproximar de uma lâmpada acesa, até que o calor **faça** as letras aparecerem.

(Recreio, n.º 14)

- a) Reconheça os modos em que estão as formas verbais destacadas.
- b) A forma **vai precisar**, utilizada no texto do quadro lateral, é uma locução verbal. Que forma verbal simples (de uma única palavra) corresponde a essa locução?
- c) A que modo pertence essa locução verbal ou essa forma verbal simples?

O que vemos é que os autores conseguiram desvalorizar a pérola que tinham em mãos.

Considerando que o livro em que estão esses exercícios é destinado à 5.^a série, poderia haver uma aula em que os alunos fariam a “receita”, brincariam de detetive. Após isso é que se introduziriam as questões gramaticais, mas sem cobrança de nomenclatura e sim analisando

os elementos que orientaram os alunos em como proceder; qual é o impacto semântico dos verbos, ou seja, o que o significado deles pretende despertar no leitor ou ouvinte; por que existe mais de uma forma verbal na “receita”; por que a forma “não deixar cair”, que pressupõe ordem ou pedido, não está no imperativo negativo (não deixe cair). Com certeza, o trabalho seria muito mais divertido e surtiria muito mais efeito.

No espaço reservado para a flexão de tempo, há a definição de que passado indica fato acontecido; o presente, o que está acontecendo; e o futuro, o que irá acontecer, seguida, também, de exercícios de identificação, de transformação, como nos casos anteriores (Anexo 16, p. 215-216).

Aqui valem, também, as considerações explicitadas por nós logo após a exposição de tempos e modos verbais de Sarmiento (2002).

Constatamos, mais uma vez, o prevalecimento do tradicionalismo e do estruturalismo. Por que não estudar os aspectos verbais, tão bem explicados por Perini (1996) e Rodriguez (2003), os efeitos de sentidos, a funcionalidade dos verbos e dos demais aspectos gramaticais, em vez de continuar procedendo dessa forma mecanicista, alienadora? Até quando vamos permitir que pessoas falantes do português, que se comunicam através desta língua diariamente, continuem afirmando que português é difícil, como afirma Louzada (2001)? Até quando vamos permitir que professores de Língua Portuguesa abandonem o ensino gramatical, por não compreenderem o para quê ensinam o que ensinam, conforme interroga Geraldi (1985)?

Cereja e Magalhães (2002) apresentam, ainda, a flexão de número e pessoa (Anexo 16, p. 212), mas cometem uma incoerência, ao afirmarem ser as três pessoas do verbo as mesmas do discurso:

- 1.^a pessoa (aquele que fala): eu, nós
- 2.^a pessoa (aquele com quem se fala): tu, vós, você, vocês
- 3.^a pessoa (aquele ou aquilo de que se fala): ele, ela, eles, elas.

Mas, ao conjugarem o verbo amar, para demonstrar número e pessoa, apresentam você e vocês (aqueles com quem se fala) como 3.^a pessoa (aqueles de quem se fala) (Anexo 16, p. 213):

(Eu) amei: 1.^a pessoa do singular
 (Tu) amaste: 2.^a pessoa do singular
 (Ele, você) amou: 3.^a pessoa do singular
 (Nós) amamos: 1.^a pessoa do plural
 (Vós) amastes: 2.^a pessoa do plural
 (Eles, vocês): amaram: 3.^a pessoa do plural”

Mais coerente seria explicar que, apesar de *você* e *vocês* se referiram às segundas pessoas do singular e do plural, respectivamente, elas são conjugadas, ou possuem a mesma estrutura das terceiras pessoas (*ela/ ele; elas/elas*).

Em: “O verbo na construção do texto” (Anexo 16, p. 217, 218), há um quadrinho e uma seqüência de perguntas: a primeira para indicar quais verbos e pronomes indicam 1.^a, 2.^a e 3.^a pessoas, e outras quatro de interpretação. Novamente, o texto é tido como pretexto para se trabalhar gramática; não fosse assim, haveria exploração dele antes da cobrança gramatical.

1. Esses quadrinhos apresentam uma seqüência de sete situações. Nelas, você pode observar, com clareza, as três pessoas do discurso e a flexão de número e de pessoa dos verbos.

- a) Quais são os verbos e pronomes que indicam a 1.^a pessoa?
- b) Quais indicam a 2.^a pessoa?
- c) E quais indicam a 3.^a pessoa?

Por que não trabalhar com as imagens e com os pronomes que aparecem em cada nova situação para dizer a quem eles se referem, logo se é de 1.^a, 2.^a e 3.^a pessoa em cada figura; além de analisar o fato de o pronome “ele”, na última cena, indicativo de plural é utilizado por um único indivíduo (prova de que se refere a “sobre quem” está falando).

No tópico “Linguagem e interação” (Anexo 16, p. 218, 219), o trabalho de análise é melhor, no sentido de que leva em consideração a exploração do texto de apoio, em relação a seus aspectos formais e de conteúdo, mas peca porque não trabalha o aspecto gramatical. Quando o tenta fazer, é de forma não- relacionada com o texto:

5. O anúncio é construído a partir de um jogo estabelecido entre três verbos no infinitivo e três imagens. Observe o desenho que acompanha cada verbo e responda:

- a) O que significa **ficar** nessa linguagem dos jovens?
- b) E **estar**?
- c) Que diferença existe entre **namorar** e os outros dois verbos?

Dessa forma, verificamos que ambos os autores ainda estão muito atrelados à cobrança das gramáticas normativas e teóricas, reservando pouco ou quase nenhum espaço para a gramática reflexiva, que, como já dissemos nas páginas anteriores, é a que realmente compreende um ensino eficiente de língua materna. O que não quer dizer que as demais não auxiliam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos conhecimento da dificuldade que é para muitos professores trabalhar com gramática em sala de aula e apontamos que esse fato se deve a alguns fatores como: reconhecimento de que a maneira como se tem trabalhado os conteúdos gramaticais, na maioria das escolas, não tem surtido efeito positivo no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, mas alguns professores ainda não conhecem caminhos alternativos. Além disso, deparamo-nos, constantemente, com aqueles professores de Língua Portuguesa que até buscam formação a respeito, ficam entusiasmados com o que ouvem em palestras, congressos, contudo frustram-se ao voltarem às salas de aulas e não terem domínio metodológico para transportar o conhecimento teórico para a prática. Como consequência, acabam optando, muitas vezes, por não arriscar e continuam procedendo como sempre fizeram, mesmo porque, como constatamos, o livro didático, por meio das atividades veiculadas, reforçam essa prática.

Foi nesse sentido que expusemos, além de um referencial que forneça suporte teórico para o professor, a proposição de algumas sugestões pragmáticas de como ele poderia proceder em sala de aula. Partimos de exemplos extraídos dos próprios livros didáticos aqui analisados, bem como, em alguns momentos, sugerimos atividades não-demonstradas nesses materiais didáticos. Dessa forma, preocupamo-nos em fornecer uma teoria que sustente o trabalho dos professores de Língua Portuguesa que ainda se sentem inseguros nas salas de aula, em relação ao ensino da gramática e demonstramos o como pode ser feito, tanto para quem não deseja abandonar o livro, quanto para aqueles que preferem trabalhar com textos diversos (de alunos e de outros escritores), com criações de situações de comunicação para analisar os efeitos de sentido que os elementos gramaticais proporcionam.

Tínhamos como objetivo geral estudar como a gramática estava sendo abordada nos

livros didáticos. Tomamos a liberdade de generalizar, porque, pelo que observamos, a forma como os autores abordam os conteúdos gramaticais não é muito diferente em cada um dos títulos estudados. Essa análise, somada à experiência que temos como professoras que estão sempre avaliando materiais para serem adotados, possibilita-nos estender para as demais coletâneas didáticas de Língua Portuguesa a avaliação feita nesta pesquisa: de que o trabalho gramatical nos livros didáticos é predominantemente tradicional, teórico, normativo. Por conseguinte, estão formando alunos que conhecem (ou são obrigados a memorizar) nomenclatura, definição, regras, e não pessoas críticas, que pensam, que analisam a situação, o contexto, a função de sentido possibilitada pelo uso de determinados elementos gramaticais. Dessa forma, esse modelo de ensino (tradicional), por não proporcionar ao aluno um momento de reflexão sobre a língua, não lhe confere meios para apreender os elementos dos quais ele pode fazer uso a fim de conseguir algo, poder interagir, ter consciência da utilização de uma linguagem adequada às mais diversas situações de comunicação, desenvolver o seu processo discursivo, ou seja, ser um bom leitor e um bom produtor de textos.

Como objetivos específicos pretendíamos demonstrar as concepções de língua norteadoras dos materiais didáticos e, como dissemos, houve a constatação de que há uma idéia de língua técnica, estática, e preconceituosa. Nesse sentido, importa ensinar, como já expusemos, nomenclatura, definições, regras, com toda a problemática de misturas de critérios, de falta de aplicabilidade dela. A outra consideração é que, por mais que esteja evidente, não há aceitação do fato de que a língua muda ao longo dos tempos e, em decorrência disso, dizem que precisamos seguir o que a gramática propõe como regra há séculos. Autores como Bagno (2000), Possenti (1996), Suassuna (1995) alertam para o fato de que a forma considerada bonita e correta hoje já foi feia e errada um dia. Em primeiro lugar, eles chamam a atenção de quem vangloria o fato de o Português ser uma língua latina e lá buscam suas explicações para as prescrições gramaticais, explicitando que a origem é do latim

dos soldados (não dos nobres). Em seguida, colocam exemplos e oposições de palavras como branco/blanco, prata/plata, para evidenciar que pronunciar tais vocábulos com *r* já foi errado e, atualmente, é comum. Esse fato nos faz refletir sobre o preconceito que se tem em relação a quem diz: bicicleta, Creuza. A partir dessa reflexão, constatamos a atitude preconceituosa, pois a idéia disseminada é de que somente as pessoas que se comunicam em norma culta sabem português, sabem falar e escrever corretamente e bonito, os demais falam feio, tudo errado. A pessoa que se comunica dessa forma, contudo, não o faz porque possui baixo coeficiente de inteligência ou porque não sabe Português, mas porque, em seu grupo, é essa a forma utilizada. É de responsabilidade da escola, porém, possibilitar o contato com outras formas de expressão exigidas em algumas situações de leitura, de fala e de escrita. Em outras palavras, é necessário oportunizar ao aluno o conhecimento de uma linguagem encontrada em contratos, em testes, em processos, para que ele não seja enganado por não compreender o que está escrito, bem como saber se expressar de forma adequada em situações que exigem a linguagem culta.

O segundo objetivo era verificar que os textos apresentados nas unidades (tanto os de leitura e de interpretação, quanto os de proposta de redação e os introdutórios da parte de gramática) eram utilizados no trabalho com a gramática. Constatamos que somente os textos introdutórios do subitem gramatical das unidades é que são retomados; ainda como pretexto para introduzir determinado assunto. Dessa forma, percebemos como os materiais influenciam os professores, uma vez que ambos defendem a “gramática do texto”, demonstrando em sua estrutura: em Sarmiento (2002) um tópico em cada capítulo denominado “Gramática textual” e em Cereja e Magalhães (2002), “A gramática na construção do texto”. E, entre os professores, a fala que tem sido freqüente é a de que a gramática deve ser trabalhada por meio de textos. Ao realizarmos a análise, vimos que o texto é utilizado somente para a identificação de determinadas classes de palavras, com o objetivo de retirar os vocábulos flexionados em determinado gênero e

número (nomes), número, pessoa, tempo, modo... (verbos). Mais uma vez, reforçamos a característica tradicionalista, normativa dos materiais didáticos.

Por fim, almejávamos apontar sugestões de atividades baseadas em um estudo reflexivo, funcional, a partir dos próprios textos e atividades presentes nos livros analisados. Esperamos ter conseguido deixar claro que o objetivo do texto não é ser pretexto, que um mesmo texto possibilita o trabalho com vários aspectos gramaticais, mas, se o professor sente-se seguro em trabalhar por tópicos, deve relacionar os questionamentos com esses, sem se prender a exercícios tradicionais somente. Esperamos, nesse sentido, ter proporcionado, se não a cura para as inquietações, para as incertezas, pelo menos o sentimento de que é possível praticar algo diferente no ensino de língua e com resultados mais louváveis, pois o aluno toma consciência da utilização dos elementos da linguagem, percebe os efeitos discursivos de um texto, reconhece os erros cometidos em seu próprio texto e em textos alheios e tenta solucioná-los. A partir dessa certeza é que o professor terá coragem de mudar sua prática em sala de aula.

Reconhecemos que ainda há muito por dizer, muitas outras leituras que não foram aqui realizadas, por motivo de tempo e pelo espaço de uma dissertação ser restrito. Ficam abertos, assim, tanto a possibilidade de novas leituras, quanto o estudo de novas propostas para outros trabalhos vindouros.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz..* 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 145 p.
- BENITES, Sônia Aparecida Lopes. A análise lingüística na sala de aula. *Anais do XIV Seminário do Cellip* – Curitiba, 2001 – pp. 1820-1825.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144p.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. 2 ed. São Paulo: Atual, 2002. Volumes 1 e 2)
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/Cenp, 1991 – pp. 7-37.
- GANDIN, Danilo. *Como transformar idéias em processos pedagógicos*. In: *Revista de Educação da AEC*. 2004.
- GERALDI, João Wandelely. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.
- _____. *Unidades básicas do ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.
- LOPES, Harry Vieira. A alfabetização prossegue: uma experiência com a 5ª série. In: MURRIE, Zuleika de Felice. *O ensino de português*. 5 ed – São Paulo: Contexto, 2001 – pp. 43-56.
- _____. Os direitos humanos e o ensino da língua. In: MURRIE, Z. F. *O ensino de português*. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2001 - pp. 57-64.
- LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. F. *O ensino de português*. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2001 – pp. 11-21.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo lingüístico*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- MATTOSO CAMARA, Joaquim Jr. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MÜLLER, Mary Stela. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. 3 ed. Atual. e ampl.. Londrina: Ed. UEL, 2001. 126p.
- MURRIE Zuleika de Felice. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. *O ensino de português*. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2001 – pp. 65-77.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999. 66p

PERINI, Mário A. *Níveis de detalhamento na descrição gramatical – Uma perspectiva pedagógica*. Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 12. Campinas: Unicamp/IEL – setor de publicações, 1988.

_____. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996 – pp. 252-259, 307-329.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PISCIOTA, Harumi. *Análise Lingüística: do uso para a reflexão*. In: *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo, Arte & Ciência, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996. 95p.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais – o ensino de língua padrão sem o auxílio da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, 314 p.

RODRIGUEZ, Alfredo Macieira Rodrigues. O aspecto verbal no português. . **Net**. Seção Anais. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/anais>> Acesso em 6 mar. 2003.

ROULET, Eddy. *Teorias Lingüísticas, Gramática e Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira, 1972.

SARMENTO, Leila Lauer. *Português: leitura, produção, gramática*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2002. Volumes 1 e 2.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.226p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 237p.

_____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003. 234 p.