

PARTE 2
QUESTÕES E PROBLEMAS

SOBRE O ESTUDO DAS CLASSES LEXICAIS NA ESCOLA

Pedro Perini-Santos e colaboradoras***

Há um forte vínculo entre as relações de sala de aula e a matéria proposta. Ou seja, o que é *ensinado* e a *forma de se ensinar* se relacionam. Por isso, pode lhes parecer restritiva a proposta de uma análise sobre o ensino da língua portuguesa sem levar em conta aspectos pedagógicos.

Em contrapartida, tenho a impressão que muitas das atuais análises e opções feitas para o ensino da gramática da língua portuguesa dedicam-se exclusivamente às questões didáticas e pedagógicas, desconsiderando os próprios conceitos gramaticais a serem apresentados aos alunos. Se se centram os esforços para melhorar o ensino da gramática nas questões didáticas, poder-se-ia inferir que a conceituação gramatical está bem resolvida! E não está!

Penso, por exemplo, na definição e na listagem dos verbos auxiliares, tema sempre presente nas gramáticas e manuais escolares que é apresentado de formas bastante díspares em Bechara (1963), Cunha e Cintra (1984), Ali (1908, 1927, 1931), Barbosa (1822), Epiphanyo (1917) dentre outros.¹ Mesmo assim, pede-se ao aluno que *encontre* num dado texto os verbos auxiliares. A identificação do sujeito de uma oração pode, igualmente, ser citada como questão didaticamente tratável mas de conceituação complexa. Se em um exercício escolar é necessário que se reconheça o sujeito da sentença, e se a definição disponível ensina que sujeito é o *agente da sentença*, será impossível a um aluno reconhecer que, em (1), *Zé* é sujeito:

(1) Zé apanhou da esposa.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

** São elas: Claudilene Marques da Silva, Cristiane Torido Serra, Elise dos Santos Teixeira Dias, Ester Lima Vieira, Juliana Jacomini de Souza, Maria Isabel de Faria Arantes, Mônica Maria Fernandes de Paula, Mônica Peixoto Magalhães, Sirley Silqueira, Tatiana Campos Barcelos e Wânia Lopes Kuskowski, então alunas do 4º período de Letras da PUC-MG, a quem agradeço muito especialmente.

¹ Essa relação é citada por Gonçalves (1996)

Mais coerente seria legar à *esposa* o papel de sujeito posto que a função agentiva é a esse termo, e apenas a ele, associada.²

A meu ver, mais problemático do que isso é a divulgação de atitudes pedagógicas que apregoam a imperatividade da *aplicação* do que foi ensinado em sala na vida cotidiana dos alunos; como se fosse necessário haver uma justificativa *prática* para a escolha dos temas do programa escolar. Especificamente no nosso caso, nega-se, com isso, a importância dos estudos conceituais em prol de uma dedicação exclusiva ao ensino da língua portuguesa, à produção e à compreensão de textos. Que os estudos textuais são interessantes, não há dúvidas. No entanto, parece-me apropriado que a escolha desse modelo de estudos não implique a desconsideração e, de certa forma, a ridicularização das demais áreas dos estudos lingüísticos.

Em suma: tudo se passa como se os desafios do ensino da gramática pudessem se limitar à superação de inabilidades didáticas, como se as dificuldades no ensino da gramática estivessem apenas ligadas à forma de ensino, à sua aplicação como instrumento de *melhorar texto* e não ao conteúdo gramatical em si. *Joga-se fora a água do banho com o bebê dentro.*

AS PERGUNTAS

É certo que deve haver uma boa distribuição dos temas escolares de acordo com a maturidade lingüística e intelectual dos alunos. Ataliba Castilho atina para isso. Ele propõe que se iniciem os estudos *sobre* a linguagem a partir da noção de enunciação, própria à Lingüística textual, para somente depois se dedicar aos estudos *técnicos*:

O que proponho é que se comece por uma observação mais intuitiva da língua como enunciação para em seguida desembocar numa observação mais 'técnica' da língua como um enunciado, enriquecendo-se assim a percepção do fenômeno lingüístico. (Castilho, 1998, p. 12)

Parece-me claro que Castilho sustenta a importância dos estudos "técnicos", abstratos, que devem ser propostos após o domínio da leitura e da escrita. A análise das dificuldades de ensino de português proposta a partir dos conceitos gramaticais apresentados nos manuais escolares é, portanto, segundo o lingüista, válida.

O razão deste artigo está aí centrada. Vou me ater a duas perguntas: 1) Como se desenvolvem os conceitos de classe lexical nos manuais e gramáticas escolares? 2) Em que resulta a opção por um ensino exclusivamente textual? Para a elaboração

² Sobre tema, sugiro consulta a Perini (1991).

deste artigo foram levadas em consideração a literatura especializada e uma pesquisa empírica desenvolvida junto a discentes do curso de Letras da PUC Minas, logo a seguir relatada.

SOBRE A PESQUISA

Durante o primeiro semestre letivo de 2000, foi realizada uma pesquisa por graduandas em Letras na PUC Minas. As alunas reuniram manuais e gramáticas escolares sem levar em conta nenhuma forma de estímulo ou restrição na escolha do material a ser analisado, isto é, a editora, o(a) autor(a), a data de publicação ou o preço do livro não determinaram a seleção deste ou daquele manual. Desse modo, evitou-se alguma forma de *tendência* na escolha do material a ser analisado.

Uma vez estabelecido o *corpus* de consulta para pesquisa, as alunas listaram as definições encontradas para as classes lexicais **advérbio** e **adjetivo**, locando-as em tabelas comparativas.³ Em seguida, foi dado tratamento quantitativo (gráficos 1 e 2) e comparativo às definições listadas.

OS RESULTADOS

Para a análise da presença de definição para **adjetivo** foram examinados 40 livros, sendo 24 manuais escolares da 5ª série ao 3º ano do ensino médio e 16 gramáticas didáticas. Desse total, 80% trazem definição para a classe dos adjetivos. Distribuídos por série escolar, constatou-se que 100% dos manuais das 4ª e 5ª séries e das gramáticas escolares trazem definição para os adjetivos. Observou-se que os manuais da 7ª e 8ª séries apresentam, respectivamente, os índices de 40% e 67%. Para o 3º ano de ensino médio e 6ª série do ensino fundamental, não foram encontradas definições para a classe lexical dos adjetivos nos manuais consultados (Gráfico 1).

O mesmo tratamento quantitativo foi dado às definições de **advérbio**. De um total de 40 manuais e gramáticas, constatou-se o percentual de 100% de ocorrência da definição nos livros de 6ª série do ensino fundamental, e dos 2º e 3º anos do ensino médio e gramáticas escolares. Para as demais séries, constam os seguintes valores: para a 4ª série, 80%; 5ª série, 75%; 7ª série e 1º ano, 50% e para a 8ª série do ensino fundamental, 33% (Gráfico 2).

³ Pesquisa semelhante, concernido os substantivos, está em Perini-Santos, 1998.

Gráfico 1

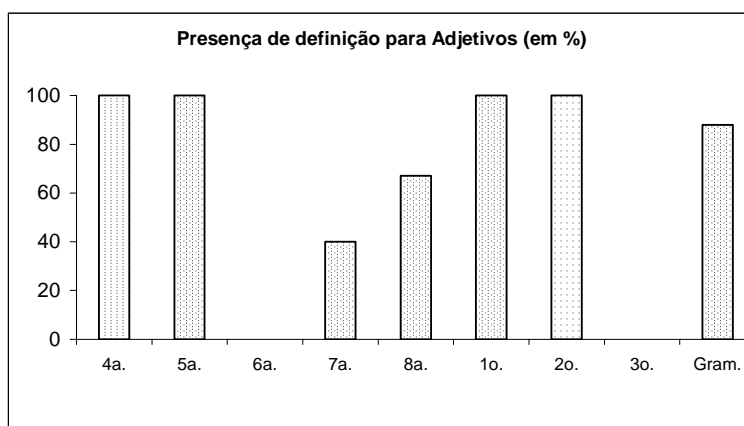
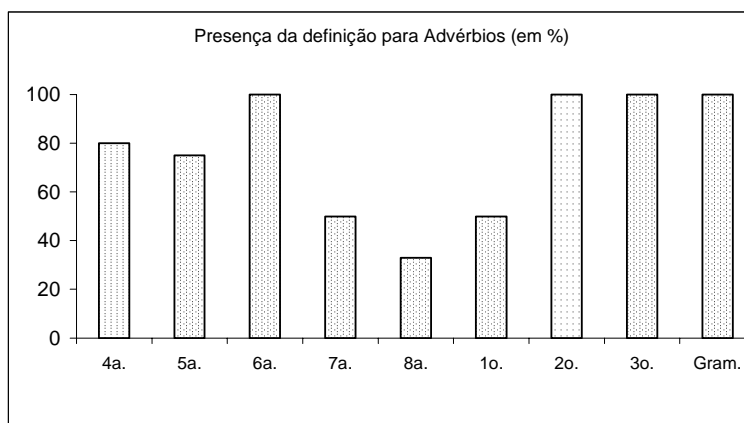


Gráfico 2



Se compararmos os dois gráficos, reconheceremos que há uma maior presença de definições nas séries do ensino fundamental, uma marcada diminuição, ou nulidade, de definições nas séries intermediárias, e, junto aos manuais do ensino médio e gramáticas escolares, uma recuperação da presença das definições lexicais. São, portanto, três *momentos* distintos na variação da presença de definições.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

A existência de três momentos característicos na variação da presença das definições lexicais nos manuais escolares merece ser considerada para a análise qualitativa; são eles:

1. Séries iniciais: alta presença de definições
2. Séries intermediárias: baixa presença de definições
3. Séries finais: alta presença de definições

Foram escolhidos os dois momentos extremos da vida escolar onde ocorre a maior presença de definições para fazermos as nossas comparações. Será comprada uma das definições apresentadas às séries iniciais do ensino fundamental a uma das definições apresentadas às séries finais. Escolhemos os conceitos mais completos, no sentido de serem mais extensivos. O objetivo dessa comparação é saber como ocorre a evolução dos conceitos.

ADJETIVOS – ANÁLISE DO CONCEITO

Dentre as definições do ensino fundamental, a proposta no manual para a 5ª série do ensino fundamental de Hermínio Sargentin (s/d) parece-me ser a mais completa; ei-la:

As palavras que indicam qualidade dos objetos, animais ou pessoas pertencem a uma mesma classe de palavra denominada adjetivo.

Essa definição foi comparada com a definição de Ulisses Infante publicada em seu **Curso de gramática aplicada aos textos** de 1995, manual usado por alunos do ensino médio,

Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo, atribuindo-lhe qualidades (ou defeitos) e modos de ser, ou indicando-lhes o aspecto ou o estado

O primeiro comentário a ser feito concerne à substituição da suposta extensão semântica da classe lexical *substantivo* – “objetos, animais ou pessoas” – pelo nome *substantivo*. Na definição de Sargentin, não é nomeada a classe lexical substantiva; é oferecida a sua suposta extensibilidade, o que gera níveis de interpretação semântica diferentes. *Adjetivo* é palavra – nível textual, se quisermos – que atribui *qualidade* a “objetos, animais ou pessoas” – nível real. Tem-se assim uma impropriedade conceitual dada a incompatibilidade das suas partes. É como se propuséssemos a alguém que vestisse um desenho de uma boneca com uma roupinha de tecido. Essa distorção é corrigida na definição de Infante, posto que o autor se serve das palavras *adjetivo* e *substantivo*, ambas palavras abstratas, indicando a relação de atribuição semântica entre os termos de uma oração. Volto a esse ponto mais adiante.

Ainda na definição de Sargentin, observemos que o verbo *indicam* é bastante infeliz. *Indicar* pressupõe a existência da coisa a ser indicada e um agente que a indique. Em:

(2) Zé indicou o caminho.

a indicação do caminho só é possível porque há supostamente um caminho a ser indicado. A indicação do caminho, via gestos, expressões dêiticas ou descrições que permitam a identificação de referência, não cria o caminho. Ele já existia antes.

Mais: em uma sentença como (3), na qual ocorre o adjetivo *chato*, não me parece correta a idéia de que haja alguma indicação de qualidade. O que há é uma *atribuição* de qualidade.

(3) Otto é chato.

Caracteriza-se “Otto” como *chato* porque, segundo o juízo daquele que propôs a sentença, “Otto” faz coisas que o façam ser um “chato”. Posto nos termos da lógica formal, temos o seguinte sistema:

$\exists(x) : x = \text{Otto}$

λ : ser chato

$\lambda(x)$: Otto é chato

ou seja: a entidade existente é “Otto” designado por x . O atributo ou a qualidade a ser atribuída é “ser chato” e aparece como função $l = \text{ser chato}$. Dado que existe uma entidade x , “Otto”, e um atributo, l , “ser chato”, tem-se que a função l aplica-se a x , assim:

$\lambda(x) = \text{ser chato}(\text{Otto})$

Adaptado aos padrões da língua:

(3) Otto é chato.

Em (3), portanto, não se *indica* “ser chato” em “Otto”, mas atribui-se a ele essa característica. Confere-se a Otto o atributo de ser chato. Uma indicação da chatice de Otto se faria compreensível em uma sentença como o exemplo (4), no qual reconhece-se “chatice” a partir de alguma indicação dada por alguma atitude do sujeito:

(4) Otto fala demais. Isso é uma chatice!

Em termos lógicos, teríamos:

$\exists(x) \setminus x = \text{Otto fala de mais}$

λ : ser chato

$\lambda(x)$: Otto fala demais, (isso) é chato

O que é diferente da sentença (3). Conclui-se, assim que adjetivo não *indica* característica, mas *atribui* característica. Considerando a definição de Infante (1995):

Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo, atribuindo-lhe qualidades (ou defeitos) e modos de ser; ou indicando-lhes o aspecto ou o estado.

Mesmo que o autor esteja correto em associar o efeito semântico de uma classe lexical, adjetivo, sobre outra classe lexical, substantivo, incorre em erro ao reconhecer que esse efeito é o critério para a delimitação das classes lexicais. Se aceitarmos que *adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo*, será igualmente necessário aceitar que os determinantes, como os pronomes demonstrativos por exemplo, em (5 – 6), também sejam *adjetivos*:

- (5) Este livro é meu.
- (6) Aquele livro é do João.

Neste par de exemplos, *este* e *aquele* estabelecem para *livro* caracterizações da proximidade ou distanciamento em relação aos interlocutores. Caracterizam-no, portanto. *Este* e *aquele*, sabemos disso, não são adjetivos. Infante escolhe o critério semântico de efeito textual sem ter distinguido as classes lexicais primeiramente por critérios mórficos. Falta à sua definição uma melhor distinção entre o que é classe lexical e o que é função lexical. Mais: a classificação dos atributos em *qualidade* ou *defeito* exige uma possibilidade de se reconhecer “o que é qualidade” e “o que é defeito”. Entre *gordo* e *amigo*, em (7) e (8),

- (7) O cachorro amigo
- (8) O marido gordo

reconhece-se facilmente o que é *qualidade*, algo positivo, e o que é *defeito*, algo negativo. Mas, em outras sentenças, como (9) e (10), a interpretação pode ser diferente:

- (9) O cigarro é amigo do câncer
- (10) O salário gordo

Ressalva

É muito pouco provável que um aluno do ensino fundamental, ou mesmo do ensino médio, tenha em mente os mecanismos lógicos e analíticos explicitados como aqui se faz; mas, também é muito pouco provável que esse mesmo suposto aluno se sinta independente para fazer o reconhecimento das funções sintáticas posto que os conceitos a ele apresentados são ilógicos.

ADJETIVOS – SOBRE A EVOLUÇÃO DO CONCEITO

Vimos que há incorreções conceituais nas definições. O próximo comentário considera que é muito pouco significativa a evolução do conceito apresentado às turmas que iniciam seus estudos em gramática, se comparado com o conceito apre-

sentado a turmas que estão terminando os estudos no ensino médio. Vejamos dois exemplos. Em um manual de 5ª série, foi encontrado o seguinte:

Adjetivo é a palavra que dá características aos seres (Ferreira, 1998, p. 172)

Essa definição se assemelha bastante à definição de Amaral (1997), apresentada em publicação para o 2º ano do ensino médio:

É a palavra que expressa características, qualidades (ou defeitos) e estados dos seres

Das duas uma: ou o que é apresentado aos mais novos é complexo demais, ou o que é apresentado aos mais experientes peca pelo excesso de simplificação. Em todo caso, não há evolução conceitual nenhuma nos estudos conceituais sobre gramática.

ADVÉRBIOS – ANÁLISE DO CONCEITO

Para os autores, a análise é a mesma. A semelhança das definições apresentadas às séries iniciais e finais é ainda mais significativa. Quase sempre tem-se uma fórmula única do tipo

advérbio é uma palavra que modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância

De fato, o advérbio ‘pode modificar’ o sentido do verbo. Mas não é apenas essa classe lexical que desempenha essa função. A presença ou não de pronome reflexivo (11-12), a variação das preposições (13-14) e dos complementos verbais (15-17) também modificam o significado e o funcionamento do verbo:

- (11) Ele incomoda os vizinhos.
- (12) Ele se incomoda com os vizinhos.
- (13) Otto fala com a Maria.
- (14) Otto fala sobre a Maria.
- (15) Otto quebrou o pé da mesa.
- (16) Otto quebrou a cara.
- (17) Otto quebrou a bolsa de valores

Dessa forma, não é a definição que distingue advérbios de outras classes lexicais. Esse é o primeiro ponto crítico.

O segundo concerne à compreensão da expressão ‘modifica’ o verbo. Há advérbios que modificam o verbo, há outros que não modificam. Se compararmos os pares de sentenças como (18-19) e (20-21):

- (18) Lucas chegou apressadamente.
 (19) Lucas chegou ontem.
 (20) Joana anda rápido.
 (21) Joana anda muito.

nota-se que, nos exemplos ímpares, há uma modificação no “jeito” de como a ação do verbos em questão ocorre. Há uma predicação – uma caracterização, se quisermos – do verbo pelo advérbio que o segue. Mas isso não acontece com os exemplos pares. Em (19) e (21), informam-se circunstancialidades, de tempo (*ontem*) ou quantidade (*muito*), nas quais o verbo “ocorre”. A partir dessa distinção, estabelecem-se as classes dos advérbios predicativos, para (18) e (20) e advérbios não predicativos para (19) e (21).

ADVÉRBIOS – SOBRE A EVOLUÇÃO DO CONCEITO

As definições falam por si. Uma primeira, presente em um manual escolar para a 4ª série do ensino fundamental observa que:

Advérbio é uma classe de palavras que se refere ao verbo, indicando uma circunstância (Sargentim e Fernandez, s/d)

A definição apresentada por José de Nicola (s/d) em seu manual para a 1º ano do ensino médio é a seguinte:

Advérbio é a palavra que basicamente modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância

Nota-se, às claras, que não houve evolução nas definições apresentadas a alunos de 10 anos de idade para alunos que tangem os 16. Algo está errado!

EM QUE RESULTA A OPÇÃO POR UM ENSINO ESTRITAMENTE TEXTUAL?

Mérito indubitável para a dedicação e os progressos que se têm alcançado com as pesquisas empíricas, teóricas e práticas sobre a correção e o ensino de leitura e escrita. No entanto, há de se evitar o abandono das demais áreas do ensino da gramática da língua. Corre-se o risco, se isso ocorrer, de se reproduzirem em termos mais modernos os postulados da educação francesa do século XVIII, herdado pelo Brasil, via Portugal, até o século XX; a saber:

o conhecimento racional das regras da língua às crianças da burguesia cultivada, confinando as crianças das classes operárias a prática simples da leitura, da escrita, do cálculo, da moral. (Mattos e Silva, 1995, p. 17)

O desafio do ensino da língua portuguesa é, portanto, duplo: em parte deve-se enfrentar as dificuldades na produção e na interpretação de texto. Essa tarefa não se limita às “classes operárias”. É sumamente conhecido que as dificuldades na redação e na leitura ultrapassam uma limitação que poderia ser apenas relacionada ao nível de vida dos pais e dos alunos. Professores de todos os níveis de ensino relatam situações em que se sentem frustrados ao proporem exercícios de texto que não atingem o nível mínimo esperado.

Por outro lado, também deve-se preocupar com o estabelecimento e com a divulgação escolar de novos conceitos e temas a serem colhidos nas pesquisas fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas; deve-se se servir desses novos conceitos na confecção de manuais escolares menos precários. É preciso que se confira ao ensino da gramática *pura* o valor que lhe é meritório.

Referências bibliográficas

- CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- GONÇALVES, Anabela. Aspectos da sintaxe dos verbos auxiliares do português europeu. In: *Quatro Estudos em Sintaxe do Português*. Lisboa: Colibri, 1996. p. 7-50.
- MATTOS e SILVA, Rosa. *Contradições no ensino de português*. Salvador: Contexto/Edufba, 1995.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PERINI-SANTOS, Pedro. A irresponsabilidade teórica dos livros didáticos. In: *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro: SPBC, 1998.

Manuais citados

- SARGENTIM, Hermínio; FERNANDES, Maria Délia. *Atividades de gramática*. Rio de Janeiro: Nacional, s/d.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 1995.
- FERREIRA, Mauro. *Entre palavras*. São Paulo: FTD, 1998.
- NICOLA, José de. *Língua, literatura e redação*. s/d.