

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

CURSO DE PEDAGOGIA

WILTON CÉSAR LOPES RÉGO

**ENSINO DO ADJETIVO: DAS GRAMÁTICAS ÀS SALAS DE AULA DOS ANOS
INICIAIS**

**Guarulhos
2018**

WILTON CÉSAR LOPES RÊGO

**ENSINO DO ADJETIVO: DAS GRAMÁTICAS ÀS SALAS DE AULA DOS ANOS
INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do grau em
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Romero

**Guarulhos
2018**

Na qualidade de titular dos direitos autorais deste trabalho, em consonância com a Lei de direitos autorais no 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita no Repositório Institucional da UNIFESP, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais, para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico deste trabalho para fins de divulgação intelectual da instituição.

Rêgo, Wilton César Lopes

Ensino do adjetivo: Das gramáticas às salas de aula dos anos iniciais – Guarulhos, 2018.

37 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientadora: Marcia Romero

Título em inglês: Adjective teaching: from grammars to elementary school classrooms

1. Gramática. 2. Adjetivo. 3. Epilinguagem

WILTON CÉSAR LOPES RÊGO

ENSINO DO ADJETIVO: DAS GRAMÁTICAS ÀS SALAS DE AULA DOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Marcia Romero

Aprovado em: ____/____/____

Profa. Dra. Marcia Romero (Orientadora)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Msa. Elizabeth Gonçalves Lima Rocha
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. (Mikhail Bakhtin)

AGRADECIMENTOS

O percurso acadêmico e suas aprendizagens caminham paralelo a outros saberes e formações também de fundamental importância. Completar minha segunda graduação, agora com um olhar muito mais maduro, demonstra o quanto o conhecimento, e como nos apropriamos dele, depende em grande parte da forma como vivemos e quem partilha conosco desse saber, ressignificando as aprendizagens adquiridas neste ambiente universitário.

Às amigas e amigos do curso de Pedagogia que foram fundamentais para o esclarecimento e compreensão daquilo que nos era apresentado, garantindo fundamentação crítica e até mesmo contrapondo esse saber que, em alguns momentos, afastava-se do que empiricamente vivenciamos numa escola pública. Em especial, a minha amiga Thaís Silva, que esteve desde o início do curso ao meu lado partilhando das conquistas e frustrações que surgiam.

Às irmãs de caminhada fora da universidade, que também auxiliaram ouvindo e me aconselhando neste meu percurso acadêmico e de vida, mostrando outras possibilidades e formas de encarar tudo isso. Alana, Sarah, Paloma e Patrícia, fico horado de ter dividido esses quatro anos ao lado de vocês.

Aos meus familiares, que contribuíram durante essa minha estadia nas terras paulistanas.

Aos educandos e profissionais da rede municipal de Guarulhos, que me receberam durante as residências pedagógicas contribuindo para a minha construção enquanto profissional. E aos professores da UNIFESP, que têm como bandeira a defesa do ensino público de qualidade, em especial a minha orientadora, Márcia Romero, que me mostrou esse rico campo de pensamento sobre a língua(gem).

RESUMO

A presente pesquisa integra uma das principais discussões sobre o ensino aprendizagem de língua portuguesa evidenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental (PCNLP) no que se refere à prática de análise linguística, independente do ciclo a que tais documentos são direcionados. Ao sustentarem a necessidade de, nos primeiros ciclos, as situações didáticas voltarem-se para a atividade epilinguística, ou seja, para a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, os PCNLP reafirmam o posicionamento contra metodologias de ensino aprendizagem pautadas em categorizações gramaticais preestabelecidas, desvinculadas das práticas de produção e compreensão escritas e orais. Este estudo procura munir o pedagogo, futuro alfabetizador, de conhecimentos oriundos do campo da Linguística com vistas a, em primeiro lugar, dotá-lo de saberes e competências que lhe permitam ter um olhar diferenciado para os fenômenos de linguagem relacionados às hipóteses da criança em sua aprendizagem da língua; em segundo lugar, estimular atitudes reflexivas nas interações em sala de aula, no planejamento da aula, na elaboração de atividades etc. envolvendo tal aprendizagem. O objeto de análise é a classe do adjetivo - escolhida por ser uma das classes centrais trabalhadas nos anos iniciais - em gramáticas de diferentes vertentes, e isso pelo fato dessas gramáticas serem importantes materiais de formação do professor. Focalizam-se nesta pesquisa três obras gramaticais, CUNHA e CINTRA (200), BAGNO (2011) e NEVES (2000), bem como o tratamento conferido à referida classe, observando em que medida essas gramáticas se distanciam ou não da chamada doutrina gramatical tradicional. Para isso, analisa-se a maneira pela qual essas obras, segundo o referencial teórico no qual se inscrevem, dão conta de apresentar, para a classe selecionada, definições e descrições de funcionamento mais condizentes com o que se observa no uso da língua, estimulando, assim, no professor, a elaboração de propostas didáticas diferenciadas.

Palavras-chaves: Gramática; Adjetivo; Epilinguagem

ABSTRACT

This work is part of the main discussion about the teaching and learning of the Portuguese Language present in the National Curriculum Parameters of Portuguese Language - Elementary School (PCNLP, in portuguese) in what refers to the practice of linguistic analysis, independent of the school stage to which these documents are directed. When pointing out the necessity of teaching situations in elementary school, they turn to the epilingualistic activity, in other words, to reflect about the language in situations of production and interpretation, PCNLP reaffirms the positioning against teaching-learning methodologies based on grammatical categorizations pre-established, dissociated from written and oral production and understanding practices. This study seeks to equip the pedagogue, future literacy, of knowledge from the area of Linguistics aiming at the first moment to equip him with knowledge and skills that allow him to have a different look at the language phenomena related to the child's hypotheses in his language learning; secondly, to stimulate reflective attitudes about language in classroom interactions, classroom planning, activities, etc. involving such learning. The object of analysis is the class of the adjective - chosen for being one of the central classes worked in the grammar school - in grammars of different aspects, and this because these grammars are important teacher training materials. We focus on three grammatical works, CUNHA and CINTRA (200), BAGNO (2011) and NEVES (2000), as well as the treatment given to this class, observing to what extent these grammars distance themselves from the so-called traditional grammatical doctrine. For this, the way in which these works, according to the theoretical framework in which they are registered, how they can present, for the selected class, the definitions and descriptions of functioning that are more in keeping with what is observed in the use of the language, yet stimulating thus, in the teacher, the elaboration of differentiated didactic proposals.

Keywords: Grammar; Adjective; Epilanguage

Sumário

Introdução	10
1. Percursos de compreensão do conceito de <i>gramática</i> em aula.....	13
2. Concepções de <i>adjetivo</i> em diferentes vertentes.....	21
2.1. A concepção de adjetivo na vertente tradicional	22
2.2. A concepção de adjetivo na vertente funcionalista	24
2.3. A concepção do adjetivo em gramáticas de natureza pedagógica.....	26
3. Proposta epilinguística para o ensino de adjetivo	30
Considerações finais	33
Referências bibliográficas.....	37

Introdução

No cenário educacional direcionado ao ensino de língua materna, temos uma ampla discussão sobre alfabetização e letramento, ambos tidos hoje como indissociáveis, e que sustenta que aprender a escrita não consiste na aprendizagem de um código, mas em reflexões sobre a aquisição da língua(gem).

O que nos interessa, nesse estudo, é entender por que, ao longo dos demais anos, essas reflexões sobre a língua parecem desaparecer do ensino-aprendizagem de língua materna, mais especificamente quando este se volta para o ensino da gramática, muitas vezes, seguindo a lógica das antigas cartilhas de alfabetização, que apresentavam “textos” que tinham apenas a função de apresentar ao aluno determinada letra do alfabeto.

Não se pode negar a importância dada ao ensino da Língua Portuguesa nos currículos escolares. Para tanto, basta observar que, ao lado do ensino-aprendizagem da Matemática, o Português está entre os conteúdos com maior carga horária nos vários níveis da trajetória escolar, sendo esta ainda presente nas avaliações externas do ensino como indicador da aprendizagem. Isso não minimiza, no entanto, o fato de que sejam, ambas, apontadas como eixos de conteúdo menos compreendidos ou mais difíceis¹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), ainda em vigor à época do início deste estudo, apontam para a necessidade de se pôr em prática análises linguísticas. As principais discussões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa presentes no documento evidenciam que as atividades em aula de língua deveriam articular os recursos linguísticos aos usos da língua. Os PCNLP (1997, 1998) iam, portanto, ao encontro do debate construído sobre o que se entende por língua e contra metodologias de ensino-aprendizagem pautadas em categorizações gramaticais preestabelecidas, desvinculadas das práticas de produção e compreensão de textos escritos e orais (ROMERO-LOPES, 2007).

¹ Dados apresentados pelo Ministério da Educação sobre o desempenho de estudantes no ensino médio em português e matemática em 2015, sendo o pior nos últimos 20 anos, segundo o desempenho dos alunos obtido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/desempenho-de-estudantes-do-ensino-medio-e-menor-que-o-de-20-anos-atras>

A presente pesquisa, iniciada como projeto de Iniciação Científica no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (apoio CNPq), insere-se em um projeto maior, coordenado por Romero, nossa orientadora, e que se destina a munir o pedagogo, futuro alfabetizador, de conhecimentos oriundos do campo da Linguística que possam lhe trazer refinamento no tratamento dos dados de língua. A pesquisa suscitou inúmeras discussões e questionamentos ao longo da sua realização que culminaram em sua continuidade por meio desta monografia de conclusão de curso (TCC).

O trabalho volta-se para o ensino-aprendizagem de língua materna em sua relação com as formas e práticas do que se concebe por ensino de gramática. Visa a contribuir para pensar de modo mais sistemático propostas direcionadas à metodologia de ensino-aprendizagem gramatical, mais especificamente, da classe do que se conhece por *adjetivo*. Na fase aqui abordada, analisa-se o conceito de adjetivo² em gramáticas que apostam em um método de apresentação conceitual pioneiro e que tenham preferencialmente por público-alvo futuros professores ou professores da educação básica.

Como dissemos, a pesquisa destina-se a munir o pedagogo de conhecimentos do campo da Linguística. O objetivo é, em primeiro lugar, dotá-lo de saberes e competências que lhe permitam ter um olhar diferenciado para fenômenos de linguagem relacionados às hipóteses da criança em sua aprendizagem da língua; em segundo lugar, estimular atitudes reflexivas nas interações em sala de aula, no planejamento da aula, na elaboração de atividades etc. envolvendo tal aprendizagem.

O trabalho divide-se em três seções.

Na primeira, traz um debate de importantes teóricos sobre questões envolvendo a gramática e o seu ensino que procura mostrar como esse olhar muda ao longo do tempo. Nele, observa-se que a compreensão dos professores sobre o que são língua e linguagem contribui diretamente com a forma com que conduzem suas práticas de ensino da gramática. Conhecer o percurso teórico de como o pensamento sobre língua e a linguagem modifica-se ao longo do tempo é fundamental, portanto, para pensar o lugar da gramática em cada uma das correntes teóricas.

² A seleção deve-se ao fato de ser este, ao lado dos conceitos de substantivo e verbo, um dos conceitos centrais trabalhados nos anos iniciais.

A segunda seção objetiva analisar o conceito de adjetivo em gramáticas que, a princípio, apostam em apresentações conceituais diferenciadas, com um olhar mais reflexivo sobre a língua, diferente do de obras consideradas “tradicionais”. Para isso, é analisada a maneira pela qual esses materiais, segundo o referencial teórico no qual se inscrevem, dão conta de apresentar, para o conceito selecionado, o adjetivo, definições e descrições de funcionamento que venham a sustentar propostas de ensino mais condizentes com o que se observa no uso da língua. Parte-se, inicialmente, da análise de uma gramática de vertente tradicional, que serve de parâmetro para o estabelecimento de critérios analíticos.

Por último, avalia-se, a partir da análise realizada, a possibilidade de se propor uma metodologia de ensino-aprendizagem do referido conceito direcionada a professores com formação em Pedagogia. A proposta, a ser aprofundada em etapas futuras, pensa a construção do conhecimento por meio da observação e reflexão do aluno, visando assim a contribuir com práticas de ensino da língua materna cujo objetivo maior seria o de desenvolver as habilidades cognitivas dos aprendizes.

1. Percursos de compreensão do conceito de *gramática* em aula

As práticas em sala de aula muitas vezes envolvem uma identidade criada pelo professor por meio de suas vivências, sem que este necessariamente se aprofunde ou mesmo cogite reflexões sobre o campo teórico abarcado. Ao buscar traçar uma identidade do que seria o ensino de português, Travaglia (2009a) observa que poucos professores em exercício nas diversas etapas de ensino realizam uma reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa. O ponto de partida para se refletir sobre o ensino da gramática em sala de aula é, justamente, buscar uma resposta à indagação dos motivos para se ensinar português a falantes nativos, uma vez que, dentre as inúmeras respostas que possam ser dadas, certamente o trabalho gramatical figurará entre elas.

O ensino da gramática está entre as principais lembranças que temos das aulas de português, muitas delas referentes às classes gramaticais, à classificação das orações em subordinada ou coordenadas, ou à lista de conjugações verbais. Mas seria esse o papel da aprendizagem da gramática? E como trabalhar o seu ensino na sala de aula? Seriam essas práticas que permeiam o nosso imaginário sobre nossas experiências em sala de aula a forma mais adequada de trabalhar gramática com os alunos?

Travaglia (2009a), nesse sentido, aponta que a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua é fundamental para o ensino da língua materna, e isso porque tais concepções incidem diretamente sobre a forma como se estrutura o trabalho didático. O olhar analítico sobre a prática em sala é fundamental para o professor refletir e a compreender em qual concepção ancora-se. O autor apresenta três concepções distintas de linguagem e, a partir delas, faz um paralelo com a concepção da gramática com a qual cada uma se relaciona.

A primeira concepção toma a linguagem como expressão do pensamento. Postula que o homem organizará de maneira lógica seu pensamento através de leis da criação linguísticas, cuja exteriorização dependerá de uma linguagem articulada e organizada, que devem seguir regras. Essa concepção é a que fundamenta em grande parte a Gramática Tradicional ou Normativa, que, para Carlos Franchi (2006), é aquela que se constitui de um “conjunto sistemático de normas para bem falar e

escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (2006, p.16).

A segunda concepção aborda a linguagem como instrumentos de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. A língua seria, nessa concepção, um código que deve ser dominado pelo falante (emissor) e seu ouvinte (receptor) para efetiva comunicação, sendo esse código algo externo aos indivíduos em processo de interação. Para Travaglia, essa concepção “[...] estuda (a língua) segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social” (2009a, p.22). O momento de interação entre falante e ouvinte representa apenas o “ato de codificação e decodificação” que ambos realizam com a informação a ser transmitida, não se considerando os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

Pensar nessa concepção de língua como “código” a ser apreendido pelo falante e refletir sobre o ensino da gramática é, segundo Mário Perini (1999), um dos problemas para qualquer estudo, pois nada pode garantir que as formas realmente possuem um significado independente do contexto situacional em que são utilizadas. Quando as divergências são percebidas e apresentadas pelos alunos em sala o professor recorre que existe uma forma certa e qualquer outro uso é errado.

A última concepção parte da linguagem como forma ou processo de interação. “A linguagem não é uma exteriorização do pensamento ou mesmo um código a ser compartilhado com um ouvinte, mas um “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, que que uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009a, p. 23). As regras da gramática, nesse caso, como sustenta Franchi (2006), possuem “fundamento histórico, antropológico: uma práxis social e nela se constituem” (p.48). Essa concepção garante um estudo maior e plural sobre as gramáticas presente numa língua em seus mais variados usos.

Compreender cada concepção contribui para uma análise mais detalhada das práticas que permeiam o ensino da gramática nas escolas e, assim, buscar propostas que auxiliem no desenvolvimento de uma reflexão diferenciada envolvendo a língua materna. Observa-se que parte dos professores ainda compreendem a gramática como um conjunto de regras e prescrições que estabelecem uma relação da língua escrita e falada, postura que tem clara relação com o modelo de escola que se

consolidou no Brasil, uma escola positivista, implantada na primeira república para a formação de uma elite dirigente. A orientação metodológica do ensino de gramática, esta concebida sob a vertente normativa, atende à concepção da linguagem como um instrumento, seguindo uma regra analítica comum no pensamento positivista.

As aulas, nesse modelo, seguem uma metodologia na qual o professor apresenta um conceito, seleciona uma frase capaz de elucidá-lo e solicita aos alunos que identifiquem nessa frase o que foi conceituado anteriormente. Ao longo do ano, mais conceitos são apresentados e as frases vão sendo decompostas em palavras que devem ser classificadas por meio dos conceitos estudados, que se tornam mais complexos conforme o aluno vai avançando os níveis escolares. O ensino da gramática, assim apreendido, consistiria em municiar o aluno de um conhecimento a priori que ele mobiliza para compreender cada parte da frase e, conseqüentemente, elaborar um “bom” texto.

Essa concepção instrumentalista busca um percurso da neutralidade na frase, uma compreensão de que qualquer falante da língua consiga classificar e utilizar tais critérios gramaticais aos elementos constitutivos da frase. Vê-se assim uma abordagem que se fundamenta em semelhantes organizações de grupos de palavras e suas classificações, o que reflete nas práticas exaustivas de repetições das classes gramaticais e seus exemplos durante a trajetória escolar. Perini (1999), embora acredite que esse tipo de classificação tradicional seja conveniente em muitos casos, também reconhece que esta não está isenta de problemas, sendo em certos casos uma classificação puramente morfológica impossível. Franchi (2006), por sua vez, mostra que:

Os exercícios gramaticais (gramática escolar), quase todos se situam ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem [...] (FRANCHI, 2006, p. 74).

Para o autor essa concepção acaba por rejeitar a gramática, aqui compreendida com algo dinâmico, a linguagem como forma ou processo de interação, perdendo a sua dimensão criadora e esvaziando o estudo gramatical em sala de aula de qualquer sentido para o falante da língua. Seriam, então, para o autor, uma desconexão entre os objetivos do estudo gramatical e os objetivos de uma prática da linguagem em um contexto vital. Franchi (2006) ainda esclarece que as categorias, relações, funções ou os conceitos na elaboração de uma teoria gramatical somente

fazem sentido se constituírem um sistema de referência que possa descrever e explicar os fatos da língua a ser considerados, a linguística consistindo em uma ciência empírica. Para o autor, os procedimentos não devem ser apenas caminhos analíticos das frases, mas também críticos. “Trata-se de estar sempre em condições de confirmar ou rejeitar (dentro dos limites epistemológicos possíveis de “confirmação”) as hipóteses descritivas que são formuladas em determinados domínios da gramática” (FRANCHI, 2006, p. 124-125).

Travaglia (2009a) propõe três concepções de gramáticas e duas delas subsidiam o que temos como ensino de gramática normativa na sala de aula. Uma parte da gramática como um manual de regras do bom uso da língua, a serem seguidas tendo em vista uma “expressão adequada”. Essa concepção traz vários modos de perceber e definir aquilo que se caracteriza como norma culta, modos que mobilizam argumentos que colocam um modelo de gramática num papel prescritivo. A segunda concepção é a que tem sido chamada de gramática descritiva, pois reflete sobre a língua a fim de explicar seu uso através da descrição de sua estrutura e funcionamento. “*Saber gramática* significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (TRAVAGLIA, 2009a, p.27, grifo do autor).

Ao professor, cabe perceber que a gramática da língua é constituída por outros fatores que ultrapassam essas primeiras noções e que essa percepção é necessária para conseguir fazer um trabalho pertinente e produtivo no ensino da língua materna. As duas concepções efetivamente não rompem com uma função política que o ensino da gramática assumiu na consolidação de uma metodologia de ensino e que está atrelada com a ideia do bom uso da língua, que Travaglia (2009a) afirma que se baseia no uso consagrado pelos bons escritores e utilizado para a formação de uma elite intelectual no Brasil; uma gramática que ignora as características próprias da língua oral, depreciando e criando preconceitos em relação a outras variedades da língua por se apoiar em fatores não estritamente linguísticos. Deve-se observar, então, que existem ações que adentram o ensino da gramática que não têm ligações com a linguística na sua explicação.

Assim, a concepção de gramática, a terceira apontada por Travaglia (2009a), considera “a língua como um conjunto de variedades” que é utilizado por uma sociedade e de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual

o usuário da língua esteja engajado, o que faz com que esta seja percebida como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. Essa gramática, objeto de descrição, é chamada de gramática internalizada.

Travaglia esclarece que “nessa concepção não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa [...]” (2009a, p.29). As regras dessa gramática possuem um grau de indeterminação que as tornam dependentes de um sistema cultural de representação e do contexto real em que as expressões se enunciam, como observa Franchi (2006). Diante da língua compreendida dentro dessa dinâmica social de significação apresentada pelos autores, não tem como se sustentar um ensino que busca uma única definição em termos de “conteúdo” para as unidades linguísticas e nem que as concebe como formas estáticas que se ligam a uma regra fixa, definindo os casos que fogem à “normalidade” como exceções. Essa postura acabaria por se refletir em práticas de ensino que se distanciam da realidade do uso feito pelos seus falantes.

A reflexão e o jogo linguístico são comuns durante a infância na aquisição da fala e de fundamental importância para a construção dessa gramática internalizada pelo sujeito falante de uma língua. Então, de que forma pode se ensinar na escola uma reflexão sobre gramática, dentro do que possamos chamar de uso real da língua, quando tentamos transpor o pensamento enunciativo do indivíduo, em um dado contexto, para a lousa?

Uma formação gramatical intelectualmente sadia só pode ser atingida através de um exame racional e rigoroso do fenômeno da linguagem e da estrutura da língua, nunca através de princípios desconexos e o que é pior, ministrados dentro de um esquema rigoroso de autoridade (PERINI, 1999, p.19).

A autoridade, como apresenta o autor, é o caminho utilizado por parte dos professores quando estes não conseguem fornecer as explicações necessárias ao aluno ao serem questionados sobre aquilo que a gramática tradicional não consegue resolver e que não se enquadram dentro das exceções apresentadas. O passo a ser dado nos estudos da gramática é poder pensá-la fora da dicotomia de conceito e prática, em que se cria a ideia de que pode ser ensinado ao aluno um conceito a ser observado na prática tal como foi apresentado, a ponto de poder aplicá-lo em diferentes situações.

Deve-se entender também que uma aplicação prática do que é ensinado nas aulas muitas vezes é cobrada dos professores, que devem buscar no cotidiano algo que faça sentido para a vida dos alunos. No caso das aulas de gramática, utilizam-se textos nas suas mais diversas situações de uso, o que é extremamente válido, mas a falta de uma reflexão linguística sobre os usos do texto apenas inverteu a metodologia do ensino, que antes partia do conceito para o exemplo e agora passa do exemplo para o conceito. Como observa Travaglia (2009a), na análise da pesquisa realizada por Soares (1979) sobre o ensino da gramática, o “texto passou a ser usado apenas como pretexto. Além disso não se parte do uso efetivo da língua pelos alunos, mas de texto quase sempre literários dos quais são tirados elementos a serem analisados e modelos a serem seguidos” (TRAVAGLIA, 2009a, p.104).

A proposta não é rejeitar a gramática tradicional nem criar a concepção de uma gramática certa e errada, mas tentar buscar um caminho em que o ensino da gramática não se fixe em uma mera transposição de regras, e sim que propicie ao aluno condições de uma análise linguística da sua língua materna em seus diferentes usos, de modo a contribuir para que ele, cada vez mais, possa atingir níveis de competência linguística. O professor de Língua Portuguesa, nesse cenário, deve compreender que:

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivos (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p.25).

Se, portanto, a aquisição da gramática que organiza a língua acontece fora do ambiente escolar, a reflexão do ensino da gramática e das práticas que se voltam a aprendizagem é de fundamental importância para que o professor leve o aluno a adquirir cada vez mais competências comunicativas. Na concepção de Moura Neves (2009), o espaço escolar deve respeitar a natureza da linguagem, que se mostra sempre ativada para a produção de sentidos e buscam responder a sua necessidade de equilíbrio. A língua, por ser dinâmica e variável, não pode permitir que a sua gramática seja apresentada como uma camisa de força e seu ensino apenas como mera transmissão e registro de paradigmas.

No que se refere ao pedagogo, no seu trabalho de alfabetização, vale observar que este terá que lidar com explicações que deem conta dos diferentes usos da

língua. Os conhecimentos oriundos do campo da Linguística permitem ao professor ter um olhar diferenciado para fenômenos de linguagem relacionados às hipóteses da criança em sua aprendizagem da língua. Assim, munidos dos saberes e competência desse campo, esperam-se dos professores atitudes reflexivas nas interações em sala de aula, no planejamento da aula, na elaboração de atividades etc. envolvendo tal aprendizagem.

A importância do conhecimento do campo da Linguística para os professores dos anos iniciais evidencia-se à medida que se analisam os documentos oficiais que direcionam o ensino aprendizagem de língua portuguesa, vigente à época do início deste estudo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental (doravante PCNLP), independentemente do ciclo ao qual se direcionam, diz respeito à *prática de análise linguística*. Entende-se tal prática como um trabalho no qual os recursos linguísticos se encontram articulados aos usos da língua. Os PCNLP sustentam a necessidade de, nos primeiros ciclos, as situações didáticas voltarem-se para a atividade epilinguística, ou seja, para a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação.

Os documentos trazem um posicionamento em relação ao ensino-aprendizagem, assumido também por diferentes autores ora apresentados, que estabelecem que este não deve ser conduzido por metodologias que busquem categorizações gramaticais preestabelecidas, dada a própria dinâmica da língua. O trabalho em sala de aula deve partir da articulação dos recursos linguísticos com as práticas de produção e compreensão escritas e orais de que o indivíduo falante da língua faz uso.

Ao observar a apresentação de adjetivo nas gramáticas que defendem um outro olhar para a gramática da língua portuguesa, compreende-se que este não é apontado de forma limitada porque estas acreditam que trabalhar com conceitos fixos limitaria a própria compreensão gramatical. As obras estudadas trazem ao professor em formação uma compreensão da dinâmica da língua e assim contribuem com um olhar sobre a própria prática de ensino em sala de aula. Os estudos apontam para uma gramática que parte da compreensão que pensamento e linguagem não são somente os instrumentos de uma ação segunda e exterior. Os autores ora estudados buscam retirar a gramática do lugar de opressão ao qual foi submetida e apostam em métodos de ensino da gramática mais condizentes com o que se observa no uso da

língua, muito mais rica de como é apresentada e que se direcionam a futuros professores ou professores da educação básica.

2. Concepções de *adjetivo* em diferentes vertentes

A compreensão e discussão a partir de uma análise linguística do conceito de adjetivo devem passar, primeiramente, pela forma como as gramáticas tradicionais o definem e que por muito tempo apresentavam-se como único meio de pensar a gramática, ligado muito a uma forma “correta” de falar e escrever. A partir da discussão da abordagem tradicional do que venha ser o adjetivo, pode-se pensar sobre as práticas educativas presentes na sala de aula e sobre o quanto estas paralelamente seguem com a concepção trabalhada por essa vertente. Para essa análise, parte-se da obra *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013). No prefácio, encontram-se as características gerais da proposta dos autores e a clara orientação teórica que apresentam.

Parecia-nos faltar uma descrição do português contemporâneo que levasse em conta, simultaneamente, as diversas normas vigentes dentro do seu vasto domínio geográfico (principalmente admitidas com padrão em Portugal e no Brasil) e servisse, assim, fosse de fonte de informação, tanto quanto possível completa e atualizada, sobre elas, fosse de guia orientador de uma expressão oral e, sobretudo, escrita que, para o presente momento da evolução da língua, se pudesse considerar “correta”, de acordo com o conceito de “correção” que adotamos. (CUNHA; CINTRA, 2013, prefácio XXIV, grifo nosso)

A obra justifica-se pela necessidade de uma publicação que conseguisse “uma descrição do português contemporâneo” face aos diversos países que têm essa língua como oficial, e, para isso, a obra mostra-se como “guia orientador” inovador frente, segundo os autores, a uma ausência da discussão do português contemporâneo por meio da descrição. A língua, nessa concepção, tem como ser apreendida e descrita no seu uso, podendo ser fixada em regras fundamentadas em exemplos que as justifiquem. Ao apresentar-se como um guia para expressão oral, observa-se, também, claramente a concepção normativa proposta na gramática, que, assim, desconsidera o sujeito como um indivíduo já conhecedor da língua e coloca a gramática como um instrumento capaz de auxiliar o falante no uso da Língua Portuguesa. A prática de ensino que se propõe é o da descrição da gramática do português falado. A gramática de Cunha e Cintra leva-nos ainda a pensar, pela observação feita pelos autores logo no prefácio como guia da expressão oral, em uma aproximação entre a forma da língua escrita e falada. O falar estaria aparentemente

condicionado à aprendizagem, por meio da descrição da gramática “correta”, de uso culto, qualquer outra forma diferente desta sendo entendida como o uso idiomático.

A partir do momento que se tem clareza dos mecanismos apontados de como gramaticalmente os indivíduos devem se comportar ou aprender as formas de uso das regras da sua língua, temos subsídios suficientes para compreender outras abordagens gramaticais propostas e que partem de uma reflexão linguística do uso.

2.1. A concepção de adjetivo na vertente tradicional

A ideia de adjetivo que a maioria de nós temos e que é oriunda do ensino regular é aquela que se faz presente na gramática tradicional e aquilo que remete as nossas experiências como alunos em sala. Na gramática de Cunha e Cintra, para explicar o uso adjetivo, os autores partem primeiramente de um conceito e apontam duas funções de uso seguido de exemplos apresentados em frases curtas. “O adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve: 1º.) para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelos substantivos” (CUNHA, CINTRA, 2013, p.259).

A caracterização apresentada em primeiro lugar, segundo os autores, consiste em indicar ao substantivo uma qualidade (ou defeito), o modo de ser, o aspecto ou aparência e o estado. Para explicar cada uso, os autores trazem exemplos esquemáticos. Como exemplo de adjetivos que indicam defeito e modo de ser, temos, respectivamente:

(1) Homem perverso

(2) Rapaz delicado.

O que notamos é que, apresentados desse modo, sem um contexto, não se tem como assegurar a estabilidade dos sentidos das unidades apresentadas e que estejam em comum acordo com o que é proposto pelos autores. Em (2) “delicado”, dentro de um contexto social e valores a ser assumidos a figura masculina, o ser delicado pode ser considerado como “defeito”, assim como ao que se refere ao “modo de ser” também ser contextualizado como defeito.

Na apresentação da segunda função de uso do adjetivo, a obra traz que esse serve “2º.) para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de

matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc.” (CUNHA, CINTRA, 2013, p.259).

- (3) Nota mensal (=nota relativa ao mês).
- (4) movimento estudantil (=movimento feito por estudantes).
- (5) Casa paterna (=casa onde habitam os pais).
- (6) Vinho português (=vinho proveniente de Portugal).

Nessa função, os autores observam que “os adjetivos de relação, derivados de substantivos, são de natureza classificatória, ou seja, restringindo-lhe, pois, a extensão do significado. Não admitem graus de intensidade e vêm normalmente posposto ao substantivo” (CUNHA, CINTRA, 2013, p.260).

Tomando o exemplo (5) a unidade linguística paterna é derivada do substantivo pais e estabelece segundo os autores uma relação de propriedade “casa onde habitam os pais”. Ao se contextualizar em (7) *Meus pais faleceram, vendi a minha casa paterna*. Em (7) observa-se que a casa que era dos pais foi vendida diferenciando-a de outras casas e estabelecendo um sentido classificatório, que segundo os autores seriam restritivas no seu significado.

Na sequência, é apresentada a estreita relação entre substantivo e adjetivo, o que significa que, não raro, existe uma única forma para as duas classes, sua distinção só podendo ser feita na frase. Os autores explicam que ambos, substantivo e adjetivo, pertencem ao grupo dos nomes portugueses e que a subdivisão obedeceria basicamente um critério sintático, funcional.

- (8) Uma preta velha vendia laranjas.
- (9) Uma velha preta vendia laranjas.

Para os exemplos (8) e (9), os autores fornecem a seguinte explicação: Na primeira oração (8), *preta* é substantivo, porque é a palavra-núcleo, caracterizada por *velha*, que, por sua vez, é adjetivo, na medida em que é a palavra caracterizadora do termo núcleo. Na segunda oração (9), ao contrário, *velha* é o substantivo e *preta* adjetivo. Numa análise morfológica, explicam que os adjetivos são constituídos em sua maioria por aqueles que derivam de um substantivo ou de um verbo, mantendo uma relação do ponto de vista semântico.

Inicialmente observa-se que os autores tentam explicar o que venha ser um adjetivo e para exemplificar apresentam exemplos que não chegam a ser uma oração, descontextualizados e inferem o sentido proposto. Ao explicar a função de relação estabelecida para os adjetivos, os exemplos apresentados seguem como os primeiros e pondera-se que há casos em que os adjetivos de relação derivados de substantivo têm função apenas classificatória, sendo os exemplos (3), (4), (5) e (6) adjetivos derivados de substantivos.

Embora os exemplos apresentados não estejam contextualizados, o que traz os problemas apontados em relação aos casos (1) e (2), os autores focalizam grupos nominais passíveis de serem verificados em qualquer uso, o que é uma preocupação de uma gramática de base mais descritiva. Travaglia (2009a) observa, justamente, que a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e dá preferência para a forma oral desta variedade, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento.

O que vale é ter consciência de que, como aponta Perini (1999), as relações entre forma e conteúdo são extremamente complexas e se não se observar essa complexidade, tende-se a cair em inadequações sérias a cada passo.

2.2. A concepção de adjetivo na vertente funcionalista

A vertente funcionalista, ao trabalhar com a língua em uso, traz reflexões que buscam apontar como as regras na “gramática” são construídas juntamente com o discurso. A obra analisada, *Gramática de uso do português*, de Maria Helena Moura Neves (2000), pretende apresentar como é usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. “Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto (NEVES, 2000, p.13)”.

A gramática, com sua proposta de análise da língua em uso, destina-se, além dos estudiosos da língua (para quem representa um avanço e aprimoramento frente ao que tradicionalmente se estuda), ao falante comum, que, a partir dela, pode refletir sobre o uso eficiente da língua. Neste ponto, observa-se o quanto esta gramática contribui para que o usuário da língua possa fazer um melhor uso dos recursos linguísticos disponíveis.

A orientação teórica, que difere da gramática tradicional, tem dois pontos básicos, que objetiva contemplar a língua em uso: a unidade maior de funcionamento é o texto; os itens são multifuncionais. O texto como unidade maior contribui para que o leitor possa compreender o funcionamento das unidades da língua, frente ao limite de sentido que se apresenta nas orações. “Nas propostas funcionalistas é falar de gramática falando de funcionamento e de funções, é configurar a gramática olhando para além da expressão linguística, e, nesse tipo de análise, as estruturas que se ponham em exame” (NEVES, 2012, p. 2). Como explica a autora, a interpretação das categorias linguísticas não pode prescindir da investigação de seu comportamento dentro da unidade maior, o texto. Ao olhar para multifuncionalidade dos itens, ganha-se na interpretação funcional da linguagem, uma vez que as unidades linguísticas entram em mais de uma configuração construcional. “Desse modo, a análise apresentada pressupõe que, para as diversas classes de palavras, não se pode fornecer descrições que tentem resoluções, em todos os casos, no mesmo nível e com vista à mesma função (NEVES, 2000, p.19)”.

A analogia de teia apresentada pela autora liga-se não à colocação dos termos da oração em sequência “correta”, sujeito-verbo-predicado, mas, sim, ao sentido pretendido com os seus posicionamentos, explicando, desse modo, o seu funcionamento na construção dos sentidos do texto. Ao utilizar a descrição, diferente da gramática tradicional, como forma explicativa do uso, tem-se por finalidade mostrar o sentido pretendido em cada caso ou forma de uso pelo encadeamento das unidades linguísticas dentro da unidade de sentido (texto). A discussão, nesse sentido, não fica no campo puramente semântico ou sintático, mas como eu utilizo desse conhecimento para assim construir e fornecer sentido aquilo que pretendo construir e passar através do texto.

A gramática parte das tradicionais classes de palavras, justificando-se por estas serem familiares ao leitor. O trabalho de descrição dos exemplos abordados durante toda a gramática apresenta-se de forma bem mais ampla ao analisar a unidade tomada, no caso o texto. Uma descrição que buscar a compreensão do uso efetivo dos itens da língua, tendo em vista suas multifuncionalidades, o que contribui para uma verificação do cumprimento de diferentes funções da linguagem e do funcionamento dos itens diante dos diferentes limites de unidade. (NEVES, 2000).

No capítulo destinado à explicação da classe dos adjetivos, objeto de análise desta pesquisa, apresenta inicialmente uma “definição geral da classe dos adjetivos”, a escolha da definição usada, segundo a autora é que:

Os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedade) denominada por um substantivo. De dois modos funciona essa atribuição:

a) Qualificando, como em:

(10) Lembro-me de alguns, Dr Cincinato Richter, homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, moça BONITA e SIMPÁTICA.

b) Subcategorizando, como em:

(11) foi providenciada a perícia MÉDICA e estudo PSCICOLÓGICO. (ESP). (NEVES, 2000, p.173, grifos da autora)

Diferentemente da gramática tradicional, a apresentação do adjetivo vem com uma indicação que este traz uma propriedade ligada a um elemento já constituído de sentidos, no caso, aquele classificado como substantivo. O papel do adjetivo não constitui em si uma função isolada de sentido, ou seja, de qualificador ou de subcategorização, mas se elabora por meio de uma ligação ao termo anterior, no caso o substantivo ao qual atribui um dos sentidos, esse também visto como um conjunto de propriedade. E dessa forma constrói-se a teia de sentido pretendida na unidade em análise. Pode-se observar, em (10), que os adjetivos *grande*, *gentil* e *sorridente*, além de fazer referência ao sujeito, Dr Cincinato Richter, qualificando-o, liga-se também ao sentido que temos do termo anterior, o substantivo *homem*.

2.3. A concepção do adjetivo em gramáticas de natureza pedagógica

Marcos Bagno propõe na sua Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2011) educar em língua materna como possibilidade de um maior acesso as modalidades faladas e escritas do português no Brasil, propondo uma nova norma linguística para o ensino. Apresenta-se contra o ensino de uma norma-padrão, entendendo por isso o modelo de uma língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada. “É no trabalho com os mais variados gêneros textuais – falados e escritos – que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua” (BAGNO, 2011, p.32). O autor defender um ensino escolar através de três tarefas ler, escrever e refletir sobre a língua, ou seja, desenvolver o letramento.

Por meio de uma reflexão sobre os estudos gramaticais e as concepções do que vem a ser o adjetivo, o autor explica que, ao longo da história, houve várias mudanças sobre própria classificação daquilo que representa essa “classe gramatical”, adjetivo, o *acidente*³, uma vez que o predicado é uma entidade complexa e compósita, englobando diversos tipos de vocábulos, o que exige uma análise mais detida (BAGNO, 2011). A partir de visão dialética da história do adjetivo, o autor justifica a colocação da classe dos adjetivos junto com a dos substantivos, ambas como subclasses de uma classe maior, a dos nomes.

Bagno (2011) explica que “as qualidades”, aprendidas na tradição escolar, como a expressão dos adjetivos, não são permanentes, eternas, elas mudam como o tempo.

Se compro hoje um carro zero-quilômetro, ele será um **carro novo**. Depois de alguns anos, será um **carro velho**. Para mim, ele pode ser um **carro de passeio**, mas eu posso vendê-lo a alguém que vai usá-lo como **carro de carga**. Ao comprar meu carro novo, escolho uma cor e adquiero um **carro vermelho**. Dois anos depois, decido pintar o carro de outra cor: passo a ter um **carro preto**. Dou o carro de presente ao meu filho, que decide pintá-lo novamente: vai ser um **carro amarelo**. Apesar de todas essas peripécias, de todos esses acidentes de percurso, o **carro** em nenhum momento deixo de ser um carro. Mesmo quando for abandonado num ferro-velho e lá ficar durante anos e se tornar uma carcaça enferrujada e irreconhecível, continuará sendo um carro. (BAGNO, 2011, p.665-666. Grifos do autor)

Nessa pequena história, compreende-se o que o autor tenta explicar sobre o que existe por trás da função do adjetivo e da própria etimologia do termo, que se liga a ideia de *acidentes*, o que “cai para, na direção de”, algo que vem de fora, algo exterior, ao contrário do sentido de substância, que é a própria essência do ser. Mesmo com as várias mudanças no adjetivo, o determinado como substantivo continua o mesmo, no caso o *carro*. A partir dessa observação, o autor justifica que:

O adjetivo é, portanto, algo que se “lança ao lado”, que “se coloca junto de” outra palavra. Trata-se, portanto, de um termo essencialmente sintático, que nos informa sobre sua colocação dessas palavras na frase, ao passo que o *subjectum* é um termo

³ O filósofo Platão ao fazer a primeira divisão conhecida no Ocidente dos constituintes do enunciado, postulou a existência de duas entidades, às quais deu o nome de *ónoma* e *rhēma*. Com isso, ele demonstrou plena consciência da oposição verbo-nominal. Esse binômio platônico recobria ao mesmo tempo a morfologia das palavras (nomes e verbos) e a sintaxe (sujeito e predicado). Um outro binômio que tem sido associado a esses pares é o que se compõe de substância e acidente (BAGNO, 2011, p. 664).

essencialmente semântico, pois informa sobre a natureza do ser que, na sentença, expressa uma substância (BAGNO, 2011, p. 666).

O autor explica que todo adjetivo traz implícito um verbo, o verbo *ser*. Essa observação nos faz compreender o porquê de Platão colocar os adjetivos na mesma classe dos verbos. Assim como observado em diversas línguas, o verbo assume a função de qualidade/propriedade das coisas. Nesse contexto, o autor explica que os estudos linguísticos contemporâneos têm empregado para análise sintática a noção de minissentença (ou minioração), diferente da utilização de frase.

(12) Eu considero *a Sônia brilhante*.

No exemplo acima apresentado, na minissentença *a Sônia brilhante* existe uma condensação da sentença completa “*que a Sônia é brilhante*” (grifos do autor). A possibilidade de interpretar o sintagma apresentado como uma sentença substantiva é que ela conduz os analistas a considerá-lo uma minissentença, que ocorre com os verbos causativos/sensitivos. Nessa minissentença, a predicação é efetuada pelo adjetivo: “a minissentença que ocorre com os verbos causativos/sensitivos também equivale a um predicativo, ou seja a um adjetivo, ou seja, a uma sentença adjetiva” (BAGNO, 2011, p. 670).

Antes de tornarem-se uma classe independente, os adjetivos foram agregados aos substantivos por compartilharem algumas características importantes com esses: apresentavam número, gênero e assumiam desinência de caso. Segundo Bagno (2011), essas características comuns justificam reunir substantivos e adjetivos numa mesma classe, mas permanecendo a partir da análise das propriedades morfossintáticas como subclasses dessa classe maior - a dos nomes.

Essas mudanças do lugar do adjetivo mostram o quanto não existem limitações entre as classes de palavras, e encontrar outras classes funcionando como adjetivos, como vemos nos exemplos do autor, não é difícil.

(13) filme **cabeça** (substantivo)

(14) vestido **cheguei** (verbo)

(15) que pessoa **demais** (advérbio) [exemplo nosso]

Os exemplos apresentados deixam claro que procurar por classificações puramente sintáticas, em um contexto escolar, não garante uma efetiva compreensão do que vem a ser gramática.

As classes de palavras não têm limites fixos, nítidos, e o máximo que podemos captar são formas **prototípicas**, aquelas que mais condensam em si as formas/funções tradicionalmente atribuídas às classes gramaticais. nas periferias das classes gramaticais, o movimento migratório é intenso, com palavras transitando de um domínio para o outro graças justamente à fluidez das fronteiras (BAGNO, 2011, p.676, grifo do autor).

A trajetória apresentada sobre o que é um adjetivo ao longo dos séculos e a forma como o autor propõe classificá-lo contribuem com um olhar mais aguçado sobre os sentidos atribuídos a essa classe, principalmente no português brasileiro. A concepção de atribuição de “uma qualidade” mostra-se muito mais restrita e não fornece subsídios suficientes para refletir sobre seu uso, muito mais ligado a uma função sintática.

3. Proposta epilinguística para o ensino de adjetivo

Pensar numa proposta metodológica que leve em conta a investigação da língua em uso é pensar de forma objetiva atividades reflexivas e de produção de sentidos que estimulem, de um lado, a percepção das mudanças que ocorrem na linguagem, de outro, a compreensão das oscilações presentes. “O ensino direcionado para o uso envolve uma reflexão constante sobre o funcionamento da linguagem, e, em extensão, o trabalho com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos (ROMERO-LOPES, 2007, p.86)”.

Como forma de atender a essas questões, optar por estimular a atividade epilinguística em a sala de aula é de extremamente importância:

[...] a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e auto-conhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz (REZENDE, 2008, p.96-97).

Travaglia (2009b) apresenta duas possibilidades de organização do ensino da língua materna a partir do enfoque planejado pelo professor. Uma seria a possibilidade do ensino organizado em torno de um tipo de recurso da língua (verbo; artigo; categoria de modalidade, tempo, aspecto, voz, gênero; figuras de palavras; colocação dos elementos na frase; subordinação; etc.) ou recurso específico. Nesse caso, observa ser preciso registrar os usos possíveis para o recurso e os efeitos de sentido que a ele possam estar associados. Em outra abordagem, é possível um ensino organizado em torno de uma instrução de sentido (expressão de quantidade, de tempo, de comparação, de causa e consequência, de modo; de lugar; etc.), é preciso levantar quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e quais as diferenças entre os vários recursos ao exprimir essa instrução de sentido. Segundo o autor, nos dois casos é preciso observar se há fatos ligados ao uso e possibilidades significativas dos recursos que se ligam de algum modo a categorias de textos.

A partir do que Neves (2009) argumenta sobre o uso do texto no ensino da língua materna e compreendendo-o como forma significativa de interação entre os falantes da língua, apresentamos uma possibilidade de como trabalhar em sala de

aula para chegarmos à compreensão e apresentação do adjetivo a partir do poema *Cena de Jardim*, de Iêda Dias (1993, s/p), escolhido por ser um poema curto, semelhantes aos que são trabalhados em sala de aula e presente nos livros didáticos.

Cena de Jardim

Rede traiçoeira
Na linda roseira
Aranha deixou.

Joaninha faceira
Ligeira, brejeira
Na rede pousou

Teimoso girassol
Olhando sempre o sol
Nem a cena notou

Ligeiro passarinho
De bico bem fininho
A teia desmanchou.

Tendo em vista que um texto implica inúmeras possibilidades de análise, nossa apresentação atenta para algumas dessas possibilidades tendo em vista o ensino do adjetivo. Como argumenta Irandé Antunes (2010), não existe uma metodologia pronta para análise de texto. Além disso, o estudo de frases soltas retiradas do texto acaba por torná-lo irrelevante, uma vez que “é consensual, no âmbito da linguística de texto, o princípio de que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos a seu funcionamento, não cabem no limite da frase” (ANTUNES, 2010, p. 46).

O professor pode iniciar o estudo a partir do título do poema, *Cena de Jardim*, e solicitar aos alunos que digam o que esse título evoca. Também se pode atentar para o fato de que expressões semelhantes são usadas no cotidiano, como *cena de cinema* e *cena de novela*. As respostas dadas pelos alunos podem ser direcionadas à ideia de *descrição* de algo que acontece em um jardim, uma vez que a consciência do professor está voltada para o estudo do adjetivo. Nesse sentido, ele pode focalizar como o sujeito da enunciação relata esse fato e suas escolhas para assim estruturar o seu texto. Rezende (2008) afirma que há um aparato enunciativo ou um cenário no qual o texto se ancora, e é desse espaço anterior que o aluno, por meio de um processo de conscientização, através de exercícios, deve se apropriar.

O professor pode, então, começar, após ler o texto, com o primeiro verso e perguntar aos alunos o que faz a rede ser *traíçoeira*? Para isso, os alunos precisarão ter o cenário em mente e procurar pelo que é apresentado no texto, pelo efeito dado pela palavra *traíçoeira* escolhida pelo enunciador e pelo que ela antecipa do próprio texto.

Ainda se atentando ao primeiro verso, o professor pode solicitar a mudança de *traíçoeira* pelo paradigma *azul* e, assim, observar que efeito de sentido isso causa na compreensão do texto. Nesse momento, precisamos também esclarecer os alunos que, ao fazer uso de *traíçoeira*, existem outros sentidos que são responsáveis e desencadeiam na própria construção que o enunciador faz do texto, do que simplesmente apontar-se para o fato dele agora afirmar que a rede é *azul*. Assim, como segundo passo, os alunos podem procurar no texto palavras usadas para descrever a cena e o que sua modificação implicaria como mudança de sentido. Os alunos irão chegar as seguintes palavras: *linda, faceira, ligeira, brejeira, teimoso, ligeiro e fininho*.

O professor pode fazer, por fim, com que os alunos observem como essas palavras contribuem para a construção da cena e que, muito além de uma simples descrição, particularizando características dos personagens do texto, o sentido de ação que algumas delas (*ligeira, teimoso, ligeiro*) atribuem ao enunciado. Como forma de perceber esse sentido no texto construído pelos adjetivos usados pela autora, pode ser solicitado aos alunos que façam a troca dessas palavras por outras e se o sentido permanece.

Após essa atividade, o professor pode dar continuidade explicando que esse recurso, cuja a função é de particularizar fornecendo atributos físicos ou atribuindo valor relativo numa função argumentativa, são denominados de adjetivos.

A escolha desse percurso ajuda a mostrar que optar por esquemas de definições estanques do adjetivo e seus possíveis sentidos, e quase únicos, como qualificador ou de um aspecto, com apresentado pelas gramáticas tradicionais, não seria o melhor caminho para fazer entender o uso da língua e os efeitos possíveis a partir dela.

Considerações finais

A proposta a ser aprofundada é pensar a construção do conhecimento por meio da observação e reflexão do aluno. Para isso, o professor que trabalhar nos anos iniciais deverá compreender os estudos e propostas que o campo da linguística tem formulado e apresentado nos últimos anos para o ensino da língua materna. Espera-se utilizar este conhecimento linguístico para o campo do ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor transformar esse conhecimento em atividades gramaticais pertinentes em sala de aula.

Numa análise de como cada uma das gramáticas tenta explicar o funcionamento da classe dos adjetivos⁴ podemos observar a diferença a partir de como cada uma busca defini-lo. Enquanto a gramática de Neves (2000) explica que os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular ao substantivo, Cunha e Cintra (2013) apresentam este como um modificador do substantivo. Neste último ponto, ao apresentar o adjetivo como modificador, Cunha e Cintra (2013) defendem que o adjetivo é capaz de modificar o sentido do substantivo, uma vez que não estamos falando de uma modificação lexical que leve em conta apenas a concordância em gênero e número.

Ao exemplificar a relação entre substantivo e adjetivo, Cunha e Cintra (2013), apenas fala que o contexto definirá o sentido, não fornecendo ao leitor nenhuma outra informação que contribua na compreensão desse funcionamento do substantivo como adjetivo. Quando se parte para a gramática do uso observa-se uma relação bem mais complexa e com inúmeras subcategorias frente ao que é exposto. Neves (2000) explica que o substantivo pode atribuir o conjunto de propriedades que indica, como se fosse uma única propriedade, a outro substantivo operando como qualificador ou classificador. Assim, não é somente a sua posição numa sentença que lhe garante sua colocação como adjetivo.

Uma gramática ao tentar ser um guia, como proposta em Cunha e Cintra (2013), parte-se do princípio que o leitor necessita de uma orientação, caindo mais uma vez em uma forma de ensino opressora. Travaglia (2011, p.19), a esse respeito, esclarece que “todos os seres humanos, excetuando os casos de patologia, são

⁴ Optamos por também usar a terminologia de classes gramaticais uma vez que as duas gramáticas analisadas partem dessa mesma definição.

capazes de adquirir a língua da sociedade em que nasceram e/ou convivem, de uma forma que poderíamos chamar de “natural”, uma vez que não exige qualquer esforço consciente ou explícito”. Uma gramática que visa refletir sobre o uso, como a apresentada por Neves (2000), é um começo para pensarmos sobre o atual processo de ensino da língua materna no Brasil.

As reflexões sobre o uso propostas por Neves (2000) auxiliam ao professor em formação pensar nas múltiplas abordagens que a língua apresenta e a partir disso diferentes propostas de práticas ensino da língua materna. Travaglia (2003) defende que o ensino da língua materna deve focalizar quatro formas de gramática: a de uso; a reflexiva; a teórica e a normativa. A gramática deve ser vista, para o autor, como o estudo das condições linguísticas da significação.

Bagno (2011) contribui com nossa reflexão sobre como o adjetivo é normalmente apresentado nas gramáticas de vertente tradicional, mostrando também como este vem sendo classificado ao longo da história. O autor explica, justamente, que entre grande parte dos gramáticos nunca houve consenso sobre sua verdadeira natureza, estando estes, em dado momento, colocados junto com os verbos, depois com os substantivos, para só mais adiante ganhar um grupo próprio, como hoje o conhecemos. A proposta aqui apresentada insere-se neste momento atual de um olhar mesmo opressor da gramática em sala de aula e que contribua para uma maior reflexão sobre o ensino da língua materna para o falante do português.

Ao questionar a função assumida pelos adjetivos, muitas vezes compreendidos apenas como algo puramente semântico, percebem-se as inúmeras possibilidades e questões a serem trabalhadas em sala de aula, ao se tratar dessa classe. Munido dessa reflexão, o professor passa até mais subsídios para compreender o uso que o aluno faz do adjetivo na sua gramática internalizada. Assim, deve-se compreender a classe do adjetivo a partir desses diferentes aspectos e não de forma fechada dentro das classificações apresentadas pela gramática tradicional.

Perini (1999) apresenta como um dos problemas básico da gramática tradicional a explicação da dupla relação entre forma e significado específico dos componentes da estrutura da língua, abordando o pressuposto de que qualquer palavra que corresponda a uma definição semântica também corresponderá a uma formal. Entretanto, como apresentado pelos estudos de Bagno (2011), existe uma complexidade nessa relação.

Dessa forma, compreende-se, então, que o estudo do campo da Linguística, ao ser realizado pelos professores, contribui para a construção de outros meios de se pensar a língua, lhes permitindo sair da reprodução de atividades que giram em torno de exemplos trazidos à parte de um texto. Esses exemplos fixam-se em solicitar que se aponte um aspecto gramatical de certo trecho do texto, o que nada se diferencia, em termos reflexivos sobre a língua, por não mobilizar no aluno um olhar sobre o uso, de atividades feita nos anos iniciais com as crianças em que se pede para passar palavras do masculino para o feminino.

A ação dos alunos e suas estratégias em compreender a língua nessas atividades não reflexivas e que muitas vezes apontam para incoerências são muito mais colocadas em discussão, apontadas em alguns casos como “erro”, que a própria metodologia empregada pelo professor, ligada, muitas vezes, à gramática prescritiva. As metodologias ligadas a essa gramática, mesmo que os PCNLP apontem para outras práticas, parecem não ser questionáveis entre os professores.

As abordagens apresentadas para o ensino-aprendizagem do adjetivo contribuem para que o professor em formação possa refletir sobre sua prática em sala e pensar em formas de ensino em que o aluno passe a estar mais ciente de aspectos básicos de teoria gramatical, fator importante para que mantenha uma comunicação razoável no contexto em que está inserido, social e culturalmente. O aluno possui uma gramática e dela faz um uso não consciente. Trazê-la para estudo é refletir sobre suas regras e poder expandir sua reflexão para outros domínios, como o próprio português padrão. O conhecimento adquirido na sala de aula é paralelo à própria construção do pensamento científico e as aulas de gramática parecem ficar fora da construção desse tipo de conhecimento e de compreensão dentro das ciências humanas enquanto tal. O desenvolvimento e sistematização da linguagem, também como ponto de esclarecimento de seus usos em diferentes ambientes e dinâmicas, levam a compreender que gramática, embora não esgote o estudo de um texto, é uma parte fundamental na sua construção.

Espera-se que a pesquisa possa ser uma ferramenta para ajudar na reflexão acerca do lugar da gramática e o seu ensino nos anos iniciais, momento em que a criança entra em contato com uma reflexão mais sistemática sobre o uso própria língua tanto na sua forma oral como escrita. Diante dos dados pesquisados, das teorias e nas próprias práticas, conclui-se que a educação linguística se mostra imprescindível nessa etapa da educação formal, visto que permite a aquisição de uma

série de aspectos linguísticos suficientes para o desenvolvimento e compreensão da própria língua nas suas mais diversas formas de registro.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Análise de texto**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editores, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries. Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF, 1997.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIAS, I. **Canção da menina descalça**. 8 ed. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

FRANCHI, C. [com] NEGRAO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Uma gramática de usos do português para reflexão escolar**. V Jornadas de Filología y Lingüística. La Plata: 2012. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3802/ev.3802.pdf. Acessado em: 08.ago.2018.

PERINI, M. **Para uma nova gramática do português**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**: São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO-LOPES, M. C. Gramática operatória e ensino de línguas. In: REZENDE, L. M., MASSINI-CAGLIARI, G., BARBOSA, J. B. (Org.) **Trilhas Linguísticas - O que são língua e linguagem para os linguistas**. nº 13, p.85-99, Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Ed., SP: Cultura Acadêmica, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In: Anais do I seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens metodológicas. CD-Rom Urbelândia: EDUFU, 2009b.

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

_____. Letramento e Conhecimento linguístico. **Letras & Letras**. Uberlândia: Instituto de Letras e Linguística / UFU v.31, n. 3, p.158-172, 2015.