

A INCONGRUÊNCIA ENTRE O ENSINO ESCOLAR BRASILEIRO E A REALIDADE DOS USOS: ALGUMAS CLASSES DE PALAVRAS

Cristina Lopomo Defendi (IFSP, *campus* São Paulo / PG-USP)
crislopomo@uol.com.br

Anna Karolina Miranda Oliveira (PG-USP/CAPES)

André Luiz Rauber (UFMT/ PG-USP)

Elaine Cristina Silva Santos (PG-USP)

Elisangela Baptista de Godoy Sartin (PG-USP)

Karina Vianna Ciochi (IC-USP)

Lídia Spaziani (Uninove/PG-USP)

Marcello Ribeiro (Uninove - PG-USP)

Mariana Corallo M. de A. Kuhlmann (IC-USP / FAPESP)

Renata Barbosa Vicente (Uniban/PG-USP)

Maria Célia Lima-Hernandes (USP)

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados da comparação de conteúdos gramaticais em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e indicados pelo governo brasileiro como adequados para a utilização didática pelo professor de língua portuguesa na escola pública. Recorremos a elementos, como definição, exemplificação, ilustração, exercícios, que nos permitiram concluir em que medida esses materiais se afastam do ensino mais tradicional e em que medida se aproximam do novo Plano Curricular Nacional (PCN), que prevê como ponto de partida para o estudo o texto e os gêneros discursivos.

Palavras-chave: Classes de palavras; Ensino de língua portuguesa; Livro didático de língua portuguesa.

Abstract

This text aims to present the results of the grammatical contents comparisons in



textbooks approved by the National Program of Textbook for the Secondary / High School Education (PNLEM) and indicated by the Brazilian government as suitable for the Portuguese teacher's didactic use in public schools. We appeal to elements such as definition, exemplification, illustration, and exercises that allowed us to conclude the extent to which these materials deviate from the more traditional teaching and to what extent they approach the new National Curriculum Plan (PCN), which sets as a starting point for the study of text and genres.

Keywords: Word classes; Teaching of Portuguese language; Portuguese language textbook.

O Ensino de Gramática no Brasil: Nosso Recorte

O ensino de gramática tem sofrido grandes mudanças no Brasil, desde que se decidiu que gramática pela gramática é algo pernicioso. Um Plano Curricular Nacional (PCN) inovador, então, orienta o ensino da gramática à luz dos gêneros discursivos. Todos – escolas, professores e editoras – correm em busca dessa nova ordem. Este artigo publica-se nesse contexto de necessidades e volta-se à análise de conteúdos gramaticais nos livros didáticos.

A questão central é, a partir de um cotejo simples, identificar as reais mudanças de enfoque no ensino das classes de palavras. Por questões de método e de espaço para a discussão, faremos um recorte estratégico limitado pelas seguintes classes: verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Interessa-nos identificar definições, concepções e a atuação dessa nova ordem em face das abordagens requeridas em cada material analisado.

A despeito de se ter uma grande bibliografia a respeito do tema, tanto do ponto de vista de pedagogos quanto do ponto de vista de analistas do discurso, ainda é preciso que se analise o tema do ponto de vista de sintaticistas, já que a sintaxe sempre foi mantida como a grande representante do ensino mais tradicional. Esse enfoque assumimos, mas numa abordagem funcionalista. O livro didático (doravante LD), agora, é tomado como *corpus* e algumas seções relativas às classes de palavras, seja no aspecto morfológico, seja no aspecto sintático, serão tomadas como dados sob análise. Os limites desse *corpus* se darão nos materiais destinados ao Ensino Médio (anos que antecedem o ingresso na universidade), pois nesse nível espera-se

maior sistematização em relação aos conteúdos gramaticais já trabalhados nas séries anteriores. Discutiremos, também, se as mudanças gramaticais e as inovações linguísticas, tão comuns na língua (e já bastante descritas nas pesquisas teóricas), aparecem nos LD utilizando como ferramenta a nova ordem de interesse: os gêneros discursivos. Saber se o gênero consta como objeto-fim de ensino ou como instrumento pedagógico para tratar de gramática é um dos objetivos deste estudo.

Na constituição do *corpus*, tomou-se como critério a abrangência de distribuição do material no Brasil e sua adoção pelo professor de português efetivamente. Os seguintes materiais, então, foram selecionados: Cereja & Magalhães; Nicola & Terra; e Maia. Todos eles são obras avaliadas por uma comissão constituída pelo Ministério de Educação brasileiro especialmente para esse fim. Aprovado segundo alguns critérios principalmente visando à qualidade do conteúdo, o livro passa a integrar o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) e passa a ser distribuído na rede de escolas do ensino público. A partir dessa lista de livros aprovados é que fizemos uma consulta a professores a fim de saber quais os mais utilizados em sala de aula, ou seja, quais eram os preferidos dos professores de português. O resultado foi justamente esses três LDs que serão analisados aqui, todos distribuídos para o triênio 2009/2010/2011 pelo PNLEM.

Neste artigo, cada classe será apresentada em uma seção própria, contando com uma breve descrição do levantamento realizado e completando com as reflexões da língua em uso e, sempre que possível, com as constatações de trabalhos acadêmicos recentes que pesquisam a mudança gramatical da língua em uso efetivo.

A Categoria Verbo: A Multifuncionalidade Proeminente e Camuflada

Das dez classes gramaticais do português brasileiro, o verbo é uma das categorias lexicais que, indiscutivelmente, tem recebido grande destaque nos estudos linguísticos e gramaticais. Não é sem motivo; trata-se de uma classe que, mesmo na tradição, já engloba categorias mais e menos gramaticais ou funcionais. Nos LDs analisados, são-lhes dedicadas várias páginas. Vejamos algumas considerações:

- (i) as definições, quando aparecem nos manuais em questão, seguem as orientações gerais apresentadas nas gramáticas tradicionais. Por isso é que, no âmbito semântico, *verbo* é a palavra que exprime ação, estado ou fenômeno natural; no âmbito morfológico, são rótulos importantes as categorias de modo, tempo, número e pessoa; e, no âmbito sintático,



aparece em primeiro lugar a função de núcleo de uma oração ou de ligação entre um nome e uma qualidade. Chama a atenção o fato de um dos LDs, o de Cereja & Magalhães (2009), não apresentar uma definição sobre verbo, nem mesmo na exemplificação ou nas atividades. Essa decisão do autor tanto pode ser uma resposta à crítica ao excesso de teoria gramatical nesses LDs quanto uma arbitrariedade. Se o professor tiver preparo suficiente, poderá tornar a aula bem dinâmica e na medida da necessidade dos debates que se manifestarem em sala de aula. Se não tiver o preparo básico, não haverá sistematização, o que pode engrossar o caldo daqueles alunos que chegam a um ensino mais avançado sem conseguir reconhecer quando se trata de um verbo ou de um nome.

- (ii) as explicações evidenciam, por um lado, a manutenção de uma tradição e, por outro, uma tentativa de renovação: há quadros de flexão verbal em Maia (2009), com frases isoladas e muitas vezes artificiais; mas também há, em Cereja e Magalhães (2009), vestígios de uma preocupação com a língua em uso, o que ocorre com o estudo do verbo no interior de textos, como em tiras. Não poderia deixar de existir aquele LD intermediário, tal como o de Terra e Nicola (2009), que, apesar da presença de textos durante a lição, esses não são explorados nas explicações. Constam exclusivamente como suporte.
- (iii) os exemplos, em sua maioria, baseiam-se em frases isoladas, sem referência a um contexto de interação verbal ou às condições pragmáticas. Exceção se faz, em alguns casos, ao LD de Cereja e Magalhães. O caso apresentado por Maia (2009, p. 277) é exemplar. O autor inicia o conteúdo com o fragmento: “D. Maria **chamou** por sua sobrinha, e esta **apareceu**. Leonardo **lançou-lhe** os olhos, e a custo **conteve** o riso.” e, em seguida, diz: “As palavras *chamou, apareceu, lançou e conteve* exprimem fatos situados no tempo. A essas palavras dá-se nome de verbo.” (op. cit.). Assim, o comentário dado ao exemplo se restringe a um único critério, a indicação de tempo.
- (iv) os exercícios revelam a manutenção de velhas formas de feedback. A proposta de Maia (2009, p.279) pode exemplificar isso: “Identifique o tempo e o modo dos verbos destacados nas orações abaixo”; “Rescreva as frases a seguir, empregando a flexão apropriada dos verbos entre parênteses”

(Cereja & Magalhães, 2009, p.116). Também a tradição é mantida nos exercícios de identificação de erros e preenchimento de lacunas, conforme visto em Terra & Nicola (2009).

Nenhum dos autores de LDs explicitou sua preocupação com relação à modalidade oral da língua ou a textos e situações que revelassem usos mais “reais” do verbo. Foge a essa regra o LD de Cereja & Magalhães (2009, p.114), que apresentam comentário sobre o uso mais oral do tempo futuro no português do Brasil. Esse uso é exemplificado pelos autores do LD na fala do personagem Manolito:

(1) “*Vejam: se eu comer esta, ele come aquela. Ahá? E se eu comer a outra...*”¹.

A oportunidade de discutir um uso linguístico recorrente é quase que silenciada pela seguinte questão: “*Manolito emprega a forma verbal **come**. Na situação em que a personagem se encontra, essa forma verbal é aceitável. Entretanto, na variedade padrão formal, ele deveria empregar outra forma verbal, em outro tempo. Qual é essa forma verbal?*” (Cereja & Magalhães, 2009, p.115). A questão nem mesmo pede ao aluno para explicar a razão desse uso “correto”, restringe-se ao questionamento sobre a forma “comerá”. Seria uma questão compatível com o conhecimento de língua que tem um aluno de ensino pré-vestibular? Perde-se a oportunidade de discussão da língua em uso e sua alternância contextual com a língua “normatizada” para determinado uso mais formal ou mais preso a algum gênero discursivo transmissor dessa formalidade. Curiosamente, essa atividade aparece na seção cujo título é “Para compreender o funcionamento da língua”. Será que o aluno compreendeu? Talvez o professor brasileiro de ensino médio esteja preparado para aproveitar esse momento e tratar mais a fundo a questão do uso e da multifuncionalidade, mas não é o que os resultados do ensino têm mostrado.

Diante do exposto, é fácil perceber que o verbo, o rei, como definido por João de Barros no século XVI, é estudado no contexto escolar de modo um tanto redutor, restrito apenas a seu valor lexical, com pouca ou nenhuma consideração aos aspectos ligados a outros usos produtivos dessa palavra e determinados pelas situações comunicativas, pragmáticas e discursivas. Esses usos, não por acaso, são os que têm recebido grande atenção por parte dos pesquisadores da área da língua e linguística do português.

¹ Grifo nosso.



Em trabalho intitulado “Vias de abstratização do verbo BUSCAR no português do Brasil”, Barroso (2008) identificou padrões funcionais distintos da forma “buscar”, determinados pelo gênero discursivo, como em

- (2) *Ao reconhecer no outro alguém além de si mesmo, busca intervir na realidade para poder torná-la mais igual, mais justa (...)* (Barroso, 2008, p.90)

em que o verbo *buscar*, na expressão “busca intervir”, assume valor de auxiliar² e isso ocorre porque “deixa de funcionar como núcleo da predicação e perde sua função semântica mais concreta de expressar ações físicas” (Barroso, 2008, p. 97). Assim, essa forma passa a ser mais gramatical, perdendo, em usos como (2), seu estatuto lexical e ganhando novas funções no discurso e na língua.

Santos (2009) também identificou padrões funcionais com o verbo “esperar”. Se como verbo pleno é parafraseável por “aguardar”, em usos mais recentes do português é empregado como marcador conversacional, conforme segue:

- (3) *Pra você tê filho assim, e deixá com os outro. Peraí, minha mãe já me criou. Ainda vô deixá filho com os outro.* (Santos, 2009, p. 57)

em que o verbo “esperar”, já sob efeito de erosão fônica (indício de acentuado estágio de gramaticalização), liga-se ao dêitico *aí*, que sinaliza uma distância maior entre a pessoa que fala e a pessoa que escuta. Faz todo sentido reconhecer certa graduação de usos entre o verbo pleno e esse novo uso que se fixa na segunda pessoa discursiva e ainda agrega um dêitico que sinaliza a posição ocupada pelo interlocutor, longe do falante. Essa adição de *pera* (= espera, no sentido de permaneça) + *aí* (= em espaço diferente do que o falante ocupa) metaforicamente desliza para “mantenha sua ideia, seu argumento ou o fato que me conta longe de mim porque pensamos de modo diverso” ou ainda “não admito que fale mais nada sobre isso. Mantenha-se calado aí”.

Em trabalho realizado recentemente por Rauber & Ribeiro (2010), objeto similar foi discutido. Trata-se do verbo *chegar* em amostras do português falado, em cujos empregos mais abstratizados funcionam como verbo-serial:

- (4) *Aí num dá... porque uma pessoa chega no outro pra conversar tem que tem*

² Segundo os critérios de Heine (1993), trata-se de um verbo quase-auxiliar, pois ainda guarda grande carga de seu valor lexical, mas também assume a função de carregar as marcas de flexão do verbo principal.

educação... chegando e falando num é porque é irmão vai chegando e... falando o que dê não. Tem que chegar e falar mais com educação (Rauber e Ribeiro, 2010, p.11)

(5) *mais com ele e pelo jeito deles conversa com a gente, mais educado, assim quando ele quer fala as coisa ele chega e fala numa boa. Agora os outro chega, chega istorado. Aí parece que a gente já vai sentindo mais... (Rauber e Ribeiro, 2010, p.11)*

A forma *chegar*, em usos como “**chegando e falando**” e “**chegar e falar**” tem sua carga semântica diminuída (não indicando mais o deslocamento espacial em direção ao ponto dêitico do falante) e fixa-se na mesma flexão de tempo e modo do verbo principal com o qual se liga por meio de uma aparente conjunção aditiva. Passa, assim, a um domínio mais abstrato, numa função mais gramatical e, conseqüentemente, menos lexical. Ao assumir o papel de sequenciador ou de indicador de uma seriação, atualmente, *chegar*, em contextos como “**chega e fala**”, pode ser classificado como verbo-serial, sinalizando a tomada de atitude por parte do falante (Rauber & Ribeiro, 2010).

Uma vez que a categoria verbo é rica em possibilidades de estudo e análise, como sugere a própria definição de Bechara (2005 [1999], p. 209) – “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical” –, menor não deve ser seu trabalho nos LDs que pretendem ser ponte entre o conhecimento sistematizado na academia e sua transposição para o contexto de ensino. Tornar consciente ao aluno a diferença de uso de um tempo presente ou futuro, ou do emprego do modo indicativo ou subjuntivo tem sua razão de ser e até mesmo justifica atividades de conjugação como vistas nos manuais analisados, no entanto, sem exclusividade. Além disso, contudo, tornam-se igualmente importantes reflexões sobre os usos que fazemos da língua, em especial do verbo, quando recrutamos uma forma como *buscar*, em texto escrito, ou *chegar e esperar*, em texto oral, para desempenhar funções inovadoras, porque não existiam ou não eram realizadas com tais palavras. Tais reflexões aproximam o aluno daquilo que, de fato, lhe parece familiar, a sua língua.

Em meados do século XVI, João de Barros, para fazer referência ao verbo, liga-o ao poder de um rei, assim como o substantivo, e define ambos como “primeiros elementos da linguagem: por razão da excelência e alto ofício que têm em governar e



reger todas as linguagens da terra” (Barros, 1540, p. 17). Ainda nas palavras desse gramático lusitano, o verbo é a “voz ou palavra que demonstra a ação (*obrar*) alguma coisa: ele não se declina como o nome e pronome por casos, mas conjuga-se por modos e tempos” (op. cit. p. 18).

Já no século XX, em consulta à *Moderna gramática portuguesa* de Bechara, publicada em 1970 no Brasil, encontramos a seguinte definição de verbo: “palavra que, exprimindo ação ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa, número, tempo, modo e voz” (Bechara, 1970, p. 125). Em edição mais recente, Bechara altera sua definição para a seguinte: “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical” (Bechara, 2005[1999], p. 209). Distantes cronologicamente, essas definições ainda conservam o foco na semântica do verbo, contudo, com alterações. A “palavra que exprimindo ação...”, na 18.^a edição de 1970, passa a ser definida como “a unidade de significado categorial” na edição de número 37 de 2005 [1999]. Há, aparentemente, uma ampliação de escopo: de palavra para “unidade de significado”. De um recorte formal, passa a um recorte funcional. Essa mudança de concepção acompanha a evolução do pensamento sobre língua e gramática no Brasil.

Em consulta à obra de Cunha & Cintra (2001[1985]), verbo é entendido como “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (Cunha & Cintra, 2001, p. 379). Mais adiante, os autores complementam: “o VERBO não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja *privativa*, pois também o SUBSTANTIVO e o ADJETIVO podem ser núcleo dos predicados. Individualiza-se, no entanto, pela *função obrigatória* de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional”³ (op. cit.). Aqui, a categoria verbo recebe uma definição de critério morfológico (“palavra de forma variável...”) e outra, sintático (“o VERBO não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja *privativa*...”). Ainda em relação ao papel sintático, estranha-se o fato de os autores afirmarem que o verbo não tem uma função sintática “privativa” e, em seguida, atribuírem-lhe a obrigatoriedade de núcleo do predicado, desconsiderando, com isso, as funções auxiliares dessa palavra, ou mesmo de cópula, em que tal categoria não assume função nuclear da predicação.

Uma comparação panorâmica entre as gramáticas de Bechara (1970, 2005 [1999]), Cunha & Cintra (2001 [1985]) e mesmo a de Barros (1540) evidencia a preocupação de seus autores em restringir a categoria verbo ao seu estatuto lexical,

³ Destaques dados pelos autores.

variável e com função essencial de núcleo da predicação; talvez exceção se faça aos auxiliares modais, como em “chegar a escrever”, citados por Bechara⁴ (2005[1999]). Parece-nos, por conseguinte, que as gramáticas aproximam-se em grande medida da perspectiva assumida pelos dicionários de linguística⁵, mas esperávamos que essa distância fosse maior se o objeto de comparação fosse o conteúdo dos LDs, pois esses precisariam se aproximar dos usos reais, materializados pelos gêneros discursivos.

A Categoria Advérbio: Uma Classe Híbrida.

Os advérbios pertencem linguisticamente a uma classe híbrida, porque seus itens são meio lexicais e meio gramaticais, à medida que estão a serviço de outros termos da sentença⁶.

Trata-se uma classe altamente aberta, por exemplo, na acepção de modo, pois basta acrescentar-se o sufixo *-mente* a um item adjetivo, por exemplo, e temos já um advérbio. Há classes de advérbios, contudo, que são mais fechadas⁷. Outras palavras, a despeito de indicar uma circunstância, ainda parecem ser mantidas sob suspeita quanto à sua prototipicidade adverbial, então são postas num conjunto à parte e recebem o nome de *palavras denotadoras de situação*. Para melhor compreendermos

⁴ Bechara chama de 'auxiliar modal' a expressão 'chegar a'. Segundo o autor, 'chegar a' combinada com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal, "determina com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal" (BECHARA, 2005, p.232). Com isso, Bechara vai um pouco além da classificação lexical do verbo e se aproxima das funções gramaticais que essa forma pode assumir no discurso.

⁵ Nos dicionários investigados, segundo Crystal (1985), verbo é tradicionalmente definido como a palavra que indica ação, que, formalmente, refere-se a elementos que apresentam traços morfológicos de tempo, aspecto, voz, modo, pessoa e número. Funcionalmente, “é o elemento que, sozinho ou junto com outros verbos (isto é, o “sintagma verbal”), é utilizado como o PREDICADO mínimo de uma sentença, co-ocorrendo com o SUJEITO” (op. cit, p. 266). Em Dubois *et alii* (2004), o verbo é uma palavra que exprime o processo, ou seja, a ação desempenhada ou sofrida pelo sujeito; também pode indicar a existência do sujeito, seu estado ou a relação entre sujeito e predicativo. Para a perspectiva da linguística estrutural, segundo Dubois *et alii* (2004, p.612), “o verbo é um constituinte do sintagma verbal, de que é o cabeça”. Em Crystal (1985) tem-se a definição de verbo ligada às suas atribuições morfológicas e sintáticas. Em Dubois *et alii* (2004), o valor semântico dessa categoria linguística é enfocado, seguido dos atributos sintáticos.

⁶ Dubois *et alii* (2004, pp. 26-27) reconhece que os advérbios distribuem-se conforme seu sentido em várias classes (modo, quantidade, intensidade, tempo, lugar, afirmação, negação) e destaca alguns deles. Quanto aos *advérbios de negação*, por exemplo, distingue o item *nem* que pode ter valores diversos: a) emprego absoluto ou modificado por outros advérbios, como *sequer*, forma enfática de “não”, b) repetido, *nem...nem*, que acumula os valores de *conectivo* e *negação*. Já os *advérbios de dúvida certamente e decerto* são antes advérbios de *atenuação* e representam novas utilizações semânticas dos de *afirmação*.

⁷ Crystal (1985, p.19) afirma que “advérbio é o “termo usado na classificação GRAMATICAL das PALAVRAS para indicar um grupo heterogêneo de elementos cuja função mais frequente é especificar o modo de ação do VERBO”. Em português, muitos advérbios são assinalados pelo sufixo *-mente* (como rapidamente). SINTATICAMENTE, podem-se relacionar os advérbios a PERGUNTAS como *Onde? Quando? Por quê, como?* e classificá-los de acordo: “lugar”, “tempo”, “modo”, etc.



tal classe, iniciaremos com a definição de João de Barros (1540), Crystal (1985) e Dubois (2004).

João de Barros (1540, pp.18-19) inicia pela etimologia: “O advérbio (...) sempre anda com o verbo, e daqui tomou por nome que, *ad*, quer dizer cerca, e composto com, *verbu* fica adverbium que quer dizer acerca do verbo”. Complementa com a função: “tem o advérbio este poder, acrescenta, diminui, e totalmente destrói a obra do verbo” e ainda aborda as características de espécie (primitiva e derivada), de figura (simples e composta) e de significação. Ressalte-se a grande variedade semântica e até mesmo a abrangência em considerar advérbio qualquer palavra que modifique semanticamente o verbo, incluindo, com essa definição, o que atualmente classificamos como pronome e interjeição.

Uma característica comumente citada com referência a essa classe é sua mobilidade sintática. Dubois *et alii* (2004), por exemplo, afirmam que o advérbio pode muitas vezes ser deslocado, por motivos estilísticos, contudo, em geral, é colocado antes do adjetivo ou do advérbio por ele modificado e comenta que alguns advérbios têm, como os adjetivos, graus de comparação, como *longe*, *cedo* e etc. Apesar disso, há em comum, nessa classe, palavras que compartilham dessa mobilidade.

A heterogeneidade funcional dos advérbios é presente em todos os materiais consultados, o que faz pensar que essa seja um campo aberto de interessantes descobertas em sala de aula. Podem ser trabalhados em relação a outras classes, pois modificam verbos, adjetivos e advérbios, e são ótimos conteúdos para se estudar a sintaxe da fala e da escrita, pois tomam como escopo também a oração. No campo semântico, são altamente relevantes, pois codificam circunstâncias (lugar, tempo, modo, intensidade, condição etc.).

Pelo aspecto de invariabilidade, Cunha & Cintra (2001 [1985]) mostram ser possível listar os advérbios ao classificá-los, explicando o seu emprego como interrogativo, relativo e o de locução adverbial. Sua posição na frase, a repetição do sufixo *-mente*, a gradação comparativa, o valor semântico quando de sua repetição, seus valores especiais de partículas denotativas (aquelas que não são enquadradas como advérbio, mas na Nomenclatura Gramatical Brasileira) além de seu escopo frástico ou transfrástico pedem uma explanação rica em sala de aula.

Cereja & Magalhães (2009, p. 371) não tratam diretamente do advérbio. Inferimos que, por se tratar de um livro didático de ensino médio, os autores

pressupõem que o aluno já tenha esse domínio na competência da norma culta. O tema é abordado num nível mais complexo, no aspecto sintático, numa estrutura oracional, sob a terminologia de ADJUNTO ADVERBIAL, em uma seção denominada “Para compreender o funcionamento da língua”, que se inicia com uma solicitação ao aluno de leitura da tira em quadrinhos do Calvin. Em seguida, na explicação do adjunto adverbial, retira uma frase do texto: “Não sou vegetariano” e informa ao leitor que sintaticamente a palavra “não” é chamada de adjunto adverbial. Ainda explica ao aluno que advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais expressam diferentes valores semânticos. Na sequência, é apresentada uma lista de tipos de adjuntos adverbiais (causa, companhia, dúvida, fim, instrumento, intensidade, lugar, modo, tempo, afirmação e negação), seguidos cada um de uma frase exemplificativa correspondente.

Esse LD ainda destaca que os advérbios possuem valores semânticos e de usos determinados no ato da fala. Aqui lembramos exemplos de tais usos, vistos em estudos recentes. Os itens *afinal* e *fora*, em geral, são classificados como advérbios, mas apresentam diferentes funções, não os podendo restringir ao verbete *advérbio*. Vicente (2009) apresenta o item *afinal* na função de um *operador argumentativo*, dentre outras, o qual sinaliza que a informação sucedente é irrefutável por ser óbvia. Pode ser parafraseado por ‘uma vez que’, ‘já que’, ‘porque’ e ‘pois’, o que denota seu caráter explicativo. Do ponto de vista do interlocutor, seu emprego tem a função de conduzir o raciocínio para uma conclusão óbvia que valida a tese do falante. Prosodicamente, exige uma marcação típica de finalização de fala.

(6) *Pepetela - Mas, aqui, vejo uma coisa curiosa: a ruptura surge na minha vida pessoal muito antes que em minha obra. Como se na minha escritura essa ruptura custasse mais a vir à tona. Talvez porque o travo amargo que vivi em meu dia-a-dia, em minha ruptura com o aparelho do poder, tenha ressalvado sempre uma certa dose de otimismo, de esperança. Seguimos, até hoje, um caminho minado e as esperanças e utopias foram ruindo, uma a uma - menos a essência do ser humano. Partimos, hoje, de um outro nível: afinal, o longo e amargo percurso de nossa história mais recente indica que pelo menos tivemos a oportunidade de criar uma nação. Já é alguma coisa.* (Vicente 2009, p. 63)

Já Spaziani (2008) demonstra como o advérbio *fora*, na construção ‘FORA que’, assume a função de *marcador discursivo*, que se engendra no nível sintático,



desfocalizando a informação anterior (velha) e carregando outra informação semântico-pragmática (Traugott & König, 1982), ou seja, evidenciando a ‘focalização’ de uma nova informação.

(7) *Eu deveria ter nascido aí. Pois tirando a minha aparência (risos), gosto das mesmas coisas que vocês. Dançamos a mesma música, bebemos as mesmas bebidas, rimos das mesmas piadas. Esta será a minha única turnê no ano”, diz o simpático inglês. “Decidi tocar porque amo o Brasil e os brasileiros. Eles parecem gostar de mim, também. Fora que o tempo na Inglaterra nesse período do ano é horrível”, justifica, gargalhando. (Spaziani 2008, p.15)*

Maia (2009), diferentemente de Cereja & Magalhães, apresenta o termo ADVÉRBIO em capítulo próprio, utilizando-se de textos literários. As definições são abordadas em consonância com as definições dos gramáticos. Em seguida, Maia (2009) apresenta os seguintes subitens: *locução adverbial*, com tipologia paralela àquela do advérbio em formato de lista de palavras sem oferecer ao consulente nenhum exemplo desses usos. Apresenta também os *advérbios interrogativos*, mais óbvios e, apesar disso, com respectivos exemplos. Trata, ainda, dos *graus do advérbio* e, por fim, *palavras e locuções denotativas*. A impressão que fica é de um roteiro que foi cumprido cegamente, sem desencadear grandes reflexões.

Para esse último subitem, um dos exemplos citados é a palavra *denotativa de situação “afinal”*, assim classificada por envolver conceitos amplos, inclusive o de um marcador discursivo de indagação como explicitado por Vicente (2009) em (6). Embora o autor não faça esse tipo de abordagem, é positiva a apresentação que faz em seu livro no que se refere às palavras denotadoras de situação. O autor toma o cuidado de providenciar uma lista de funções diferenciadas.

Terra & Nicola (2009) iniciam o capítulo com um texto motivador antes de definir e classificar os advérbios. Detêm-se mais nos advérbios interrogativos, locução adverbial, flexão dos advérbios em grau (comparativo e superlativo) e morfossintaxe do advérbio. Numa seção à parte intitulada “Gramática e usos” há uma questão que pretende chamar a atenção do leitor: “Você sabia?”. Nessa seção, há uma expansão do conteúdo agora enfocando os adjetivos que podem funcionar como advérbios e alguns usos do advérbio na linguagem coloquial. Constitui-se, assim, um espaço de reflexão benéfico ao diálogo professor-aluno.

As definições para o advérbio apresentadas pelos autores dos livros didáticos são claras, objetivas e adequadas, com foco na gramática normativa e na língua culta, necessária na escola. Nesse quesito, é possível dizer que LDs são fruto da escolha do autor, pois o tema do advérbio permite essa seleção e restrição, já que se trata de uma categoria heterogênea e funcionalmente ampla. O professor, dessa forma, deverá investir em materiais de apoio em sala de aula para vencer o tema com o mínimo de abrangência.

A Categoria Conjunção: Ligação entre Orações e Efeitos de Sentido

As conjunções para Dubois *et alii* (2004, p. 141) são palavras invariáveis, cuja principal função é relacionar palavras ou grupos de palavras com funções idênticas na mesma oração, ou relacionar duas orações, podendo ser coordenativas (que ligam palavras, orações ou frases) ou subordinativas (que ligam a oração subordinada à subordinante). Os autores citam que a Norma Gramatical Brasileira (NGB) chama de “*conformativas*” o que conhecemos como conjunções modais. Já Crystal (1985, p. 60) dá como definição de conjunção um item ou processo cuja principal função é conectar palavras ou construções. As conjunções podem ser coordenativas ou subordinativas. O autor também afirma que alguns advérbios são referidos como conjunções.

Na primeira gramática portuguesa, datada de 1540, João de Barros (1540, pp. 33-34) aponta que existem dois tipos comuns de conjunções: copulativa (ajuntadora, pois orienta as partes entre si) e disjuntiva (aquela propriamente que divide as partes). Basicamente, um tipo se opõe ao outro por traços de oposição: junta ou separa as ideias relacionadas na sequência sintática. Esse é um bom ponto de entrada para as discussões em sala de aula, mas não se pode esgotar a discussão aí. Há que se levar em conta a dinâmica linguística que mobiliza palavras de outras classes a se tornarem conectores de orações, ou seja, é preciso considerar a língua em uso.

Consideramos que a escola tenha ido além desse ponto, mas infelizmente não tem guiado de forma eficiente o raciocínio dos alunos. Modernamente, encontra-se a divisão em dois grandes blocos segundo sua natureza: as coordenativas e as subordinativas (Bechara, 2005 [1999], p. 319). A escola enfatiza que a diferença entre esses dois tipos é a dependência entre as orações ligadas. No que se refere às coordenativas, Bechara afirma existirem apenas três tipos: aditivas, alternativas e adversativas. A escola classifica de modo diverso. Inclui maior número de tipos, enquanto Bechara os classifica como advérbios com valor conjuntivo, pois



estabelecem relações semânticas textuais, logo não conectando orações.

Quanto à conjunção subordinativa, afirma Bechara (2005 [1999], p. 320) ser um transpositor, porque faz o enunciado assumir a função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação gramatical. A oração subordinada, ou degradada, passa a exercer uma das funções sintáticas próprias do substantivo, do adjetivo e do advérbio. Em consulta à edição anterior dessa gramática (Bechara, 1970), notamos que as informações eram organizadas segundo uma orientação mais tradicional do que funcional, levando em conta o que hoje consideramos como advérbios no conjunto das conjunções (como exemplo, temos *portanto*, *entretanto*, *contudo*). As conjunções subordinativas nessa gramática são detalhadas de maneira um pouco diferente, sendo consideradas apenas integrantes (equivalentes às substantivas) e adverbiais, assemelhando-se assim ao ponto de vista da gramática de Cunha (1972, 2001), por exemplo.

Em relação à obra de Cunha & Cintra (2001 [1985], p. 579), conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. Para os autores, ainda, quando relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical, as conjunções são denominadas coordenativas. E, ao ligarem duas orações em que uma completa o sentido de outra, têm-se as subordinativas. Logo adiante, os autores apontam que, no discurso, as conjunções coordenativas podem assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem. Para os autores, as conjunções no discurso, ao assumirem valores diversos, têm um valor particular. Algumas subordinativas (*que*, *como*, *porque*, *se*, etc.) podem pertencer a mais de uma classe, pois estão condicionadas ao contexto de sua realização. São rotuladas de polissêmicas. Notemos que dois problemas precisam ser considerados para uma eficiente abordagem gramatical dessa classe: lidar com a ausência de consenso no tratamento da classe e lidar com a polissemia contextual para romper com a tradicional forma de ensino baseado na memorização de listas de conjunções. Na verdade, são problemas altamente correlacionados.

Ao analisarmos o tratamento que os autores dos LDs dão à conjunção, percebemos que não levam em consideração o texto e suas relações dentro dos parágrafos. Em Maia (2009), há uma apresentação sistematizada dos tipos de conjunções com definições e um exemplo de cada uma delas. Os exercícios apresentados são de classificação, reescrita e transformação de um tipo de período a

outro. Em Terra & Nicola (2009), vários exercícios apresentados não dialogam com o uso da língua, apresentam-se de forma com que o aluno tenha de decorar as principais conjunções: indicar o tipo de relação, classificar e localizar, sendo todos com verbos de comando, com a finalidade de que haja reconhecimento, e não, de fato, aplicabilidade em relação ao uso. Lembremo-nos de que, antes do ensino médio, já houve um tratamento sistematizado e com esse mesmo tipo de exercício durante as últimas séries do ensino fundamental.

Tanto Maia (2009) quanto Terra & Nicola (2009) apresentam a conjunção como um elemento que une orações ou dois termos que exercem a mesma função sintática dentro de uma oração. Ao analisarmos as definições desses autores à luz de usos escritos atuais provenientes de escola pública de São Paulo, 7ª e 8ª séries, em que elementos correlativos de função conjuntiva foram empregados, percebemos um paradoxo em face do que esses autores expõem. Leiamos o seguinte exemplo:

(8) *“eles podem pegar doenças transmitidas pelo sexo ou começar a usar drogas e começar a vender os eletrodomésticos de casa para comprar drogas e você nunca pode chegar a usar drogas...”* (aluno de 7ª série⁸)

Note-se que é um texto dissertativo-argumentativo em que o aluno emprega o conector “e” por duas vezes em funções distintas: o primeiro sinaliza a existência de uma causa (começar a usar drogas) e de uma consequência (venda de objetos de casa para manter o vício); o segundo sinaliza que uma conclusão será elaborada (a melhor opção é a não utilização das drogas). Considerando a nomenclatura gramatical oficial, diz-se que o primeiro é consecutivo e o segundo é conclusivo.

Diante do exposto, é possível questionar de que modo se unem elementos de mesma função sintática como afirmaram Terra & Nicola? Nem os usos do conector “e” parecem ser idênticos, tampouco a primeira oração mantém função similar à segunda oração em nenhum dos casos citados. Uma questão não menos importante é aquela referente ao estatuto privilegiado de oração aditiva nas gramáticas e livros didáticos. Romper com a explanação escolar feita por listas e provocar a análise do uso contextual é uma prática requerida pelos PCNs. Na obra de Terra & Nicola (2009), existe um alerta para o consulente considerar a relevância do contexto, porém os exercícios apresentados na sequência solicitam aos alunos respostas que cobram a memória, e não a análise do contexto. Se a intenção é levar em conta o contexto – e,

⁸ Texto escrito, produzido em situação escolar, com desvio à norma padrão.



portanto, o uso – deve-se considerar a função da palavra e não a forma. Sabendo que uma lista não esgota todas as conjunções, o aluno precisará aumentar o grau de atenção no contexto de uso. Observemos o exemplo:

(9) “Nada conseguimos sobre a sua política, mesmo porque o investigado não chegou a ser identificado por nós”. (Oliveira, 2010)

A palavra *mesmo*, em destaque, parece provocar ênfase na causa que em seguida é explicitada. Entretanto, analisando o contexto, nota-se que não é apenas essa sua função; “*mesmo porque*” se comporta como uma construção cristalizada, uma locução conjuntiva por assim dizer, com sentido próprio, diferente da função da palavra *porque* quando empregada de forma solitária.

Fora do contexto, não se nota como as transformações funcionais podem se manifestar. A intenção de impelir o aluno a analisar a conjunção no interior do texto é estratégia importante principalmente para que o aluno compreenda que toda função emerge do contexto; deve saber que o texto codifica intenções. O ato de decorar as conjunções não possibilita que o aluno reconheça essa função em termos ou expressões fora da lista.

Cereja & Magalhães (2009, p. 122), por sua vez, parecem aproximar-se do uso funcional da língua, pois inserem em seus apontamentos o enunciado, o valor semântico, a coerência e a coesão textual. Os autores definem a conjunção como palavra relacional e elaboram exercícios que propiciam o exercício da relação entre orações: pedem ao aluno que una orações soltas, que destaque usos conjuncionais, que complete com conjunções adequadas. É difícil fugir dessa mínima mecanização no livro didático, apesar de conter muito mais textos como motivadores das reflexões. A saída para ampliar os momentos de reflexão sobre o tema está nas mãos do professor, que deverá compor materiais didáticos a partir de textos previamente selecionados.

Ainda sobre Cereja & Magalhães (2009), notamos que apresentam exemplos com anúncios, tiras, trechos de poemas, entre outros, o que pode se converter em materiais disponíveis para propostas de exercícios pensadas pelo professor, já que o material não favorece uma reflexão continuada em termos de gêneros discursivos.

A Categoria Preposição: Estágios Distintos de Evolução

Tem sido uma constatação comum a ideia de que os livros didáticos, salvo raros casos, replicam a organização das gramáticas normativas. Não se pode, contudo, generalizar, pois, assim como hoje alguns livros tentam fugir a esse modelo tradicional, também os gramáticos podem tanto destoar de seus colegas contemporâneos como ele mesmo destoar de si, mudando a forma de organizar os dados ou a perspectiva assumida, inovando o tratamento.

Quando João de Barros (1540) tratou da preposição no português o fez apoiado na função semântica ainda que partisse do critério formal para sua organização. Ao olhar para a preposição, não perdeu de foco a dinamicidade histórica entre as classes, o que pode parecer um tanto avançado para a época. Ao reconhecer que preposições tinham figuras singelas e dobradas, o autor reconhecia a existência de itens prepositivos assumindo funções afixais e dependentes podendo sintaticamente assumir feições também distintas (regendo genitivo, dativo, acusativo e ablativo).

As preposições (i) são invariáveis, (ii) estabelecem ligação entre constituintes de uma frase e (iii) indicam uma relação semântica (Dubois *et alii*, 2004, p. 483). As propriedades (i) e (ii) apontariam funções mais gramaticais, mas a propriedade (iii), não pertinente a todas as preposições, sinalizaria uma função menos gramatical. Nessa perspectiva, as preposições em seu conjunto revelariam graus distintos de funcionalidade. É por isso que há a distinção entre preposições vazias (simples instrumentos sintáticos) e preposições plenas (instrumentos sintáticos com valor semântico).

Quanto à forma, as preposições podem se constituir em uma palavra ou conjunto de palavras⁹. Neste último caso, temos as locuções prepositivas, que, segundo Bechara (1970, p. 190), são constituídas geralmente de advérbio ou locução adverbial (ex. atrás de) seguida de preposição, embora em alguns casos possam ser formadas de duas preposições (ex. para com). Quanto à origem, as preposições podem ser essenciais ou acidentais. As primeiras, há muito tempo estão gramaticalizadas como preposição na língua (ex. a, de, com, por, para, sem, sob, entre, etc.); as últimas correspondem às palavras de outras classes que passam a funcionar como preposição (ex. durante, como, conforme, feito, exceto, salvo, visto, segundo, mediante, tirante, fora, afora, etc.).

⁹ Para Cunha e Cintra (2001[1985]: 555), equivalem a preposições simples e compostas.



Bechara (1970) acresce a informação de que o uso da preposição implica subordinação entre termos. Com raciocínio similar, Cunha & Cintra (2001 [1985], pp.560-561) classificam-na em três grupos segundo suas relações estabelecidas: (i) fixas (mais vazias semanticamente e não autônomas, por ex: Rua Luís **de** Camões); (ii) necessárias (exigidas regencialmente e determinam a função sintática, por ex. Lembrar-se **de** alguém) e (iii) livres (com função preponderantemente estilística, por ex. Ferir **ao** animal ~ Ferir o animal).

Em se tratando de organização do rol das preposições, tanto as gramáticas quanto os livros didáticos compõem uma lista homogênea, quando, na verdade, como tratamos anteriormente, cada uma pode estar num estágio de evolução que lhe permitiria um maior ou menor leque de funções gramaticais na língua. Na escola brasileira, os LDs, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), refletem a organização exposta pelos gramáticos, com as mesmas classificações veiculadas na normatividade num espaço mínimo de reflexão. No que se refere aos textos utilizados como pretextos para tratar da preposição, notamos que, mesmo destinado ao público de Ensino Médio, preserva um tratamento superficial aquém do nível de aprofundamento necessário a esse tipo de aluno.

Vejamos o seguinte texto apresentado por Maia (2009, p. 315):

(10) *Nisto chegou Pombinha com Dona Isabel. Disse-lhes logo à entrada que Léonie que estava em casa do Alexandre, e a menina deixou a mãe um instante no número 15 e seguiu sozinha para ali, radiante de alegria.*
(Aluísio Azevedo. *O Cortiço*. Grifos do autor)

Na análise, o autor chama a atenção para duas preposições e suas relações semânticas no texto: Pombinha **com** Dona Isabel (relação de companhia) e radiante **de** alegria (relação de causa). Nenhuma outra observação ou análise remete aos demais termos destacados. Na sequência, o discurso didático volta a revestir-se de um caráter normativo.

Também Cereja & Magalhães (2009, p.131) iniciam sua exposição com um texto. Trata-se de um anúncio de sopa pronta:

(11) *Se você enxergar o fundo do prato, a sopa não é Sadiá.* (Veja, 31/07/2002)

A partir deste texto, o autor discutirá *enunciado*, o uso da conjunção *se*, o efeito

do emprego do advérbio *não* e a preposição. Dado que o texto apresenta apenas um exemplar de preposição, o autor o reconstrói incluindo uma frase que aparentemente reflete uma interpretação do primeiro texto:

(12) “o fundo **do** prato” / “**Com** amor a vida é mais Sadia”

Elabora duas questões diretas para provocar uma análise das preposições destacadas no texto. O mote da reflexão é a função semântica e a decisão do aluno quanto aos seguintes valores: tempo, movimento, associação, origem, posse.

Terra & Nicola (2009) formatam tradicionalmente sua exposição sobre as preposições, apresentando regras de uso da contração de preposição e artigo.

Podemos nos perguntar sobre a diferença entre esses três livros indicados pelo governo brasileiro para o ensino da preposição. Maia (2009) e Terra & Nicola (2009) assumem uma perspectiva mais normativa, com abordagem atômica e pouco reflexiva em comparação com Cereja & Magalhães (2009), que provocam a integração entre as funções já dominadas pelo aluno, incitando-os a refletir sobre a polifuncionalidade dos itens. Essa diferença de concepção naturalmente refletir-se-á nos exercícios de checagem ao final do capítulo do livro.

Enquanto Maia (2009) e Nicola & Terra (2009) cobram à risca a lista oferecida na explanação inicial, Cereja & Magalhães (2009) inovam provocando uma análise que culmina com o reconhecimento de que toda preposição, a depender do contexto de emprego, pode assumir função distinta, ainda que formalmente seja considerada a mesma preposição.

As Interjeições: A Não-Classe de Palavras

A última classe gramatical analisada neste artigo é a interjeição. Primeiramente convém destacar a problemática que envolve essa categoria, colocando-a como recurso pragmático e retirando-a da gramática. É o que veremos no levantamento feito e exposto a seguir.

A gramática de João de Barros (1540) já tecia considerações sobre as interjeições que até hoje são encontradas nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos. Segundo o autor, as interjeições são manifestações das emoções humanas condensadas em expressões: “não são mais que uma denotação do que a alma padece” (id., p.62) e ele as classifica, de acordo com a emoção que denotam, em nove



grupos. Expõe também as relações existentes entre as interjeições e os casos sintáticos do genitivo e do vocativo, exemplificando, dentre outros, com “Ó *deus*”, “*Ai daqueles que tem pouca fazenda*”.

Já em Crystal (1985, p.149), as interjeições são consideradas classe de palavras improdutiva, por não estabelecer relações sintáticas e por codificarem exclusivamente emoções. Dessa definição uma quase-contradição pode ser identificada: se não estabelece esse tipo de relação, como pode haver uma "relação sintática" não muito clara entre as interjeições e as expressões exclamativas construídas por mais de uma palavra? Compartilham desses argumentos Dubois *et alii* (2004, p. 349), que acrescem uma enumeração das classes de palavras e expressões que podem se comportar como interjeições: substantivos, onomatopeias, advérbios e locuções. Revelam, por esse comentário, a dinâmica de usos, a despeito da gramática. Novamente a questão do contexto é pertinente.

Nas gramáticas tradicionais, tanto Bechara (1970, p.203) quanto Cunha e Cintra (2001[1985], p.591) restringem-se a apresentar o caráter emotivo da interjeição e a listar algumas delas. Na reformulação de Bechara (2005 [1999], p. 330), há o acréscimo de que “têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações”. Em todas essas gramáticas também é ressaltado o valor melódico da interjeição.

Nos LDs analisados, percebe-se ou a omissão dessa categoria (Cereja & Magalhães, 2009 e Maia, 2009) ou a reprodução das listas de interjeições (Terra & Nicola, 2009, p. 261) comuns às gramáticas tradicionais. Convém ressaltar, no entanto, que nesse último LD os autores acrescentam que a lista deve servir exclusivamente como referência, “uma vez que a expressividade da linguagem coloquial é fértil na criação de interjeições e locuções interjetivas. A correta compreensão de uma interjeição depende da análise do contexto em que ela aparece” (*id., ibid.*). É justamente o que veremos nos exemplos apresentados adiante.

Os problemas constatados sobre a abordagem das interjeições no material estudado podem ser divididos em três grandes grupos: (i) a função emotiva das interjeições; (ii) a sistematização e não-produtividade das interjeições; e (iii) a não interação com os demais componentes (autonomia).

Nos LDs analisados, as interjeições são componentes do discurso que servem para o falante expressar as suas emoções. No entanto, uma interjeição não

necessariamente serve exclusivamente para expressar emoções (vide 13), mas também para demonstrar que está acompanhando o que o interlocutor diz (14) e para marcar expressões de concordância e aconselhamento (15):

(13) L1: ((ri)) *ih::... está um pouco aleatório esse papo... pulando daqui para lá.*
(Inquérito do NURC - nº 343 - linha 1381, In: Castilho e Preti, 1987)

(14) L1: *ele joga*
L2: *ah*
L1: *ele gostaria de:: jogar:: no::*
L2: *no dente de leite*
(Inquérito do NURC - nº 360 - linhas 1301-1305 In: Castilho e Preti, 1987)

(15) L2: *está tendo boa aceitação né?... em geral eu nunca andei de metrô aqui sabe?*
Doc: *ah:: vale pena...*
(Inquérito do NURC - nº343- linhas 332-334 In: Castilho e Preti, 1987)

Outro problema que foi identificado se refere à sistematização das interjeições em categorias relacionadas a emoções e a saudações e a sua não-produtividade no discurso. No entanto, a afirmação de que as interjeições são improdutivas parece equivocada; uma mesma interjeição pode se adequar a diferentes intenções do falante (16) e servir a diferentes contextos de uso: seja para demonstrar emoções, seja como manobras discursivas de intenção. No exemplo seguinte, temos uma interjeição que convencionalmente é descrita como uma interjeição de saudação ou chamamento. Contudo, neste contexto de uso, ela foi empregada de forma a marcar a desatenção do falante que pede para que seu interlocutor se esclareça.

(16) L1: *sei lá... nós estaremos... diferentes né?*
L2: *oi?*
L1: *nós estaremos diferentes assim... posição... atitudes...*
(Inquérito do NURC - nº 343 - linhas 1081-1083 In: Castilho e Preti, 1987)

Por último, parece estranho considerar que as interjeições estão isoladas das orações, quando elas são empregadas intencionalmente pelos falantes, seja para marcar emoções ou não. Pode se tratar de um uso linguístico isolado sintaticamente na oração, mas que participa ativamente do conteúdo que a frase exprime. É um



complemento semântico que muitas vezes pode ser crucial na interpretação das intenções dos falantes: há uma diferença em dizer “Tenho uma prova amanhã” e “Ai, tenho uma prova amanhã”.

Considerações Gerais sobre os LDs e o Conteúdo Gramatical

Em consonância com as orientações dos PCNs, é esperado que os livros didáticos passem a incorporar uma base maior de textos. Maia (2009) segue essa orientação incluindo 55 obras, sendo 15 voltadas ao estudo de linguística ou da gramática do português. Cereja & Magalhães (2009), por sua vez, arrolam um total de 28 obras, das quais 11 são aproveitadas para os estudos de conteúdos linguísticos ou da gramática do português, por exemplo, Bechara, 1980; Neves, 1991 e Perini, 1993. Por fim, Terra & Nicola (2009) selecionam 144 obras, das quais 26¹⁰ são incluídas nas seções relativas ao estudo da gramática da língua portuguesa. Notemos que, a despeito da quantidade, está a qualidade no tratamento e no aproveitamento dos textos selecionados. Esse é um critério, portanto, que deve ser avaliado qualitativamente, seção a seção, conteúdo a conteúdo, pois a grande quantidade pode até mesmo mascarar a superficialidade na análise.

Outra consideração a ser feita é o grau de complexidade dos conteúdos explanados nos LDs analisados. Não é incomum a percepção de que a linguagem é exatamente a mesma do livro de ensino fundamental (às vezes, o exemplo é um decalque apenas). No ensino médio, há que se investir no aprofundamento da análise linguística com utilização de gêneros mais elaborados com vistas à discussão de funções mais abstratizadas e complexas. Nessa proposta, espera-se que o aluno seja convidado a refletir sobre a realidade, transformação e sistematização da língua, sem usos mascarados, a não ser que seja como subterfúgio à indagação. A dinamicidade no tratamento do conteúdo pode se refletir na forma como se solicita a participação do aluno. Assim, também os exercícios devem contribuir para a atitude menos passiva do aluno, com estímulos vindos da própria língua em uso e de empregos inovadores¹¹ reconhecidos em diferentes contextos.

Para tanto, os LDs devem reforçar exercícios que propiciem ampliar as atividades cognitivas do aluno, trabalhando inclusive a memória (“identifique”,

¹⁰ São incluídas nessa lista gramáticas, dicionários e obras de divulgação e não apenas textos em gêneros discursivos diversos.

¹¹ Referimo-nos a “inovação” como sinônimo de empregos que não estão listados nas gramáticas normativas.

“reconheça”), mas não se restringindo a ela. É importante contemplar também a adaptação do que sabe a um novo contexto (“complete”, “substitua”) e uma atitude reflexiva (“levante hipóteses”, “conclua”). Infelizmente o LD continua sendo um instrumento a serviço muito mais da escola e de suas especificidades a despeito do que poderia ser para o aluno: instrumento a serviço do indivíduo em ação na sociedade.

Uma crítica que deve ser feita, em forma de alerta, é que LDs destinados ao ensino médio devem banir frases desarticuladas de seu contexto de produção. A gramática deve ser apreendida e estudada no texto, pois é ele em sua completude que encerra uma intenção comunicativa. Os textos têm sido utilizados, em grande parte das vezes, como pretextos para a lição gramatical, não sendo explorados em sua dimensão e sua materialidade linguísticas, o que confronta com as orientações dos PCNs.

Em vista disso, urge aprofundar a análise linguística e instrumentalizar o aluno com vistas à competência e à reflexão sobre usos, a intenções e efeitos conseguidos em seu texto e no texto do outro, quer literário, quer não-literário, em variedades distintas, em gêneros distintos, em sua diversidade, tal como ocorre no cotidiano comunicativo.

Referências Bibliográficas

- Barros, J. (s/d). *Gramática da língua portuguesa* (1540). Disponível em <http://purl.pt/12148>. Acesso em 29 de novembro de 2010.
- Barroso, P. H. O. (2008) *Vias de abstratização do verbo BUSCAR no português brasileiro culto: interface entre gramaticalização e gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Bechara, E. (1970). *Moderna Gramática Portuguesa*. 18ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Bechara, E. (2005 [1999]). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed., 16ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Castilho, A. T. & Preti, D. (Orgs.). (1987). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*: vol. II - Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz e Editora Fapesp.



- Cereja, W. R. & Magalhães, T. C. (2009). *Português: linguagens*. Volume único, ensino médio. São Paulo: Atual.
- Crystal, D. (1985). *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Cunha, C. F. (1972). *Gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Bernardo Alvares AS.
- Cunha, C. F. & Cintra, L. (2001 [1985]). *Nova Gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dubois, J. et alii. (Orgs). (2004). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Heine, B. (1993). *Auxiliares – Cognitive forces and grammaticalization*. New York /Oxford: Oxford University Press.
- Maia, J. D. (2009) *Português Maia*. 7.ª ed. Série Novo Ensino Médio. Vol. único. São Paulo: Ática.
- Oliveira, A. K. M. (2010). “Antes de entrar no elevador, verifique se o ‘mesmo’ encontra-se parado neste andar.” - a mudança gramatical do item ‘mesmo’ no português paulista. Relatório de Pesquisa FAPESP, Projeto de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP.
- Rauber, A. L. & Ribeiro, M. (2010). *Chegou aqui... chega delirava!* Alguns usos de *chegar* no português falado – indícios de gramaticalização. (inédito)
- Santos, E. C. S. (2009). *Gramaticalização de verbos: o verbo ‘esperar’ no português culto de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Spaziani, L. (2008). *A gramaticalização do item fora no português do Brasil: a unidirecionalidade do processo*. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Terra, E. & Nicola, J. (2009). *Português – de olho no mundo do trabalho*. Volume único. São Paulo: Scipione.
- Traugott, E. C. & König, E. (1982). From propositional to textual and expressive meanings: some semantic- Pragmatic Aspects of Grammaticalization. In *Perspectives on historical linguistics* (pp.245-271). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vicente, R. B. (2009). *Mudança Gramatical da Palavra AFINAL e sua*



Gramaticalização num Contraste entre Variedades Linguísticas: - Português do Brasil e de Portugal. Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.