

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CARLENE DE SOUZA MORAIS

O ESTUDO DAS ESTRUTURAS ADJETIVAS NUMA PERSPECTIVA
TEXTUAL-DISCURSIVA

JOÃO PESSOA - PB

2009

CARLENE DE SOUZA MORAIS

O ESTUDO DAS ESTRUTURAS ADJETIVAS NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL-
DISCURSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, Área de Concentração Linguística e Ensino, Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. MARIA CRISTINA DE ASSIS

João Pessoa - PB

2009

M827e Morais, Carlene de Souza.
 O estudo das estruturas adjetivas numa perspectiva textual
 discursiva. – João Pessoa, 2009.
 130f. :il.
 Orientadora: Maria Cristina de Assis.
 Dissertação (Mestrado) – UFPb - CCHLA

 1. Língua – estudo e ensino . 2. Concepção da linguagem.
 3. Língua portuguesa - Propostas pedagógicas.

UFPb/BC

CDU: 802.0 (043)

Responsável pela catalogação: Maria de Fátima dos Santos Alves-CRB -15/149

O ESTUDO DAS ESTRUTURAS ADJETIVAS NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL-
DISCURSIVA

CARLENE DE SOUZA MORAIS

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM 04 DE SETEMBRO DE 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Maria Cristina de Assis
Orientadora

Prof^a. Dr^a Eliane Ferraz Alves
Professora Examinadora

Prof^a. Pós-Dr^a Marluce Pereira da Silva
Professora Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha família e aos meus amigos pelo apoio e incentivo em todos os momentos dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e principalmente a Deus, que pela sua iluminação e proteção, permitiu a realização deste projeto.

À professora Maria Cristina de Assis, pela seriedade na orientação que me conduziu à elaboração do presente estudo.

À professora Maria das Graças Carvalho Ribeiro, pela compreensão, incentivo, empenho e motivação na elaboração do saber científico e prático e pela amizade sincera.

Aos meus pais, José Carlos e Francilene e a minha irmã, Carcilene, pelo carinho e incentivo no dia a dia.

Aos meus familiares, pelo apoio durante os momentos difíceis.

Às minhas queridas amigas Divalnise e Emannelle, pela amizade, pelas as alegrias e descobertas ao longo do curso.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho insere-se na teoria sóciointeracionista e tem por objetivo analisar, numa perspectiva textual-discursiva, as estruturas adjetivas em diferentes gêneros textuais. A hipótese defendida é a de que as atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental não levam o aluno a perceber as diferentes funções e os efeitos de sentido que essas estruturas produzem no texto. Para comprová-la, tomam-se como objetos de análise três gêneros selecionados dos livros didáticos de língua portuguesa: um debate; uma entrevista e uma reportagem. A reflexão proposta, visando a uma mudança no trabalho com a língua portuguesa fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem, que postula que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação. Nesse sentido, pode-se pensar num estudo da língua orientado numa outra direção, em que se privilegie não a identificação e a classificação das categorias linguísticas em frases descontextualizadas, mas a observação do uso dessas categorias nos textos. Para tanto, apresenta-se um estudo das estruturas adjetivas, observando o seu funcionamento e os efeitos de sentido produzidos por essas estruturas nos textos, de maneira a ampliar a competência discursiva do aluno, tornando-o proficiente no uso da língua oral e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; Concepção de linguagem; Propostas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work interferes in the theory partner-interacionista and it has for objective to analyze in a textual-discursive perspective, the adjectival structures in different textual goods. The protected hypothesis is the that the activities proposed in text books of Portuguese language of the Fundamental Teaching they don't take the student to notice the different functions and the sense effects that those structures produce in the text. To prove it, they are taken as objects of analysis three selected goods of the text books of Portuguese language: a debate; an interview and a report. The proposed reflection, seeking it a change in the work with the Portuguese language is based in the conception language bakhtiniana, which postulates that the true substance of the language is constituted by the social phenomenon of the interaction. In that sense, it can be thought about a study of the language guided in another direction, in that it is not privileged the identification and the classification of the linguistic categories in sentences descontextualizadas, but the observation of the use of those categories in the texts. For so much, it comes a study of the adjectival structures, observing your operation and the sense effects produced by those structures in the texts, in way to enlarge the student's discursive competence, turning him proficient in the use of the oral language and writing.

KEYWORDS: Language teaching; Language conception; Proposed pedagogic.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	15
1.1 Concepções de língua/linguagem.....	15
1.2 Concepções de ensino de língua portuguesa.....	18
1.3 Teorias da enunciação.....	23
1.3.1 Benveniste: o sujeito da linguagem.....	24
1.3.2 Bakhtin: concepção de linguagem.....	26
2. AS ESTRUTURAS ADJETIVAS: REVISANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	33
2.1 As estruturas adjetivas na abordagem da gramática tradicional.....	33
2.2 As estruturas adjetivas na abordagem da gramática funcional.....	37
3. AS ESTRUTURAS ADJETIVAS NOS LDPs.....	42
4. PROPOSTA DE ANÁLISE DAS ESTRUTURAS ADJETIVAS.....	54
4.1 Estudo das estruturas adjetivas em diferentes gêneros textuais.....	54
4.1.1 Gênero Textual: Debate.....	55
4.1.2 Gênero Textual: Entrevista.....	70
4.1.3 Gênero Textual: Reportagem.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS	
A – Apresentação das estruturas adjetivas no livro didático	
B – Exemplos de atividades de identificação e de classificação das estruturas adjetivas	
C – Atividades interessantes no livro didático	
D – Gênero: Debate	
E – Gênero: Entrevista	
F – Gênero: Reportagem	

INTRODUÇÃO

O ensino de língua Portuguesa é um tema que tem sido enfocado por muitos estudiosos da linguagem e por muitos educadores. Em muitos desses trabalhos, tem-se enfatizado a deficiência do ensino centrado em regras gramaticais, atribuindo-se, quase sempre, à preocupação com a gramática a maior responsabilidade do fracasso escolar nessa disciplina.

Uma reflexão sobre o que já foi dito em torno do assunto nos permite postular que algumas mudanças começaram a ser esboçadas a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Fundamentados em teorias linguísticas que se pautam por uma concepção de linguagem em que se reserva um lugar para o *sujeito* e para um tratamento da *significação (sentido)* linguística, esse documento vislumbra um novo fazer pedagógico, em que as aulas de língua portuguesa possam contribuir para levar o aluno a refletir sobre o uso da língua e, com isso, a desenvolver sua competência comunicativa no uso das modalidades oral e escrita da língua.

A realidade tem-nos mostrado, entretanto, que os postulados traçados pelos PCNs ainda estão muito distantes da sala de aula, mais exatamente das aulas de língua portuguesa. Esse fato está diretamente relacionado ao modo como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDPs) têm trabalhado com a língua. Embora aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos continuam a considerar as orientações dos PCNs apenas nas páginas que são destinadas ao professor. Um dos pontos de desencontro mais evidente entre o que dizem esses documentos e o que fazem os LDPs pode ser observado nas atividades que têm como objeto de estudo a gramática da língua. Nessas atividades, destaca-se o estudo das classes de palavras, com atividades de identificação e classificação das

categorias linguísticas, sem considerar os contextos que motivaram seus usos nos diferentes gêneros textuais e os efeitos de sentido por elas produzidos.

Partindo dessa compreensão, acreditamos que há um universo a se desvendar em torno do uso das categorias linguísticas que não tem a ver apenas com a organização interna dessa língua, universo que está ligado não só ao propósito comunicativo do sujeito enunciador do discurso, mas também, e principalmente, a toda a situação de enunciação. Isso implica considerar o texto em suas diversas modalidades, ou seja, como unidade básica do ensino de língua. Sendo assim, propomos nessa pesquisa, apresentar uma descrição de uma das categorias linguísticas, definida tradicionalmente como adjetivos. Tomamos como objeto de estudo as estruturas de função adjetiva, incluindo-se aí palavras, locuções ou orações de valor atributivo.

Considerando o objeto de estudo, temos como objetivos nesse trabalho:

Geral:

Apresentar uma descrição das estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva para o Ensino Fundamental, como estratégia para desenvolver a reflexão sobre os usos da língua pelo aluno.

Específicos:

- Evidenciar a importância da concepção sóciointeracionista de linguagem e da linguística da enunciação como pressupostos teóricos para a elaboração de propostas pedagógicas mais eficientes para o ensino de língua portuguesa;
- Analisar a abordagem das estruturas adjetivas em livros didáticos;
- Mostrar o desencontro existente entre os objetivos do ensino de língua portuguesa apontados pelos PCNs e as atividades de análise linguística apresentadas em livros didáticos;

- Apresentar um estudo das estruturas adjetivas que ultrapasse os limites sintático-semânticos, ou seja, da sua identificação e classificação.

Destacamos que já há alguns trabalhos que tomam o adjetivo como objeto de pesquisa, como o estudo de Bastos (1993), *Da gramática ao Discurso: Uma análise das funções do adjetivo no português falado*, que busca depreender as funções exercidas pelo adjetivo no discurso e correlacionar estas funções com propriedades gramaticais do adjetivo. Ressaltamos também o estudo de Basílio (1992), *Flutuação categorial da base Adjetiva no Português Falado*, que distingue em formas adjetivas da língua falada casos de função de marcador conversacional e função adverbial. Os subprojetos de Castilho e Castilho (1992) e de Ilari (1992), que buscam formar um quadro descritivo do adjetivo, com vistas a uma gramática de referência. Temos, assim, pesquisas sobre o adjetivo que consideram a língua em uso, mas cujos objetivos não são o de estudar uma categoria linguística a partir de uma abordagem textual-discursiva. Nosso propósito maior é discutir, nesta análise, um modelo que leve em conta não apenas a materialidade linguística, mas toda a diversidade que subjaz à suposta homogeneidade da língua.

Analisando o tratamento das estruturas adjetivas em LDPs do Ensino Fundamental, verificamos que esses manuais abordam os adjetivos simplesmente como *palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes características*. Não é abordada de forma precisa, nesses manuais, a função textual do adjetivo de *delimitar*, de *especificar*, de *situar* e muito menos sua função discursiva de *marcar* a presença do sujeito no seu enunciado, como por exemplo, a função modalizadora dessa categoria. Ver o adjetivo apenas na perspectiva tradicional, pautada em exercícios de identificação e de classificação, considerando a língua como um sistema estável, sempre idêntico, desvinculada de um contexto concreto de enunciação, não leva o aluno a refletir sobre os usos da língua.

É preciso observar que, nesse modelo de descrição, que se limita a uma abordagem sintático-semântica, os aspectos semântico-discursivos não receberam a atenção merecida, uma vez que não se buscou investigar, ou pelo menos não foram enfatizadas as funções textual-discursivas de que se revestem as estruturas adjetivas no uso efetivo da língua.

Para tanto, procuramos adotar uma perspectiva teórica que permita levar em conta não só a materialidade linguística, mas toda a situação de enunciação, mais precisamente uma *teoria da enunciação*, nos moldes da desenvolvida por Bakhtin (1979), autor que enfatiza a natureza social e dialógica da linguagem. Serão objetos ainda de nossa reflexão teórica os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), assim como a Gramática Funcional, conforme Neves (2000).

A título de exemplo, tomamos, a seguir, um trecho, extraído do *corpus* da presente pesquisa, em que se quer mostrar a possibilidade de analisar as estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva. Esse trecho constitui um dos argumentos do debatedor Luiz Roberto, que defende a existência dos zoológicos. Nessa sequência do enunciado, o debatedor se relaciona com o conteúdo, marcando bem a posição do sujeito da enunciação.

É óbvio que todos preferimos os animais em vida livre, mas a pressão ao meio ambiente é tal que a extinção para muitas espécies é questão de tempo.

Uma análise da estrutura adjetiva nesse trecho do enunciado nos leva a uma questão: como saber incluí-la na chamada classe dos adjetivos, já que a estrutura **é óbvio** que aí aparece não apresenta a propriedade sintático-semântica, típica dessa categoria, ou seja, não modifica, caracteriza, determina o nome substantivo, funções estas previstas pela tradição.

Por outro lado, se adotarmos como modelo de descrição a Gramática de Usos do Português (2000), observaremos que essa estrutura pode ser enquadrada na classe dos qualificadores e, a partir daí, ser enquadrada numa outra subcategorização semântica, como a

de modalizador e ainda se subdividir em epistêmico asseverativo. Embora essa perspectiva de estudo permita considerar a presença do sujeito no enunciado, representando, dessa maneira, uma renovação em relação às descrições que se fundamentam em critérios formais, é preciso, a nosso ver, analisar como essa estrutura funciona na organização do enunciado e na construção do sentido do texto.

Uma análise superficial desse trecho nos permite constatar que, nesse contexto de uso, a estrutura **é óbvio** se reveste de uma função textual-discursiva que vai além da prescrição gramatical, ultrapassando os limites da abordagem sintático-semântica.

Para um melhor entendimento da dissertação, apresentamos a seguir, a distribuição dos assuntos por capítulos. Partindo do princípio de que descrever as estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva requer retomar a discussão sobre *língua/linguagem, sentido, sujeito e ensino de língua*, optamos iniciar nossa reflexão com uma breve revisão sobre as concepções de língua/linguagem e ensino de língua. Retomamos as teorias enunciativas que introduziram o sujeito da enunciação na descrição linguística, mais especificamente os estudos desenvolvidos por Benveniste (1976, 1989) e Bakhtin (1979), pressupostos teóricos em que se alicerça a presente pesquisa, estes assuntos constituem nosso primeiro capítulo. Com o propósito de situar nosso objeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos, apresentaremos, no segundo capítulo, uma menção a literatura, procurando mostrar o tratamento conferido às estruturas adjetivas na abordagem da Gramática Tradicional e da Gramática Funcional. No terceiro capítulo, mostraremos nossa análise das estruturas adjetivas em LDPs do Ensino Fundamental com a finalidade de verificar se as atividades propostas por esses manuais promovem a reflexão sobre os usos da língua e possibilitam o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. No quarto e último capítulo, apresentaremos nossa proposta de análise das estruturas adjetivas, em que se verifica que, nas

diversas modalidades do texto, essas estruturas se revestem de diversas funções, contribuindo para a construção do sentido do enunciado.

Com o objetivo de identificar as funções textual-discursivas que as estruturas adjetivas assumem nos gêneros, escolhemos um *corpus* constituído por gêneros textuais diferentes selecionados em livros didáticos de língua portuguesa na presente pesquisa: a) um debate, proposto pela revista *Os caminhos da Terra para Entender o Mundo* sobre o tema *Os zoológicos valem a pena?*; b) uma entrevista, publicada na revista *ISTOÉ*, em que um jovem fala sobre sua experiência como pichador; e c) uma reportagem, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em 26 de março de 2000, no Caderno SP. p. 3-10. A escolha desses três gêneros se deu com a intenção de verificar se o comportamento das estruturas adjetivas se assemelha ou se diferencia em virtude do gênero textual e também investigar por que esses gêneros são pouco explorados nos LDPs.

Esperamos que com a metodologia e a perspectiva teórica adotadas alcancemos o objetivo a que nos propusemos e, assim, poder contribuir, de alguma forma, para um ensino de língua como estratégia para desenvolver a reflexão sobre os usos da língua pelo aluno, assim como sua competência para ler e produzir textos.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM

O propósito de estudar as *estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva* levou-nos a começar nossa reflexão teórica com uma breve retrospectiva sobre três noções distintas de língua/linguagem, com o objetivo de rever como essas noções foram tratadas pelas abordagens filosófica e estruturalista, e como as noções de língua/linguagem são (re)vistas hoje pela abordagem sóciointeracionista.

A primeira concepção de linguagem remete à tradição greco-latina, período em que nos foi legada uma noção de língua/linguagem como representação da realidade. Tal reflexão buscava explicar a organização da linguagem como correspondente da estrutura lógica do pensamento e de suas formas de organizar o real. Partindo da conjectura de que existe uma relação lógica entre linguagem e mundo, Aristóteles considera que as palavras não significam as coisas em si, mas mediante conceitos, ou seja, “significam mediante configurações conceituais abstratas, que refletem e evocam na mente humana as coisas que designam” (MARQUES, 1990, p.28).

Passeando pela concepção lógico-filosófica de língua/linguagem que deu origem à preocupação com o fenômeno da linguagem, passemos à concepção estruturalista de língua e de linguagem de Saussure. A segunda concepção de língua/linguagem vê a língua como sistema formal, abstrato, homogêneo, imutável, suficiente em si mesmo, completamente independente da situação social e vê a linguagem como meio de comunicação. A concepção estruturalista tem uma visão imanente da língua (a língua como um sistema de signos independentes), limitando-se ao funcionamento interno da língua, isto é, privilegia a

materialidade linguística, as formas da língua em si mesmas e suas combinações na proposição, voltando-se para o aspecto puramente formal das proposições.

A concepção saussureana de língua delineou novos rumos para o desenvolvimento da linguística. Restringindo a descrição da língua ao sistema, Saussure isenta da análise dos fenômenos linguísticos os aspectos de natureza sócio-históricos. Para Saussure, as palavras têm um valor definido por suas propriedades dentro do sistema, valor resultante das relações opostas dos signos.

A terceira concepção de língua/linguagem considera a linguagem como interação, como atividade constitutiva do conhecimento humano. A linguagem é uma ação humana (ela predica, interpreta, critica, confirma, etc.) na mesma medida em que se pode dizer que a ação humana age sobre a linguagem e a língua não é apenas signo, mas ação, trabalho coletivo dos sujeitos. Contrapondo-se à concepção de língua como sistema formal, desvinculado do contexto sócio-histórico, Bakhtin (1979, p.123) postula que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. De acordo com esse autor, é na interação que a língua se concretiza, realizando-se através de diálogos, termo tomado por esse autor, em seu sentido amplo, para designar não só a interação face a face, mas toda comunicação verbal, cuja unidade principal é o enunciado.

Observa Bakhtin (2003) que na interação verbal os interlocutores não trocam palavras nem orações, trocam enunciados com a ajuda das unidades da língua. Assim, falar e compreender uma língua significa saber estruturar enunciados, para os quais contribuem não só as formas prescritivas da língua, mas também as formas não prescritivas do enunciado, sendo estas tão importantes para um entendimento recíproco, quanto aquelas. Bakhtin (2003) concebe a linguagem a partir de uma perspectiva social-dialógica. Para esse autor, a linguagem é o lugar de interação verbal, em que o sujeito assume um papel ativo de

construção de seu conhecimento, a partir da reflexão sobre o uso da língua em situações reais de comunicação.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1979, p.113)

De acordo com Bakhtin (2003), não se aprende a língua materna nos dicionários nem nas gramáticas, mas através de enunciados concretos que se ouvem e que se reproduzem durante a comunicação verbal viva que se efetua entre os indivíduos. Postula esse autor que as palavras apresentam duas faces, sendo determinada pelo fato de proceder de alguém e de se dirigir para alguém, constituindo, assim, o produto da interação dos interlocutores.

A partir do exposto, podemos observar que, ao longo dos estudos linguísticos, língua/linguagem foram abordadas sob algumas perspectivas, das quais destacamos três diferentes noções. A Abordagem filosófica em que predominou uma concepção representacionista da linguagem, sendo ela objeto das teorias referenciais que se voltavam para as condições de verdade; a abordagem estruturalista em que a linguagem foi considerada como produto das relações internas ao sistema, desvinculada, assim da sua relação com o mundo; e a abordagem interacionista que, defendendo a natureza social e dialógica da linguagem, a concebe como interação. A concepção de língua/linguagem é extremamente importante para o ensino da língua, uma vez que as práticas pedagógicas adotadas no ensino de língua portuguesa são alicerçadas numa determinada concepção de língua/linguagem. A maneira como o professor concebe língua/linguagem influencia significativamente o papel e a função do ensino de língua portuguesa, conforme veremos a seguir.

1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa é um tema que tem sido focado por muitos estudiosos da linguagem e por muitos educadores, haja vista a necessidade de rever os seus objetivos. Todavia, ressaltamos que toda prática pedagógica tem subjacente uma determinada concepção de língua/linguagem que direciona essa prática pedagógica. Observando a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, percebemos que esse ensino é influenciado por fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais e é determinada por fatores internos – particularmente as concepções de língua/linguagem que fundamentam as propostas pedagógicas.

A história da escola no Brasil revela, segundo Soares (1998, p.54), que até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, essencialmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização. A função do ensino de língua portuguesa era, basicamente, levar o aluno ao conhecimento, ou melhor, ao reconhecimento das normas e regras da norma padrão. O ensino de língua restringia-se ao ensino da gramática que buscava levar o aluno a conceituar, identificar e classificar as classes de palavras, ou seja, ensinava-se a respeito da língua.

De acordo com Soares (1998, p.55), esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do ensino da retórica e da poética. A disciplina Português ou Língua Portuguesa só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, pois, até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética.

No entanto, mesmo sendo criada a disciplina Português, ela permaneceu a ser estudada exclusivamente como estudo da gramática da língua. Essa perspectiva do ensino de língua portuguesa fundamenta-se na concepção de língua como um sistema formal, abstrato,

homogêneo, acabado, em que se objetivava levar o aluno a conhecer, ou mais precisamente, a reconhecer o sistema linguístico, através de exercícios de memorização de conceitos, de identificação e de classificação das categorias gramaticais, pois o que está em jogo nessa perspectiva é, prioritariamente, pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm. Nesse ensino de língua, a competência que se procura desenvolver é sempre a de identificar e a de reconhecer as formas. Nesse contexto, a gramática é tomada como uma disciplina autônoma, que pode ser estudada independentemente do texto, que é por ela constituído.

Todavia, como o ensino de língua destinava-se apenas a alunos das camadas privilegiadas, ou seja, alunos já familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social, que a escola tanto valoriza e quer vê-los aprendendo, não era contraditório e nem inadequado um ensino do português fundamentado por uma concepção de língua como sistema. Dessa maneira, fica muito evidente a conexão entre os aspectos sócio-políticos e os aspectos linguísticos no ensino de língua portuguesa.

Nos anos 60, novas condições sócio-políticas influenciam diretamente a concepção de língua para o ensino do português. Nesse período, as camadas populares conquistam o direito à escolarização, mudando-se assim a clientela da escola, uma vez que já não são apenas os filhos das camadas privilegiadas que a frequentam, mas as crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para a sala de aula as suas variedades linguísticas, as maneiras peculiares de falar, com as quais a escola não estava preparada para conviver. Dessa forma, tornam-se outras as condições culturais e linguísticas para o ensino do português. O ensino de língua portuguesa assume um sentido essencialmente instrumental e teve até mesmo sua denominação substituída por Comunicação e Expressão.

Observamos que a perspectiva do ensino da língua portuguesa muda totalmente, uma vez que a entrada das camadas populares à escola proporciona uma nova orientação para o

papel da escola e do ensino, já que conceber a língua como sistema não se enquadra mais aos objetivos do ensino. Essa perspectiva de ensino fundamenta-se na teoria da comunicação e a concepção de língua é a de instrumento de comunicação, que dá um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua. Fundamentado nessa perspectiva, o ensino pretendia desenvolver a capacidade do aluno como codificador e decodificador de mensagens verbais e não-verbais. Para tanto, acreditava-se que as palavras eram transparentes, que não havia nada que interferisse na compreensão da mensagem transmitida. Dessa forma, já não se trata mais de levar o aluno ao (re)conhecimento do sistema linguístico – *ao saber a respeito da língua*, mas ao desenvolvimento das capacidades de expressão e compreensão de mensagens – *ao uso da língua*, só que de maneira instrumental.

A teoria da comunicação como referência para o ensino de língua subsistiu durante os anos 70 e os primeiros anos da década de 80. Embora a concepção de língua como instrumento de comunicação tenha privilegiado o uso da língua, incluindo o sujeito falante, relegando a segundo plano o ensino da gramática, essa teoria não conseguiu desenvolver a competência de ler e escrever dos alunos, tornando assim o ensino de língua portuguesa ineficiente.

A comprovação da rejeição à concepção de língua como instrumento de comunicação no ensino de língua portuguesa é que na metade dos anos 80, a denominação Comunicação e Expressão foi eliminada, recuperando-se a designação Português. A questão é que a concepção instrumental de língua e o ensino nela fundamentado já não condiziam mais ao contexto sócio-político da época e nem às novas teorias que chegavam ao campo do ensino de língua portuguesa.

No final dos anos 80 e nos anos 90, chegam à escola influências significativas advindas das Ciências Linguísticas e da Psicologia da Aprendizagem, que apresentam ao ensino de língua portuguesa uma nova concepção de gramática, que resulta

consequentemente, em uma nova concepção do papel e da função do ensino de língua. Com o advento dessas novas teorias, a língua passa a ser concebida como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, uma vez que agora se incluem as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sócio-históricas de sua utilização. Essa nova concepção modifica também o ensino da leitura e da escrita, vistas agora como processos de interação autor-texto-leitor, haja vista que o texto passa a ser considerado não apenas como um pretexto para o estudo da gramática, uma vez que não cabe mais prender-se a atividades centradas em palavras soltas ou em frases descontextualizadas, a gramática tem de ser estudada no texto, observando-se o sentido e a função das palavras para a compreensão do texto.

Essa perspectiva de ensino de língua portuguesa que concebe a linguagem como interação em que sentidos são produzidos por e para uma situação específica de enunciação, considera o sujeito com um ser ativo que constrói seus conhecimentos em interação com o outro e com a própria língua.

Pelo exposto, podemos verificar que as concepções de ensino de língua portuguesa estavam/estão inteiramente vinculadas às condições sócio-políticas do Brasil, influenciando, desse modo, diretamente no ensino de língua. As perspectivas de ensino de língua portuguesa têm subjacentes às suas práticas pedagógicas uma determinada concepção de língua/linguagem que orienta o papel e a função desse ensino.

Fazendo um panorama a respeito das perspectivas de ensino de língua Portuguesa, ressaltamos que, embora os aspectos sócio-políticos e linguísticos da época influenciem nesse ensino, sendo esse adequado a um momento histórico, podemos constatar que, mesmo não mais se ajustando às condições sócio-políticas e aos novos estudos linguísticos, que assinalam um momento de mudança na concepção de língua/linguagem e de ensino, ainda perdura nas aulas de Língua Portuguesa, um ensino tradicional, pautado em atividades de identificação e

de classificação, considerando a língua como um sistema estável, sempre idêntico, desvinculada de um contexto concreto de enunciação, não levando o aluno a refletir sobre os usos da língua.

Para Possenti (2002), o problema do ensino de língua portuguesa só terá uma resolução, quando houver uma mudança de concepção de língua e ensino de língua, visto que o ensino de língua portuguesa continua voltado ao ensino da gramática, que se preocupa apenas com a normatização da língua, sem considerar que aprender uma língua não se resume em conhecer as técnicas com as quais ela é analisada. A questão para esse autor é que a escola não concebe a língua em suas variedades, ela não trata a língua como um sistema heterogêneo, que muda, e que as pessoas não falam da mesma forma por conta da variedade linguística. O objetivo da escola é ensinar a língua padrão, porque é a língua de prestígio social, no entanto, ela deve mostrar que uma mesma língua varia, pelas maneiras diferentes de falar. A escola precisa atentar que uma coisa é o estudo da gramática e outra é o domínio efetivo da língua.

Segundo Neves (2004), a linguagem não existe a não ser na interação linguística, isto é, no uso, e, portanto, a atividade escolar com a língua portuguesa exige a atenção aos usos e aos usuários. Isso implica entender que a língua não é um sistema uno, invariado, mas, necessariamente abriga um conjunto de variantes. Sendo assim, ensinar eficientemente a língua – portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira certa: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentido e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua.

Antunes (2003) considera que a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista de

linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo.

De acordo com Geraldi (1996), o fenômeno da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalhos dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. Segundo o autor, o estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar as diferentes instâncias sociais. Nesse sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, uma vez que ela está sempre em construção. Para Geraldi (1996), na reflexão sobre a língua, o que vale é o processo de tomá-la como *objeto*. As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda.

A partir desse ponto de vista, acreditamos que, para se analisar as estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva, é preciso adotar uma postura teórica sólida como a concepção sóciointeracionista que toma a linguagem em seu uso efetivo e que considera a relação social e dialógica da linguagem. Uma análise nessa perspectiva nos permitirá verificar o funcionamento das estruturas adjetivas no texto. Esse propósito nos motivou a eleger a teoria da enunciação postulada por Bakhtin, assunto que veremos a seguir.

1.3 TEORIAS DA ENUNCIÇÃO

As teorias da enunciação integram diferentes teorias que fazem parte da linguística da enunciação, tendo como objeto primordial de estudo a enunciação. Todavia, embora as teorias da enunciação coexistam dentro da linguística da enunciação, cada teoria tem um método ou

foco de análise peculiar, que permite postular que a própria configuração do objeto – a enunciação – é diferente para cada autor.

As teorias da enunciação, cada uma a sua maneira, concebem uma forma de examinar os fenômenos restringidos pela concepção de enunciação que têm. Como o campo da linguística da enunciação abarca diferentes teorias da enunciação, voltaremos nossa atenção mais precisamente para Benveniste e Bakhtin, autores que apresentam suas maneiras peculiares, de verem a enunciação.

1.3.1 BENVENISTE: O SUJEITO DA LINGUAGEM

Benveniste (re)integra aos estudos linguísticos a questão do sujeito da linguagem, tema pelo qual já havia interessado autores como Bühler (1950), que se opoem à concepção de língua como sistema de signos, adiciona à função representativa da linguagem duas outras funções, a expressiva e a apelativa. Bally (1965) postula que todo enunciado está imbuído de elementos expressivos, cuja fonte ele atribui precisamente ao conteúdo afetivo. Esses elementos vão formar, segundo esse autor, ao lado da proposição o outro componente do enunciado, ou seja, a modalidade. Humboldt (1974), discordando do pensamento da época, concebe a língua não mais como ergon (produto), mas como uma energia (atividade), como um exercício mental através do qual o homem exprime suas ideias. A concepção de língua como processo induziu esse estudioso a pensar na atividade do sujeito da linguagem, e a enfatizar a importância desse sujeito da extensão do discurso. Bréal (1992) destaca a importância do sujeito, apontando que é preciso observar como o homem conduziu a sua linguagem.

Outros estudos, como os dos *shifters* de Jakobson (1963), os dos *performativos* de Austin (1962) e os da *categoria de pessoa* de Benveniste (1976), são considerados como

precursores das teorias da enunciação, haja vista que esses trabalhos, cada um com sua peculiaridade, mostram a impossibilidade de separar da língua a atividade do sujeito, que, de acordo com Benveniste, dá-se através do que ele nomeia de *aparelho formal da enunciação*, que faz com que cada enunciação seja um evento único e irrepetível.

Para Benveniste (1976), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, desta maneira, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito. A linguagem é, desse modo, concebida como possibilidade de expressão da subjetividade. É este colocar em funcionamento a língua por um ato individual que estabelece a enunciação. “É na enunciação que a língua se encontra em emprego como expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 1976, p.14). Segundo Benveniste, a língua dispõe de formas vazias (verbos, pronomes, advérbios) das quais o locutor se apropria para definir-se a si mesmo como *eu*, sujeito, instaurando ao mesmo tempo, na instância do discurso, o *tu*, seu interlocutor. Para esse autor, a linguagem está de tal forma organizada que permite o locutor *apropriar-se* da língua, designando-se como sujeito. Esse sujeito é caracterizado pela homogeneidade e unicidade, constituindo um ser egocêntrico.

Ao tomar a enunciação como objeto de estudo, Benveniste propõe uma metodologia para analisar a presença do sujeito na língua, ocupando-se do próprio ato de produzir um enunciado, isto é, do processo e não do produto. De acordo com esse autor, o interesse exclusivo com a forma levou a linguística a excluir o sujeito e o sentido de seu campo de estudo.

Buscando esclarecer a questão do sentido, Benveniste (1989) apresenta dois planos de significação: o semiótico e o semântico. Tudo o que está no plano do semiótico refere-se às relações estabelecidas entre os signos no interior do sistema da língua. No semiótico, não há preocupação com as relações do signo com o mundo e com o sujeito. Já, o plano semântico resulta do sujeito colocar a língua em ação. Enquanto o signo tem como parte integrante o

significado, a frase, a semântica tem o seu sentido estabelecido em relação à situação discursiva, à ação do sujeito e a uma referência. Nessa perspectiva, a frase ainda é tomada como unidade de análise, mas o seu sentido e sua referência dependem da situação discursiva, ou seja, a referência da frase é sempre única a cada instância do discurso. Segundo Benveniste (1976, p.139), tomar a frase como unidade de análise significativa é sair do domínio da língua e entrar num novo universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso.

Ainda em seus estudos sobre a presença do sujeito na língua, Benveniste diferencia dois modos de enunciação: o discursivo marcado pela subjetividade, e a histórica, não marcada pelo envolvimento do sujeito. Essa diferenciação é muito criticada por alguns estudiosos da linguagem, uma vez que falar em linguagem sugere, necessariamente, pensar no sujeito da enunciação.

Apesar das críticas feitas em relação à apropriação da língua pelo sujeito, à concepção egocêntrica de sujeito e até mesmo sobre a disponibilidade de um aparelho formal da enunciação, composto exclusivamente por algumas categorias linguísticas, os trabalhos desenvolvidos por Benveniste constituem um legado para a linguística da enunciação. Uma das grandes colaborações de Benveniste foi, a nosso ver, ter destacado a capacidade do locutor se propor como sujeito do seu discurso através da enunciação.

1.3.2 BAKHTIN: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Discordando do pensamento linguístico dominante de seu tempo, Bakhtin postula que para observar o fenômeno da linguagem é preciso ir além dos aspectos físico, fisiológico e psicológico. É preciso acrescentar a esse conjunto complexo o aspecto social. É preciso situar os interlocutores em seu meio social. Bakhtin (1979, p.70) diz:

(...) a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico (...) possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.

O contexto em que esse complexo é inserido e a situação de troca social é composta de relações de diversas naturezas. Segundo Bakhtin, o pensamento linguístico-filosófico, até o momento, tinha-se desenvolvido sob duas orientações, a do *objetivismo abstrato* e a do *subjetivismo individualista*, ambas caracterizadas por não considerarem a natureza social e dialógica da linguagem. A primeira, cuja referência é Saussure, parte da premissa de que a língua é um sistema abstrato de formas linguísticas, e a segunda, representada por Vossler e seus seguidores, baseia-se no pressuposto de que a língua é constituída pela enunciação monológica, realizada através de um ato psicofisiológico individual. Para Bakhtin, a situação de enunciação é um item imprescindível à apreensão do sentido de um ato comunicativo.

Para melhor entender o pensamento desse autor sobre significação e sentido, faz-se necessário que retomemos aqui algumas de suas críticas a essas duas correntes em que se basearam os estudos linguísticos durante décadas. De acordo com Bakhtin (1979, p.90), o *objetivismo abstrato* baseia-se na premissa de que o “sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta”. Este sistema abstrato e imutável é constituído de formas, que são totalmente independentes da situação social em que elas se atualizam. Sistema sincrônico e não-histórico, em que as formas linguísticas completam-se reciprocamente e toda a significação dirigida pela linguagem deriva da combinação dessas formas no interior desse sistema. Como um conjunto de formas independentes da produção individual, a língua é considerada como “produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN, 1979 *apud* RIBEIRO, 2003).

Na prática viva da língua, de acordo com Bakhtin, os locutores não se preocupam com a forma linguística enquanto sinal estável, sempre idêntica a si mesma, mas com o signo variável. No processo de decodificação, o essencial não é a identificação da forma linguística enquanto tal, mas a sua compreensão num contexto concreto de enunciação. O importante é seu aspecto de novidade e não de conformidade à norma, o que sugere uma atitude *responsiva ativa*. Bakhtin (1979, p.94) diz que:

(...) o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas a sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Para esse autor, deve-se compreender como *mobilidade específica* a direção que é conferida à palavra pelo contexto, pela situação. Dessa forma, a significação não é apreendida pelas formas linguísticas enquanto sinal, ou seja, enquanto analisadas isoladamente, descontextualizadas, nem tampouco está fixada na mente dos falantes; ela é determinada pelo contexto, tendo as palavras tantas significações quantos forem esses contextos. É essa multiplicidade de significações “que faz de uma palavra uma palavra” (BAKHTIN, 1979, p.130).

Reverendo a tese defendida pelo *subjetivismo individualista*, Bakhtin critica o fato de terem seus representantes se apoiado, como ponto de partida de suas pesquisas, na enunciação monológica, tomando o psiquismo individual como fonte da língua. Sua crítica ao subjetivismo individualista apóia-se, fundamentalmente, no preceito de que a teoria da expressão em que se alicerça essa corrente é totalmente falsa, uma vez que profere que a expressão se constitui de *conteúdo interior* e de sua *objetivação exterior*. Desse modo, a

primazia estaria no *conteúdo interior*, já que todo ato de objetivação procede do interior para o exterior. O interior atuaria como fonte da expressão e sua exteriorização seria nada mais que sua tradução. Adverso a tal reflexão, Bakhtin afirma que o processo se dá de forma totalmente oposta: não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental. “O centro organizador da expressão situa-se no meio social em que se insere o indivíduo” (RIBEIRO, 2003).

Para Bakhtin, a enunciação só pode ser concebida como determinada pelo meio, como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo, portanto, socialmente dirigida.

Discordando intensamente das duas orientações do pensamento linguístico-filosófico, Bakhtin (1979, p.124) afirma que: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Abordando de forma mais sistematizada a questão da significação, Bakhtin (1979) postula que há duas direções que orientam a significação linguística: uma voltada para o significado contextual de uma palavra e outra voltada para o significado da palavra no sistema da língua. Partindo desse pressuposto, o autor distingue *tema* e *significação*. O *tema* corresponde ao sentido novo, único e individual de uma enunciação, é a expressão de uma situação histórica concreta, da qual deu origem à enunciação. Já a *significação* deve ser entendida como reiterável e idêntica cada vez que é repetida. O *tema* é determinado pelos elementos verbais e não-verbais que entram na composição de uma enunciação. Para explicar essa distinção, Bakhtin (1979, p.131) define o *tema* como o “estágio superior real da capacidade linguística de significar”, o que corresponde à investigação do sentido contextual de uma palavra, e a *significação* como o “estágio inferior da capacidade de significar”, o que corresponde à investigação do sentido da palavra no sistema da língua.

Segundo Bakhtin, a distinção desses conceitos está relacionada à questão da compreensão. O *tema* só pode ser apreendido pela *compreensão responsiva ativa*. Em seus termos:

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1979, p.132).

Partindo dessa distinção, podemos compreender que o sentido, para Bakhtin *tema*, só existe enquanto traço de união entre os interlocutores e só se realiza no processo de compreensão responsiva ativa, como “efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro”.

Esse autor acresce ainda um outro ponto para o estudo da significação. Para ele, toda palavra possui um *acento apreciativo*, ou seja, quando um conteúdo é expresso (dito ou escrito) ele é sempre acompanhado por um *acento apreciativo*, é o que, segundo Bakhtin, dá existência à palavra. Por isso uma mesma palavra pode assumir diferentes sentidos de acordo com a *entoação expressiva*, o nível mais superficial do *acento apreciativo*. Esses dois elementos são determinados pela situação social em que acontece a enunciação. O sentido só se realiza completamente através da *entoação expressiva*. Nesse ponto de vista, a enunciação compreende antes de tudo uma orientação apreciativa.

Pelo exposto, podemos observar que as teorias da enunciação abordam a linguagem e a significação sob diferentes perspectivas. Todavia, verifica-se que, a partir do momento em que o sujeito faz-se presente nessas teorias, tornando-se a representação da enunciação, pois a existência de qualquer fenômeno linguístico depende do sujeito que o enuncia, há o surgimento de uma semântica discursiva em que o sentido passa a ser visto como constituído

no processo de interação, levando-se em consideração agora o uso das categorias linguísticas, o contexto e a interlocução. Com isso a questão do sentido passa a ser vista a partir da observação do uso das categorias linguísticas numa situação concreta de enunciação, não havendo mais lugar para uma descrição que priorize a análise de palavras e frases descontextualizadas, reduzida ao aspecto discreto e combinatório dos signos.

A título de exemplo, de estudos realizados nessa perspectiva semântico-discursiva, fazemos referência ao estudo de Ribeiro (2003), *Uma abordagem semântico-discursiva das estruturas nominais EN-mente em interações orais dialogadas*, que analisa as EN-mente não enquanto formas linguísticas em si, ou seja, como unidades do sistema, mas como elementos constituintes de diferentes movimentos discursivos – argumentativos e interativos que vão contribuir para a construção da argumentação e do sentido do discurso, sentido novo a cada situação de enunciação. É o que podemos observar nesse trecho do depoimento político “eu quero deixar claro que não recebi ligação de ninguém... eu **sinceramente** eu vou ser **muito sincero**... eu não lembro dessa ligação” (RIBEIRO, 2003, p.115), que se desenvolveu na Comissão de Ética do Senado Federal, momento em que os membros desta Comissão tinham por tarefa investigar o envolvimento dos senadores Antônio Carlos Magalhães e José Arruda, e a diretora do PRODASEN Regina Borges, todos acusados de participação na violação do painel eletrônico do Senado.

Nesse trecho, Ribeiro (2003) mostra que, devido ao uso recorrente da estrutura **sinceramente** ao longo do depoimento, ocorre um deslizamento semântico da estrutura base, que faz com que **sinceramente** passe a ter um efeito exatamente oposto, aos propósitos comunicativos do falante, revelando dessa forma a sua insinceridade. É tanto que ao perceber a falta de força persuasiva deste modalizador, o falante parafraseia eu **sinceramente** por eu vou ser **muito sincero**.

Partindo desse ponto de vista, acreditamos que para se analisar as estruturas adjetivas numa perspectiva textual-discursiva, é preciso assumir uma postura teórica em que se conceba a linguagem em seu funcionamento efetivo. Uma análise nessa perspectiva nos permitirá mobilizar não só a materialidade linguística dos enunciados, mas também a situação concreta de enunciação, o que nos possibilitará tratar o sentido (para Bakhtin, tema) como algo concebido contextualmente. Esse objetivo nos levou a optar pela teoria da enunciação postulada por Bakhtin, comentada, brevemente, nesse capítulo.

2. AS ESTRUTURAS ADJETIVAS: REVISANDO O OBJETO DE ESTUDO

2.1 AS ESTRUTURAS ADJETIVAS NA ABORDAGEM DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

O ensino de Língua Portuguesa fundamenta-se basicamente na chamada gramática tradicional, que significa uma tentativa de codificação de uma língua, a partir de modelos considerados ideais para falar e escrever corretamente. A gramática tradicional caracteriza-se também como uma disciplina normativa, por ser definida como um conjunto de regras *que devem ser* seguidas. Todavia, segundo Neves (2004, p.30), essas regras não são explicitamente prescritivas, isto é, não diz explicitamente “use isto e não aquilo” ou “deve-se usar isto e não aquilo”. Mas, a sistematização da gramática através de regras explícitas, como o modelo a ser seguido, dá esse caráter prescritivo ao estudo da língua, marcando-o negativamente, uma vez que se limita a conceitos e a classificação das classes de palavras, desconsiderando o contexto de uso e o efeito de sentido por elas produzido no texto.

Com o desenvolvimento da literatura linguística, muitos estudiosos da linguagem têm apontado inúmeros problemas relativos à gramática tradicional em geral. Tais problemas vão desde a falta de critérios precisos para definir classes, como também à confusão entre os aspectos descritivo e normativo. Embora não possamos negar que a definição lógica das classes de palavras e o caráter normativo da gramática tenham proporcionado várias implicações, não parece ser essa a sua maior falha. Tais questões não seriam suficientes para anular o trabalho dessa gramática, já que nessas gramáticas encontram-se colocações que são constantemente retomadas por estudiosos de diferentes campos teóricos.

A questão principal não é a validade do ensino de gramática, mas uma reflexão sobre qual tem sido a prática desenvolvida. Reflexão que deve orientar os professores para uma

prática mais produtiva no ensino de Língua Portuguesa, fundamentada nas novas concepções de língua/linguagem. Não há como pensar num ensino de língua que desconsidere sua gramática, uma vez que, como sabemos, não existe língua sem gramática.

Em se tratando da definição lógica das classes de palavras, seu maior equívoco consiste em estabelecer a priori os conceitos, ou seja, seus conceitos antecedem a observação aos usos da língua, desvinculando-se da observação da produção linguística efetiva, provocando assim divergências entre o conceito apresentado e o fato descrito. É o que podemos constatar, por exemplo, ao se verificar o conceito de adjetivo e sua descrição. Segundo a tradição gramatical, *o adjetivo é a palavra que modifica os substantivos, atribuindo-lhes características*. De acordo com esse conceito, estariam excluídas desse grupo estruturas adjetivas como: *é claro, é óbvio, é possível, é certo, é preciso*. Tais estruturas, não são contempladas nos compêndios gramaticais, haja vista não se enquadrarem no conceito pré-estabelecido.

Quanto ao aspecto normativo da gramática, há algumas observações a serem feitas. Primeiramente, destacamos que o fato de ser normativa não é pretexto para questionar a origem da gramática, já que ela surge com o objetivo de preservar a língua grega e protegê-la da contaminação de dialetos não prestigiados. Neves (1987, p.15) diz:

Ela é, sem dúvida, de suma importância para os estudos sistemáticos acerca dos fatos da língua. A razão de ser da gramática normativa é, justamente, reger o uso da língua, isto é, como o uso deve ser segundo um parâmetro que legitima como sendo o melhor uso da língua.

Todavia, essa gramática deve dar conta dos usos que de fato acontecem, ou seja, dos usos que ocorrem nos contextos concretos de enunciação. A norma, conseqüentemente, deve partir da própria vivência, isto é, dos usos reais que as pessoas fazem da língua. É óbvio que,

para tanto, exige, antes de tudo, admitir que, nos dias atuais, não podemos ter a literatura como única referência para todos os usos da língua. Faz-se necessário reconhecer que também há outros usos da linguagem – falas públicas e privadas, revistas, jornais, exposições, entre outras, que constituem outras referências para que se possa considerar como norma.

A gramática falha ainda pela sua atitude arbitrária, doutrinal. Vindo de cima para baixo, ela cria estigmas e exclusões, quando não discute a origem e as causas dos desvios por ela considerados como erros. Dessa maneira, ela se baseia num uso elitizado, representada pelas classes sociais privilegiadas e que apresenta como parâmetro de boa linguagem o registro de uma linguagem literária, que é sempre em alguma medida idealizada e arcaizante, uma vez que não condiz com o uso real da língua. Acrescenta-se a todas essas questões o caráter anacrônico da gramática normativa. A língua é um organismo complexo, vivo, que sofre mudanças conforme sua evolução, ela é fluida, variável, pois a cada situação de enunciação o falante a usa de uma maneira específica, de forma que o emprego da língua e o seu sentido nunca se repetem, são próprios a cada contexto de uso.

Logo, os próprios falantes se encarregam de desmistificar essa premissa, uma vez que a língua é heterogênea, múltipla, variável e, conseqüentemente, adapta-se às condições de uso.

Na abordagem da gramática tradicional, as estruturas adjetivas se enquadram na chamada classe dos adjetivos, tendo por função modificar o substantivo, atribuindo-lhe características, qualidades, propriedades. Vejamos alguns conceitos:

Para Rocha Lima (1987, p.86), o adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, exprimindo aparência, modo de ser, ou qualidade.

Em Cunha e Cintra (2001, p.245), adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo, servindo para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo e para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de possibilidade, de propriedade, etc.

Para Bechara (2004, p.142), adjetivo é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo.

A posição desses gramáticos limita a função adjetiva a modificador do substantivo. Ao distribuir os adjetivos em classe, a gramática tradicional apresenta uma confusão entre as noções de **classe** e **função** que resulta numa classificação com falha e incoerência. Todas as gramáticas investigadas mostram, por exemplo, que substantivo, adjetivo e advérbio são classes, entretanto, a grande maioria delas reconhece uma permuta entre essas classes, em virtude da mudança de sua função, conforme o contexto de uso. Na abordagem da gramática tradicional, o termo função está estritamente relacionado ao papel que a palavra desempenha na construção oracional. Como observamos nos exemplos:

Ele é rápido. (adjetivo)

O homem cego perdeu a hora. (adjetivo)

Ele comeu rápido. (advérbio)

O cego saiu. (substantivo)

Nesse sentido, se é o contexto oracional que define a classe a que pertence uma palavra, o raciocínio é de ordem sintático ou funcional, ou seja, ser substantivo, adjetivo ou advérbio depende das relações estabelecidas entre as palavras na oração, sendo, portanto, distinções funcionais. Tomando os exemplos das palavras *rápido* e *cego*, verificamos que, em cada um dos contextos em que aparece, essas palavras assumem funções diferentes, não se configurando em cada um desses usos uma mudança de classe, mas de função.

Desse modo, constata-se que substantivo, adjetivo e advérbio são funções e não classes. A própria gramática tradicional reconhece, em parte, tal fato, ao subclassificar os pronomes em substantivos e adjetivos e apresentar a substantivação, adjetivação e adverbialização de palavras.

Mattoso Camara (1985), estabelecendo uma sistematização dos critérios mórfico, semântico e sintático mostra uma proposta de classificação em que se distingue **classe** e **função**. Para esse autor, substantivo, adjetivo e advérbio são funções a serem desempenhadas pelas classes dos nomes e dos pronomes.

Pelo exposto, podemos depreender que a gramática tradicional considera apenas a função sintática, ou seja, aquela que ocorre no âmbito das construções oracionais, enquanto, Mattoso (1985) considera a função estrutural, ou seja, a função em si mesma, em que não é necessário ver o papel assumido pela palavra na oração.

A gramática tradicional parece permanecer alheia à função estrutural que se faz representar pelas funções substantiva, adjetiva e adverbial, ao classificar substantivo, adjetivo e advérbio como classes ao lado dos pronomes e do verbo, embora reconheça para a classe dos pronomes a função substantiva e adjetiva.

Partindo do exposto, podemos perceber que essa confusão entre **classe** e **função** tem sido responsável por alguns equívocos cometidos na descrição do adjetivo, que é descrito na esfera da gramática tradicional como classe de palavra ao lado do substantivo e do advérbio.

Dessa forma, podemos inferir que tanto a descrição da gramática tradicional como a teoria de Mattoso (1985) não dão conta da funcionalidade das estruturas adjetivas no texto, uma vez que ambas as descrições não saem do âmbito da palavra, do sintagma, não veem a funcionalidade dessas estruturas no discurso.

2.2 AS ESTRUTURAS ADJETIVAS NA ABORDAGEM DA GRAMÁTICA FUNCIONAL

Uma nova perspectiva de análise da denominada classe dos adjetivos se delineia nas gramáticas que se voltam para a língua em função, um exemplo é a Gramática de Usos (NEVES, 2000).

Em sua Gramática de Usos do Português, Neves (2000) apresenta um estudo minucioso dos adjetivos, partindo de uma análise funcional do conceito e da descrição dessas estruturas. A autora descreve os adjetivos sob o ponto de vista de sua função, distribuindo-os em duas classes: a dos *qualificadores ou qualificativos* e a dos *classificadores ou classificatórios*. A classe dos adjetivos qualificadores, sob o aspecto semântico, subdivide-se em adjetivos *modalizadores* que se subdividem em *epistêmicos asseverativos*, *epistêmicos eventuais*, *deônticos* e *afetivos*.

Em uma descrição detalhada dessas duas classes e da subdivisão dos adjetivos modalizadores, Neves (2000) mostra um estudo funcional dessa categoria linguística, partindo dessa classificação nova.

Todavia, é fundamental tomarmos o conceito de modalização para depois nos aprofundarmos no estudo dos adjetivos em função modalizadora.

Considerando o conceito de *intencionalidade*, ou seja, *de sujeito dotado de intencionalidade*, Koch (1987) e Coracini (1991) definem modalização numa perspectiva pragmática. Para Koch (1987, p.87), “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meios dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece”.

Retomando o ponto de vista de Kerbrat-Orecchioni (1977) e de Parret (1983), que enfocam a modalização nessa perspectiva, Coracini (1991, p.121) considera que: “as modalidades constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas”.

Considerando o ponto de vista comunicativo-pragmático, Neves (2006, p.152) define modalidade como:

[...] a modalidade pode ser considerada uma categoria automática, já que não se concebe que o falante deixe de marcar de algum modo o seu enunciado em termos da verdade do fato expresso, bem como que deixe de imprimir nele certo grau de certeza sobre essa marca.

Nesse sentido, a modalidade é concebida como expressão da subjetividade de um enunciador que, ao organizar seu enunciado, marca com maior ou menor intensidade o que enuncia.

Tomamos aqui a modalização como a relação que se estabelece entre o sujeito da enunciação, seu enunciado e seu interlocutor, ou seja, como expressão da atitude que marca a posição do sujeito falante face ao seu enunciado e, sobretudo, face ao outro, ou seja, oriunda também da relação que se estabelece entre os interlocutores numa situação concreta de enunciação. De acordo com Salazar-Orvig (1999, p.51), é preciso considerar a modalização “não como uma categoria homogênea, mas como uma entidade linguageira complexa, um tipo de movimento discursivo que se atualiza através de categorias linguísticas diversas”. O estudo da modalização envolve a análise do uso de diversas categorias, entre as quais os adjetivos.

Segundo a classificação de Neves (2000), os adjetivos podem ser classificadores ou qualificadores. Os adjetivos classificadores colocam o substantivo que acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva sobre essa subclasse. Eles constituem uma verdadeira denominação para a classe e possuem um caráter não-vago, são, portanto, *denominativos* e não *predicativos*.

Exemplos de Neves (2000):

Interessam-se todas as companhias de indústrias ALIMENTÍCIAS, que entraram com fortes somas. (BH)

O quadro GEOGRÁFICO exerceu poderosa influência na história grega. (HG)

Aquilo, no entanto, trouxe um problema PESSOAL. (EXV)

Já, os adjetivos qualificadores têm algumas propriedades ligadas ao próprio caráter vago que se pode atribuir à qualificação, ou seja, são graduáveis, são intensificáveis, são passíveis de modalização, uma vez que expressam diversos valores semânticos que marcam a posição do sujeito falante diante de seu enunciado. Os adjetivos qualificadores subdividem-se em:

Modalizadores epistêmicos que exprimem conhecimento ou opinião do falante.

- De certeza, ou de asseveração

Ex: *É CERTO que amanhã haverá aula.*

- De eventualidade

É POSSÍVEL que eu esteja sendo submetida a uma prova. (OSA)

Modalizadores deônticos que exprimem consideração, por parte do falante, de necessidade por obrigatoriedade.

Ex: *É NECESSÁRIO que o plano seja organizado tendo em vista o efetivo desenvolvimento nacional. (PFI)*

O ensino primário é OBRIGATÓRIO. (D)

Modalizadores afetivos que exprimem propriedades que definem o substantivo na sua relação com o falante.

Ex: *É muito DIFÍCIL para uma mãe – sozinha – educar filha mulher. (FEL)*

O sol vai descendo por trás das cordilheiras. Um pôr-do-sol FANTÁSTICO. (FAN)

A partir de uma descrição detalhada dos adjetivos classificadores e modalizadores, a autora mostra que elementos lhes podem servir de escopo e as suas condições de uso.

Acreditando na possibilidade de um estudo de análise linguística mais eficiente e produtivo, mais especificamente das estruturas adjetivas, reportaremos também ao trabalho de

Travaglia (2008), autor que, assim como Neves (2000), apresenta um estudo dessas estruturas, levando em conta a funcionalidade e o sentido produzido por essa categoria linguística.

Travaglia (2008) apresenta exemplos de atividades de gramática que poderiam ser utilizados no trabalho com os adjetivos enquanto classe de palavra ou enquanto função. Levando em conta que temos quatro tipos básicos de “adjetivos”: o adjetivo (classe de palavra), o particípio funcionando como adjetivo, a locução adjetiva e a oração adjetiva, o autor mostra que entre esses tipos de “adjetivo” há certas equivalências. Segundo esse autor, é possível desenvolver atividades que levem o aluno a refletir sobre as diferenças de sentido dessas estruturas adjetivas.

Nossa proposta de estudo basear-se-á na classificação de Neves (2000), embora reconheçamos que sua descrição é pautada em uma perspectiva que não leva em conta o papel das estruturas adjetivas na dinâmica da interação.

3. AS ESTRUTURAS ADJETIVAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDPs)

A discussão sobre o ensino de língua portuguesa tem cada vez mais enfatizado a deficiência desse ensino, principalmente no Nível Fundamental. É comum verificar-se que, após o período de onze ou doze anos estudando português, o aluno sai da escola sem competência para ler e produzir textos de maneira proficiente. Atribui-se essa falta de proficiência no uso da língua escrita, sobretudo, ao fato de se ter privilegiado o ensino de gramática em detrimento das atividades de leitura e de produção textual.

Como vimos anteriormente, nesse contexto, a validade do ensino de gramática tem sido questionada, chegando alguns linguistas a defender a exclusão desse conteúdo no ensino de língua. No entanto, seria realmente essa a solução para resolver a deficiência do ensino de língua portuguesa? Diríamos com certeza que não. Haja vista que a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Afinal, essa nem é uma questão. A questão maior é para que e como ensiná-la, tendo como objeto de ensino o texto. Para tanto, é fundamental uma reorientação do que se constitui como o centro de estudo da língua. O que nos permite dizer que o ensino de língua portuguesa deve ter o objetivo de chegar aos usos sociais da língua, isto é, aqueles usos que são concretamente realizados pelas pessoas. Essa é a “língua-em-função” (SCHMIDT, 1978 *apud* ANTUNES, 2003, p.109), “a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero”.

Acreditando que qualquer mudança nesse sentido implica, antes de tudo, fundamentar as atividades de análise linguística numa concepção de língua diferente da que tem alicerçado o ensino de língua portuguesa há várias décadas, buscamos verificar se os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDPs) de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental tem-se

orientado pela concepção de língua que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa, é segundo os PCNs (2001), desenvolver as habilidades de leitura e de produção textual do aluno.

Para tanto, escolhemos quatro coleções recentes para constatar se realmente esses manuais didáticos seguem os postulados traçados pelos PCNs, pois, embora aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos continuam a considerar as orientações dos PCNs apenas nas páginas que são destinadas ao professor. Um dos pontos de desencontro mais evidente entre o que dizem esses documentos e o que fazem os LDPs pode ser observado nas atividades que têm como objeto de estudo a gramática da língua. Partindo desse pressuposto, buscamos analisar o tratamento das estruturas adjetivas nos LDPs, nosso objeto de estudo, visando constatar se o trabalho com essas estruturas possibilita ampliar a competência textual-discursiva do aluno, conforme predizem os PCNs.

Pudemos observar que, dentre as quatro coleções, três são aprovadas pelo PNLD, mas todas elas dizem assumir as orientações apresentadas pelo PCNs, reformulando suas coleções em conformidade com os objetivos do ensino de língua portuguesa propostos por esses documentos. Em linhas gerais, constatamos que os manuais de língua portuguesa dizem conceber língua/linguagem como interação, considerando que:

[...] aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto (TECENDO LINGUAGENS, 2006, p.12).

Ao orientar-se por essa concepção que privilegia o uso da linguagem, os LDPs são “obrigados” a reformularem suas coleções, procurando adequar-se às inovações no estudo da língua/linguagem. Por conseguinte, estão incorporados a esses LDPs conceitos novos como

interação, discurso, diálogo, competência; nomenclaturas novas como *reflexão/uso da língua* e novas roupagens referindo-se ao *texto*, ao *gênero textual*, à *leitura* e à *oralidade*, visando chegar ao objetivo do ensino de língua portuguesa.

Partindo dessa orientação, esses manuais desejam contribuir na formação de um aluno que não seja mero repetidor de conceitos, mas alguém que reflita sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente em uma situação específica, tornando, dessa forma, o ensino de língua portuguesa mais significativo. Contudo, observamos que, para se chegar a essa realidade é preciso percorrer um longo caminho.

Verificamos que os manuais de língua portuguesa, seguindo as considerações dos PCNs, dizem que o texto deve ser a unidade básica de ensino e para isso norteiam a organização de seus conteúdos em uma diversidade textual e de gêneros textuais.

No entanto, pudemos perceber que, embora esses manuais passem a considerar o “texto” como unidade de ensino, pelo menos no que se refere ao trabalho de análise linguística, o texto ainda não é concebido verdadeiramente como “produto de uma atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” (PCNs, 2001, p.25), pois, se partisse dessa premissa, a atividade de análise linguística, isto é, de reflexão sobre a língua seria realizada no texto, ou seja, o texto visto não mais como um pretexto para estudar as categorias linguísticas.

Segundo Antunes (2003), é natural admitir que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir *o objeto* de um ensino da língua, que pretenda ser produtivo e relevante.

Dentre as quatro coleções analisadas, conforme estão no (Anexo A), há a referência aos textos principais para abordar as estruturas adjetivas, há também o uso de um texto apenas como pretexto para trabalhar essas estruturas ou simplesmente referem-se ao texto principal para pedir a transcrição das palavras adjetivas ou ainda retira-se uma frase do texto para

trabalhá-las de forma descontextualizada. Encontramos também atividades de classificação e de substituição da locução adjetiva por um adjetivo, conforme veremos nos exemplos posteriores.

Percebemos que as coleções selecionam diferentes gêneros textuais, como conto, poema, crônica, fábula, anúncio, artigo de opinião e informativo para abordar o estudo das estruturas adjetivas. No entanto, ressaltamos que, embora, as estruturas adjetivas sejam abordadas em diferentes gêneros textuais, não há análise do texto, uma vez que não se explora os aspectos estruturais, os propósitos comunicativos e muito menos os contextos de uso dos gêneros em questão, o que há realmente é a exploração da ocorrência das estruturas adjetivas como pretexto para atividades que não levam em conta a função textual-discursiva dessas estruturas, levam em conta apenas a análise sintático-semântica, a função modificadora, caracterizadora dessa categoria linguística.

Dessa maneira, constatamos que, apesar dos LDPs estarem mais organizados, mais bem reformulados, ainda é visível que em relação ao trabalho com a análise e reflexão sobre a língua há um desencontro entre os postulados traçados pelos PCNs e o que fazem os LDPs, pois segundo os PCNs (2001, p. 39), “a atividade de análise linguística deve centrar-se na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção”.

Verificamos que os manuais didáticos analisados fazem o percurso contrário, uma vez que as coleções descrevem as estruturas adjetivas limitando-se a uma abordagem sintático-semântica, levando em conta apenas a função e a significação dessa categoria linguística em consonância com a gramática tradicional. Conforme observamos abaixo.

Os adjetivos são palavras que modificam outras palavras, atribuindo-lhes características (OLIVEIRA *et alii*: Tecendo Linguagens, 2006, p.48).

Palavras que servem para caracterizar seres nomeados pelos substantivos, atribuindo-lhes qualidades (ou defeitos), estados ou modo de ser (DELMANTO; CASTRO. Português: Ideias & Linguagens, 2006, p.130).

Adjetivo é a classe de palavra utilizada para caracterizar, qualificar o substantivo (BORGATTO et alii: Tudo é linguagem, 2007, p.91).

A coleção *Português: Dialogando com textos* não descreve o adjetivo de forma explícita, seu conceito é abordado através da diferenciação entre o substantivo e o adjetivo. Porém, no manual há um apêndice conceitual que descreve o adjetivo da seguinte maneira:

Semanticamente, o adjetivo caracteriza um substantivo, atribuindo-lhe qualidades. É característica do adjetivo concordar com o substantivo em gênero e número. Sintaticamente, o adjetivo modifica o substantivo. Morfologicamente, essa palavra flexiona-se em gênero e número. (MARCONDES et alii, 2007, p.41)

Verificamos que ainda há, nos manuais de Língua Portuguesa, atividades de identificação, de classificação e de substituição das estruturas adjetivas de forma descontextualizada. Conforme vemos nos exemplos abaixo (Anexo B):

Exemplo A: *Tudo é linguagem 5ª série (6º ano), p.139*

Em seu caderno, reescreva as expressões seguintes substituindo as locuções adjetivas sublinhadas pelos adjetivos correspondentes:

- brincadeira de criança infantil
- tônico para cabelo capilar
- era do gelo glacial
- profissionais sem capacidade incapazes
- doenças da boca bucais
- biblioteca de escola escolar
- região que fica na fronteira fronteiriça
- pessoas com saúde saudáveis



Observamos que a atividade trabalha a mudança das locuções adjetivas em adjetivos de maneira descontextualizada, já que essas estruturas não aparecem no texto estudado, tornando-se assim uma atividade de memorização que não permite o desenvolvimento da reflexão sobre a língua. Uma atividade muito mais proveitosa seria a análise das estruturas adjetivas usadas no texto, procurando verificar suas funções, bem como a escolha da locução adjetiva em vez do adjetivo, atentando para o sentido produzido por elas no texto. Certamente, essa atividade levaria o aluno a refletir sobre o uso dessas estruturas.

Exemplo B: *Português: Dialogando com textos 5ª série (6º ano), p. 50*

Aprofundando a noção de adjetivo

11. De acordo com o trecho que fala sobre Van Gogh – “seus quadros mostram a solidão e a tristeza que ele sentia”:

a) Como você classifica as palavras “solidão” e “tristeza”?

Substantivos.

b) Como é chamado aquele que sente solidão? E aquele que sofre de tristeza?

Solitário. Triste.

c) Escreva uma frase sobre Van Gogh utilizando, em vez de “solidão” e “tristeza”, as respostas que você deu em “b”.

Van Gogh era um artista solitário e triste.

d) Como são classificadas as palavras que você citou em “b” e utilizou em “c”?

Adjetivos.

12. H. G. Wells escreveu sobre pessoas invisíveis, ou seja, pessoas que não são visíveis. O adjetivo “invisível” é formado pelo prefixo *in-*, que quer dizer “não”, mais o adjetivo “visível”, aquilo que pode ser visto. Portanto “invisível” é tudo aquilo que não pode ser visto.

a) A partir dos adjetivos “sensível”, “feliz”, “certo”, escreva diferentes adjetivos formados com o auxílio do prefixo *in-*.

Nessa atividade, verificamos claramente o trabalho do adjetivo a partir de uma frase solta, contrariando veementemente o título da seção, pois nesse tipo de atividade não há nenhum aprofundamento da estrutura adjetiva, haja vista que se aborda apenas a diferença do substantivo e do adjetivo em uma frase. Aprofundar-se na noção do adjetivo é observar essa categoria no texto, verificando sua função delimitadora, modalizadora, classificadora, intensificadora, assim como a nuance de sentido entre o substantivo e o adjetivo e seus efeitos de sentido. Esse tipo de atividade contribuiria para desenvolver a competência leitora e produtora do aluno.

Exemplo C: *Português: Ideias & Linguagens 5ª série (6º ano), p. 134 e 135*

 **Exercícios**

1. Observe:

Ela usava uma blusa **branca** e uma saia **azul-marinho**.
 adjetivo simples adjetivo composto

Sugestão: cinza-chumbo, verde-claro, azul-escuro, verde-garrafa, azul-celeste, amarelo-limão, cor-de-rosa, furta-cor.

Dê cinco exemplos de adjetivos compostos que designem cores.

2. Derive adjetivos dos substantivos dados, como nos exemplos:

a) preguiça — **preguiçoso**
 mentira mentiroso silêncio silencioso estudo estudioso gula guloso
 carinho carinhoso atenção atencioso graça gracioso volume volumoso

b) Pará — **paraense**
 Belém belenense Piauí piauiense Ceará cearense Recife recifense Amapá amapaense

c) São Paulo (cidade) — **paulistano**
 Pernambuco pernambucano Bahia baiano Alagoas alagoano Paraíba paraibano

3. Há locuções adjetivas que podem ser substituídas por um único adjetivo. Dê as locuções adjetivas que correspondem a cada adjetivo destacado.

rosto **de anjo** rosto **angelical**
 ↓ ↓
 locução adjetiva adjetivo

arte **da Idade Média** medieval faixa **de idade** etária rios **do Brasil** brasileiros
 flor **do campo** campestre estrela **da manhã** matutina brinco **de prata** prateado
 carinho **de mãe** materno força **de leão** leonina águas **da chuva** pluviais
 praias **do Nordeste** nordestinas beleza **da face** facial plantas **das águas** aquáticas

Essas atividades, assim como as demais, analisam as estruturas adjetivas numa abordagem que não possibilita desenvolver a competência comunicativa do aluno, uma vez que as atividades usam apenas palavras e expressões soltas sem o respaldo de um texto que fundamente o uso dessas estruturas. Novamente, ressaltamos a importância de se trabalhar essa categoria com base no texto, pois o texto deve ser o centro do estudo da língua, a análise linguística aparece naturalmente, haja vista que o texto é constituído de categorias linguísticas que se combinam, formando um todo significativo. A análise linguística deve partir desse todo, isto é, do texto, para se chegar à exploração das atividades textual-discursivas.

As atividades limitam-se a apresentar as estruturas adjetivas sob o ponto de vista sintático-semântico, sem levar em conta o efeito de sentido que elas assumem nos textos. Contudo, observamos que a presença desse tipo de atividade já não é tão recorrente como em décadas passada. Nesses manuais de Língua Portuguesa, encontram-se também atividades que tentam não se centrar na perspectiva tradicional, objetivando a reflexão sobre as estruturas adjetivas, como podemos verificar nos exemplos seguintes (Anexo C):

Exemplo A: *Tudo é linguagem 6ª série (7º ano) p.33*

NOSSA RELAÇÃO
COM O CONSUMIDOR
É LIMPA,
TRANSPARENTE,
PERFUMADA,
LIVRE DE GERMES
E SEM MANCHAS.

Reckitt Benckiser. Vencedora
do Prêmio de Excelência
em Serviços ao Cliente,
categoria Higiene e Limpeza.

ATENDIMENTO AO
CONSUMIDOR
0800 703 0304
Linha 21281 | 04902-870
www.reckittbenckiser.com.br

**RECKITT
BENCKISER**

VEJA HARPIC Woonie Linc pallfet Nugget Vantah Rodasol BOM AR

Anúncio criado pela J. W. Thompson.

Observamos que a atividade trabalha o adjetivo e a locução adjetiva como um recurso publicitário para convencer o consumidor a respeito da qualidade da relação da empresa com ele. Nesse anúncio, percebemos o jogo de marketing da empresa que almeja mostrar ao consumidor/cliente tanto a qualidade, a eficácia do atendimento da empresa como a qualidade e a eficácia do seu produto, pois, como vemos a escolha dessas estruturas adjetivas não é gratuita, ela está em conformidade com o propósito comunicativo da empresa de vender seu produto através da correlação da qualidade empresa/produto.

Exemplo B: *Português: Dialogando com textos 5ª série (6º ano), p.76*

2. Com o adjetivo “grande” e o substantivo “mulher”, crie duas frases: uma em que “grande” se refira ao tamanho da mulher; outra em que “grande” se refira às qualidades dela.

Consulte Manual p.58, item 79.

3. Observe as frases a seguir e copie-as no caderno.

I. Alves Sobrinho é um pequeno agricultor cearense.

II. Alves Sobrinho é um agricultor cearense pequeno.

III. Alves Sobrinho é um pequeno cearense agricultor.

a) Agora, relacione essas frases com o que querem dizer:

- Ele pode ser um agricultor cearense de baixa estatura.

Resposta: II

- Ele pode ser um menino cearense que é agricultor.

Resposta: III

- Ele cultiva um pedaço pequeno de terra.

Resposta: I

b) Para você, qual frase da questão 3 mostra melhor quem é, de fato, Francisco Alves Sobrinho?

Professor: Os alunos devem perceber que Alves Sobrinho é apresentado no texto como um pequeno agricultor cearense, ou seja, pode-se supor que ele cultiva, no Ceará, um pequeno pedaço de terra.

4. No texto está escrito:

“Por opção do cearense, o ponto escolhido para a descoberta foi a Praia Grande, um litoral paulista.”

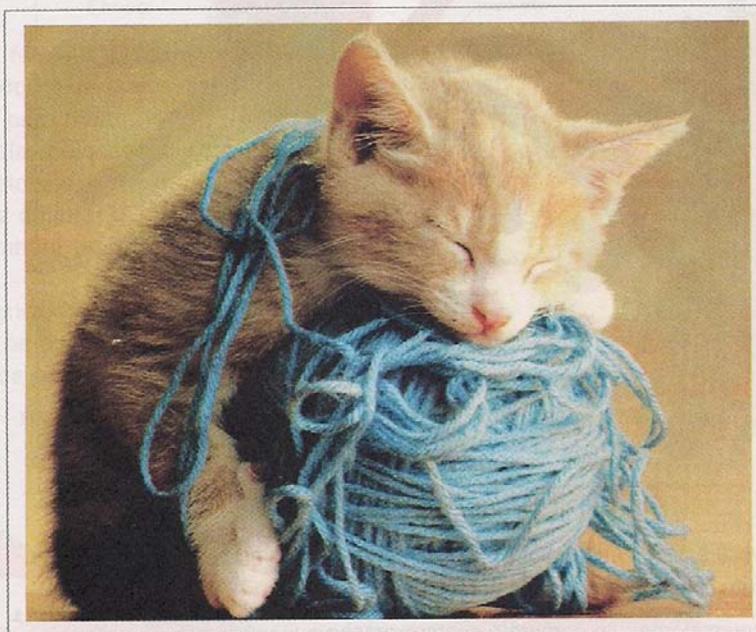
a) “Praia Grande” é o mesmo que “praia grande”? Por quê?

Não, Praia Grande é o nome de um lugar e praia grande indica uma praia de grande extensão

Nessas atividades, verificamos os efeitos de sentido criados pela posição dos adjetivos. Certamente, essas atividades são produtivas, na medida, em que mostra ao aluno a importância de se observar à posição dessas estruturas para a compreensão do sentido do texto.

Exemplo C: *Tudo é linguagem 6ª série (7º ano) p.41*

1 Observe a foto:



Revista Caras, Abril, 2004.

Faça dois pequenos textos contando o que pode ter acontecido para que o bichinho tenha chegado ao momento flagrado na foto, escrevendo conforme o indicado:

- a. de **forma bastante objetiva**, sem deixar transparecer emoções;
- b. de **forma bem adjetivada**, com expressões de caracterização e detalhes, deixando transparecer a sua emoção diante da foto.

Essa atividade de produção textual é muito proveitosa, porque permite ao aluno se colocar como sujeito, como autor, todavia, essa prática da escrita deve ser mediada pelo professor. Ele deve orientar o aluno para que o ato de escrever seja planejado, para que o texto não seja um amontoado de frases soltas, e sim tenha sentido, permitindo ao leitor a sua compreensão e para que as estruturas adjetivas sejam usadas para construir o sentido dos textos

e não apenas para enfeitá-los. É pertinente destacar também a prática da escrita com um leitor, que não seja apenas o professor.

Os manuais apresentam também atividades interessantes que, se abordadas de forma contextualizada, ou seja, através dos textos e levando-se em consideração os usos, as funções e os efeitos de sentido produzidos pelas estruturas adjetivas, pode levar o aluno a perceber não apenas a função caracterizadora dessas estruturas, mas também, sua função de especificar, de situar. O importante é, por exemplo, que o aluno chegue a identificar os efeitos alcançados com o acréscimo de um adjetivo ou de uma locução adjetiva e se perceba assim a compreensão do texto.

O conhecimento básico de caracterizar, de determinar o nome substantivo é importante para o aluno e é primordial que ele tenha essa noção das estruturas adjetivas. Não estamos anulando ou desconsiderando esse estudo de análise linguística, pelo contrário, o que ressalvamos é que esse conhecimento deve ser ampliado, pois é insuficiente ficar apenas na identificação da categoria linguística, o ideal é que ele chegue à compreensão do funcionamento efetivo da língua.

Constatamos que algumas atividades desenvolvidas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDPs) do Ensino Fundamental analisados não possibilitam ao aluno um conhecimento que vá além da função caracterizadora das estruturas adjetivas. Todavia, verificamos também a presença de outras atividades que, dependendo da abordagem, ou seja, da prática do professor, pode levar o aluno a perceber os efeitos de sentido e as diferentes funções textual-discursivas que as estruturas adjetivas produzem no uso efetivo da língua, haja vista que essas estruturas não são trabalhadas apenas a partir de frases soltas, pois vimos em exemplos anteriores, atividades que partiam de um texto e de uma foto.

É salutar, nas aulas de Língua Portuguesa, mostrar ao aluno a função textual-discursiva das estruturas adjetivas para que ele perceba a diferença entre essas estruturas em

uma frase e em um texto, porque não há apenas a função de caracterização física e psicológica, mas também há a função modalizadora, delimitadora, intensificadora que permite que as estruturas adjetivas assumam efeitos de sentido diferentes dentro de um determinado gênero textual.

Todavia, percebemos que trabalhar a análise linguística observando o funcionamento efetivo da língua é uma tarefa que não depende tão somente do livro didático de língua portuguesa (LDP). É inegável a importância desse instrumento para fundamentar e orientar a prática do professor, mas o LDP não deve ser o único suporte para nortear a prática pedagógica em sala de aula, uma vez que, por mais completo que possa parecer, é um risco pensar que esse material esgota todas as possibilidades de exploração de uma categoria linguística ou que atenda a todas as necessidades do professor.

Essa tarefa depende principalmente do professor, pois passa a ter primazia no ensino de língua portuguesa uma participação reflexiva, crítica e criadora do educador. Contudo, não podemos deixar de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho desse profissional reduzido a dar suas aulas, sem tempo para ler, pesquisar e estudar as novas perspectivas teórico-práticas desenvolvidas no estudo da língua. De acordo com Antunes (2003), o conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, limita-se a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática.

Por isso, é necessária tanto uma formação continuada com o professor que o situe frente às inovações teóricas, como a adoção de uma abordagem de estudo da língua que vá além da perspectiva sintático-semântica, visando ajudá-lo a estabelecer práticas pedagógicas mais produtivas para o ensino de língua portuguesa. Mas para se chegar a esse objetivo, insistimos que é preciso que o professor seja reflexivo, crítico e criador, que pesquise e estude as categorias linguísticas em seu funcionamento efetivo.

4. PROPOSTA DE ANÁLISE DAS ESTRUTURAS ADJETIVAS

Nossa análise das Estruturas Adjetivas fundamenta-se no princípio de que no estudo da língua é necessário observar não apenas a sua potencialidade, mas, sobretudo, o seu funcionamento nas diversas situações de enunciação. Isso implica considerar as Estruturas Adjetivas não como unidades em si, isoladas do contexto de uso, mas verificar a funcionalidade dessas estruturas nos diferentes gêneros textuais, como por exemplo, a função modalizadora, delimitadora, intensificadora, dessa categoria linguística.

Adotando essa linha de raciocínio, seguiremos em nossa análise um percurso que vai da organização do texto à análise linguística propriamente dita. Partiremos de uma macroestrutura, ou seja, do texto para chegarmos à microestrutura – a palavra, análise que, a nosso ver, permitirá observar a funcionalidade das Estruturas Adjetivas.

4.1 ESTUDO DAS ESTRUTURAS ADJETIVAS EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme vimos anteriormente, no capítulo destinado à análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDPs), em geral, as estruturas adjetivas são trabalhadas de forma isoladas, ou seja, descontextualizadas, explora-se apenas a nomenclatura e o reconhecimento dessa categoria linguística.

Partindo desse pressuposto e acreditando em um estudo da língua que vá além da abordagem sintático-semântica, apresentaremos sugestões de análise das estruturas adjetivas com base nos gêneros textuais selecionados dos LDPs analisados.

4.1.1 GÊNERO TEXTUAL: DEBATE

Iniciamos nossa análise, destacando que o gênero debate é abordado tão somente para apresentar um dos modos de expressar opinião, não é trabalhado de forma mais profunda a estrutura, o propósito comunicativo e o contexto de uso desse gênero, pois apenas mostra de forma sucinta que o debate se organiza em torno de uma questão e de posicionamentos favoráveis e contrários a essa questão. Verificamos que o gênero é muito pouco explorado e a análise linguística do texto resume-se a identificar o sujeito e o predicado da frase *Os zoológicos valem a pena?*, tudo o que é trabalhado nesse gênero textual resume-se a sua organização e a identificação do sujeito e do predicado.

Partindo dessa proposta de atividade do Livro *Tudo é Linguagem 6ª série*, indicaremos algumas sugestões de exploração do texto e da análise linguística desse texto, mais especificamente do estudo das estruturas adjetivas. Todavia, gostaríamos de salientar que nosso intento é apontar possíveis orientações de atividades para o ensino de língua portuguesa, já que acreditamos que não existem fórmulas prontas para ensinar língua.

Vamos ao estudo do texto:

Primeiramente, é interessante mostrar que o gênero textual analisado trata-se de um debate proposto pela revista *Os Caminhos da Terra para Entender o Mundo*, em uma seção chamada *Polêmica*. Essas informações iniciais são fundamentais para o desenvolvimento da proposta pedagógica, pois ao falar em debate e em polêmica, percebemos que há uma correlação entre essas palavras que pode ser explorada a partir do nome da própria revista.

É extremamente importante que antes de trabalhar os aspectos mais formais do gênero em questão, trabalhem a contextualização desse debate. Para isso, podemos levantar questões, como: chamar a atenção para o nome da revista e relacionar com as matérias e os temas abordados, assim como apontar a preocupação com o planeta, com a preservação

ambiental, com a defesa da vida; destacar o tema escolhido para debate e discutir sobre ele, procurando instigar as opiniões dos alunos; mostrar aos alunos que ao se posicionarem em torno de um assunto, eles estão debatendo; indagar se os alunos acham o tema polêmico e o porquê dele ser ou não ser polêmico e verificar se eles percebem a relação entre as palavras *debate* e *polêmica*, uma vez que, nesse contexto de uso, essas palavras têm um sentido muito próximo por apresentarem a noção de pontos de vista diferentes acerca de um assunto, enfim, essas são apenas algumas questões que podem ser exploradas na contextualização da proposta pedagógica, antes da leitura do texto.

Após a realização desse comentário inicial com os alunos, vamos ao estudo do texto propriamente dito. Analisaremos agora o debate em sua estrutura, em seu propósito comunicativo e em seu contexto de uso, ou seja, observaremos que o gênero se estrutura em torno do tema *Os zoológicos valem a pena?* proposto pela revista *Os Caminhos da Terra para Entender o Mundo* e por dois debatedores especialistas no assunto que apresentam opiniões contrárias a respeito do tema. No entanto, vale salientar que esse gênero pode se organizar também através de um mediador que conduz o debate e pela presença de mais debatedores, como por exemplo, o debate político. Essa seria uma ótima oportunidade para se comentar sobre esse outro tipo de debate.

Verificamos, no gênero em questão, o uso de determinadas categorias, como *não, sim, não é aceitável, é óbvio*, que destacam a função comunicativa do gênero – defesa de opiniões através de argumentos, estando o uso dessas categorias em conformidade com os propósitos pretendidos pela revista.

É importante também examinarmos a relação entre o gênero estudado e a sequência tipológica em que ele se insere, pois muitos gêneros textuais são constituídos por sequências tipológicas diferentes. Olhando para o gênero em estudo, percebemos, que pelas suas características estrutural, funcional e contextual, o gênero debate é constituído

predominantemente por sequências argumentativas, haja vista a colocação e a defesa dos posicionamentos dos debatedores sobre o assunto. Isso é um ponto interessante a ser mencionado, porque mostra que há uma confluência entre o gênero textual e a sequência tipológica, muito embora possamos encontrar mais de uma sequência tipológica em um mesmo gênero. No debate, encontramos estruturas descritivas que enriquecem ainda mais a estratégia argumentativa desse gênero, conforme veremos adiante.

Para construir suas estratégias argumentativas, os debatedores Miriane Fernandes, que se posiciona de forma contrária “... É um ato de crueldade, cuja proporção somente pode ser avaliada se nos imaginarmos no lugar desses animais...” e Luiz Francisco, que se posiciona favoravelmente ao assunto “... os zoológicos são a verdadeira esperança para as espécies ameaçadas de extinção”, fazem uso de estruturas descritivas que deixam os textos mais convincentes, mais persuasivos.

Voltando nossa atenção para a opinião da debatedora Miriane Fernandes, observamos que ela usa as estruturas adjetivas tanto na sua forma prototípica, ou seja, como caracterizadora, modificadora como nas funções modalizadora, intensificadora e delimitadora que vão contribuir para a construção da argumentação de seu posicionamento. É o que veremos a seguir no seu enunciado.

O **simples** fato de ver qualquer animal **enjaulado** já me causa arrepios. Mas os zoológicos são especialmente **degradantes**, porque sua função nada mais é do que saciar, à custa dos bichos, a satisfação **humana**. É verdade que, no passado, existiam argumentos **duvidosos**, mas talvez **justificáveis**.

Conforme vimos no trecho acima, encontramos, claramente, a posição contrária da debatedora acerca do assunto que, logo no primeiro momento, usa um argumento para convencer os leitores a aderirem ao seu posicionamento. Para tanto, ela faz uso da estrutura adjetiva **simples**, que aparece como um *determinador* do nome substantivo **fato**. Ao usar essa estrutura, a debatedora mostra seu envolvimento com o assunto, uma vez que só o fato de ver

um animal enjaulado já lhe causa arrepios. Aproveitando o ensejo dessa situação, é pertinente mencionar a questão da posição da estrutura adjetiva, já que **simples fato** e **fato simples** não têm o mesmo sentido, pois como vimos à anteposição de **simples** é a forma mais marcada, mais forte, já a posposição de **simples** indica *o sentido de algo de fácil compreensão*.

Ainda verificamos, nesse trecho, as estruturas **enjaulado** e **humana** que aparecem como *delimitadores*, restringindo a extensão do que é referido pelos nomes substantivos **animal** e **satisfação**; e as estruturas **duvidosos** e **justificáveis** que aparecem como *modalizadores afetivos* por expressarem o ponto de vista da debatedora em relação aos argumentos existentes para a finalidade dos zoológicos. Observamos que entre essas estruturas há uma relação, pois, embora os argumentos fossem duvidosos, pelo menos havia uma justificativa para a finalidade atrativa dos zoológicos, como por exemplo, a ausência de reportagens sobre os animais, o que nos dias de hoje não se justifica. Destacamos também a estrutura **degradantes** que tem seu sentido afetado, intensificado pelo advérbio **especialmente**, uma vez que os zoológicos não são apenas degradantes, mas são degradantes de forma especial.

Passemos a outro trecho:

Hoje, isso não é mais **necessário**, pois os meios de comunicação têm **fartas** matérias que propiciam conhecimento. Deveriam, por exemplo, preocupar-se em ensinar as pessoas a conhecer os animais dentro do seu **próprio** hábitat. Deveriam contribuir com a fiscalização da nossa fauna, auxiliando na proteção **dos animais que estiverem em risco de extinção**. Deveriam também atuar como hospital **veterinário** para animais **de grande porte**, resgatados de circos ou ainda de traficantes **de animais**.

No segundo momento, percebemos que o enunciado da debatedora está mais incisivo, uma vez que ela faz uso do *modalizador deôntico* **necessário** na expressão **isso não é mais necessário**¹, para mostrar sua posição em relação a não necessidade de se ter animais presos em zoológicos longe de seu hábitat. O *modalizador deôntico* **necessário**, nessa expressão,

¹ O comentário sobre a diferença entre a negação do adjetivo e o uso do antônimo é baseado em Travaglia (2008, p.158)

revela a consideração da debatedora, ou seja, marca a sua posição de que, nos dias atuais, não há razões para manter um animal enjaulado, fora de seu hábitat. Essa expressão apresenta o primeiro argumento mais contundente usado por Miriane para tentar persuadir o leitor.

Um ponto importante a ser destacado nesse trecho é que a debatedora opta pelo uso do *modalizador deôntico* **necessário** acrescido da negação ao invés do uso do antônimo **desnecessário**. Essa situação seria uma ótima oportunidade para se trabalhar a diferença entre a negação da estrutura adjetiva e o uso de um antônimo formado pelo prefixo –des. Poderíamos apresentar uma proposta pedagógica que verificasse se a expressão **Hoje, isso não é mais necessário** tem o mesmo sentido, diz a mesma coisa que a expressão **Hoje, isso é desnecessário**.

Certamente, essa seria uma atividade interessante, pois ao contrapor as duas expressões, o aluno perceberia que há uma diferença de sentido entre elas, já que **não é mais necessário** soa mais tênue do que **desnecessário**, embora o **mais** tenha a função de *intensificar a não necessidade*. Ao dizermos **isso é desnecessário** é como se algo não tivesse mais serventia, utilidade. E como vimos anteriormente, essa não é a posição da debatedora, visto que ela sugere outras finalidades para os zoológicos e não a sua desativação.

Essa ocorrência mostra que as duas expressões não são equivalentes, pois a opção de uma expressão não é gratuita, uma vez que ela está em conformidade com o propósito comunicativo do falante.

Nesse trecho, encontramos a estrutura adjetiva **fartas**, que vem anteposta ao nome substantivo **matérias**, *intensificando-o*, marcando assim a avaliação subjetiva da debatedora na qualificação efetuada, ou seja, a estrutura adjetiva **fartas** não apenas qualifica, mas também apresenta um maior envolvimento do falante. Verificamos ainda na expressão **fartas matérias**, que a anteposição de **fartas** indica o sentido *descritivo* de grande quantidade/variedade de matérias a respeito dos animais, ou seja, já há muitas reportagens

sobre a vida animal. No entanto, se observamos a expressão **matérias fartas**, percebemos que a posposição de **fartas** indica um sentido *apreciativo*, revelando uma noção de exagero, de algo comumente apresentado que não causa muita curiosidade. Essa seria mais uma atividade interessante, em que se trabalharia tanto a questão da mudança de sentido do enunciado em virtude da posição da estrutura adjetiva como também o envolvimento do falante em relação ao seu enunciado.

Verificamos as estruturas adjetivas **próprio** e **veterinário** que *delimitam* a extensão do que é referido pelos nomes substantivos **hábitat** e **hospital**. Destacamos **próprio** que assim como a estrutura **fartas** aparece anteposta ao nome substantivo, indicando o maior envolvimento da debatedora no seu enunciado. Ainda nesse trecho, observamos estruturas como a oração adjetiva **na proteção dos animais que estiverem em risco de extinção**, que *restringe* a extensão do que é referido pelo nome substantivo **proteção**, *delimitando* especificamente o sentido da oração através também do uso de outras estruturas adjetivas, como **dos animais** e **de extinção**. E ainda temos a expressão adjetiva **de grande porte**, que nesse contexto de uso, tanto caracteriza o nome substantivo **animais** como *delimita* a referência desse nome substantivo, *classificando-o*, uma vez que não se trata de quaisquer animais, mas, sim de animais de grande porte; e a estrutura adjetiva **de animais** que *delimita* a referência do nome substantivo **traficantes**, *classificando-o*.

Vejamos outro trecho:

Não é mais **aceitável** mantê-los em cativeiro para entretenimento dos seres humanos. É um ato **de crueldade**, cuja proporção somente pode ser avaliada se nos imaginarmos no lugar desses animais, presos em um espaço **limitado** e longe dos nossos amigos e familiares, por tempo **indefinido**.

No trecho acima, encontramos na expressão **não é mais aceitável** o *modalizador epistêmico asseverativo* **aceitável** que revela a posição da debatedora acerca do assunto,

marcando dessa maneira o seu engajamento no enunciado. Essa expressão foi usada como uma estratégia argumentativa de Miriane, pois ao demonstrar sua indignação em relação à privação dos animais de seu hábitat, ela almeja convencer o leitor a aderir ao seu posicionamento. Vale destacar que a debatedora prefere o uso do *modalizador epistêmico asseverativo* **aceitável** acrescido na negação em vez do uso do antônimo **inaceitável**.

É relevante fazer menção que, a exemplo da expressão **não é mais necessário**, a expressão **não é mais aceitável** parece dizer mais, ou seja, dá um efeito de sentido maior do que **inaceitável**. É como se a forma **inaceitável** se desgastasse devido à recorrência do uso, perdendo dessa maneira a força persuasiva. Essa situação evidencia, novamente, que essas formas não são equivalentes, que elas não têm o mesmo sentido como a gramática tradicional apresenta. Para essa situação, apresentamos a mesma proposta pedagógica sugerida anteriormente com o *modalizador deôntico* **necessário**.

Nesse trecho também verificamos a estrutura adjetiva **de crueldade**, que, embora tenha o adjetivo **cruel** como correspondente, é escolhida por Miriane para chamar a atenção do leitor a ponto de convencê-lo a aderir ao seu posicionamento. É como se a locução adjetiva fosse mais persuasiva do que o adjetivo, expressando mais a subjetividade dela sobre o tema. Essa diferença entre adjetivo e locução adjetiva poderia ser trabalhada através de atividades que envolvessem a questão do sentido. Ainda encontramos a estrutura adjetiva **limitado** que além de *restringir* a extensão do nome substantivo **espaço**, dá a *localização absoluta* da moradia dos animais e **indefinido** que indica uma *noção de duração à ação referida pelo tempo*, ou seja, trata-se de um tempo que não tem uma duração precisa, certa.

Analisando agora a opinião do debatedor Luiz Roberto, verificamos que as estruturas adjetivas aparecem tanto na sua forma prototípica como nas funções modalizadora, delimitadora, localizadora temporal, enriquecendo os argumentos do debatedor. Vamos então à sua opinião.

Há que se esclarecer que os zoológicos não retiram animais da natureza para simplesmente expô-los. Há tempos esse conceito mudou, e os zôos **contemporâneos** trabalham voltados à preservação e conservação das espécies. Os animais que chegam aos zoológicos **brasileiros** são quase todos oriundos de apreensões por órgãos **fiscalizadores**, porque a maior parte das espécies desse universo teve seus habitats **fragmentados, desunidos** ou vêm do tráfico **de animais selvagens**.

Observando esse trecho, notamos visivelmente a posição favorável do debatedor sobre o tema, pois, já nas primeiras linhas, ele justifica seu posicionamento através de argumentos precisos na tentativa de convencer os leitores. Para isso, ele usa a estrutura adjetiva **contemporâneos** que além de *caracterizar* o nome substantivo **zôos**, *delimita* a extensão do que é referido por esse nome e aparece na função *de localização no tempo*, uma vez que essa estrutura dá uma indicação temporal, referindo-se aos zoológicos, pois, quer nos dizer que, se no passado os zoológicos eram apenas um depósito de animais, não tendo a preocupação em cuidar deles, os zôos atuais têm a preocupação de preservá-los, de cuidar dos animais. Trabalhando com essa estrutura, é pertinente mostrar ao aluno que ela só ocorre posposta ao nome substantivo. Nesse sentido, seria interessante apresentar atividades com estruturas que só ocorrem antepostas ou pospostas ao nome substantivo.

Ainda nesse trecho, encontramos as estruturas **brasileiros** e **fiscalizadores** que *restringem* o alcance da referência, *delimitando* os nomes substantivos **zoológicos** e **órgãos**; e as estruturas **fragmentados** e **desunidos** que marcam a avaliação do debatedor acerca dos habitats dos animais, o seu envolvimento a respeito desse assunto, constituindo assim *modalizadores afetivos* e a expressão **tráfico de animais selvagens**, composta por duas estruturas adjetivas **de animais** que *delimita* a referência do nome substantivo **tráficos** e **selvagens** que *restringe* a extensão do que é referido pela estrutura **de animais**, *classificando*-a. Nessa situação, seria proveitoso destacar a importante função *delimitadora* das estruturas adjetivas nos textos.

Passemos a outro trecho:

Ver os zoológicos apenas como ‘prisão **de animais**’ é estar fora de sintonia com a realidade. As instituições envolvidas permutam animais **importantes** para seus programas **de reprodução**, buscando manter a maior diversidade **genética possível**.

No segundo trecho, constatamos que o debatedor usa argumentos favoráveis à existência dos zoológicos, afirmando que eles ajudam na preservação de espécies em risco de extinção. Para tanto, ele se utiliza da estrutura adjetiva **de animais** que *delimita* o nome substantivo **prisão**. Percebemos que, nesse contexto de uso, não há a correspondência entre a locução adjetiva **de animais** e o adjetivo **animal**, pois, existe uma diferença de sentido. **Prisão de animais** refere-se a uma prisão feita especificamente para os animais, já **prisão animal** pode sugerir vários sentidos, como por exemplo, prisão para qualquer tipo de animal, incluindo-se o homem – o animal racional; como marcar o ponto de vista do enunciador no sentido de qualificar o ambiente. Nesse momento, seria interessante destacar que nem sempre há um adjetivo que corresponda a uma locução adjetiva e que dependendo do contexto de uso a locução adjetiva não tem o mesmo valor que o adjetivo.

Ainda nesse trecho, encontramos a estrutura adjetiva **importantes** que aparece como um *modalizador afetivo*, expressando claramente o envolvimento do debatedor com os animais. **Importantes**, nesse contexto de uso, refere-se àqueles animais que foram tirados de seu hábitat para serem maltratados e vendidos pelo homem. Nesse caso, seria conveniente ressaltar que, embora a anteposição ou a posposição à estrutura adjetiva possa dá uma nuance de subjetividade ao enunciado, nesse contexto de uso, a anteposição ou a posposição da estrutura **importantes** não altera o sentido do enunciado como veremos mais adiante.

Observamos também a estrutura **de reprodução** que a exemplo da estrutura **de animais**, apresenta a mesma função *delimitadora*, já que não se trata de qualquer tipo de programas. Nesse contexto de uso, também não há correspondência entre a locução adjetiva e o adjetivo, pois a permuta dá um sentido diferente. Verificamos ainda as estruturas adjetivas **genética** que *restringe* o alcance da referência, *delimitando* especificamente o nome

substantivo **diversidade** e **possível** que tem um caráter *temporal* por apresentar a necessidade de se preservar certas espécies de animais para que a próxima geração tenha a oportunidade de conhecê-las.

Vejamos esse outro trecho:

É óbvio que todos preferimos os animais em vida **livre**, mas a pressão ao meio ambiente é tal que a extinção para muitas espécies é questão **de tempo**. No Brasil, a Sociedade **de Zoológicos do Brasil** fomenta a pesquisa e preservação das espécies, onde são compartilhadas **novas** técnicas de manejo e desafios. Não fosse esse um segmento **sério**, nada disso existiria. Por tudo isso, os zoológicos são a **verdadeira** esperança para as espécies **ameaçadas de extinção**.

No trecho acima, verificamos a estrutura adjetiva **é óbvio** que aparece como um *modalizador epistêmico asseverativo* por manifestar a posição do debatedor, marcando assim seu envolvimento no enunciado. O uso de **é óbvio** participa de uma *justificação*, já que o debatedor justifica que embora prefira ver os animais em vida livre, a extinção de muitas espécies é um fato.

Nesse enunciado, a estrutura adjetiva **é óbvio** é usada como um dos recursos argumentativos do debatedor para persuadir o leitor, para tanto, ele se aproxima do leitor incluindo-se dentre as pessoas que gostariam de ver os animais livres em seu hábitat, todavia, logo em seguida, o debatedor retoma a defesa dos zoológicos, argumentando que, sem os zoológicos, muitas espécies correm o risco de extinção. Olhando para a estrutura **é óbvio**, verificamos que ela não condiz com a função prescrita pela gramática tradicional de determinar uma palavra substantiva, haja vista que ela não se refere a um nome substantivo, mas a uma oração substantiva, tendo a função de revelar o comprometimento do falante no seu enunciado. Essa estrutura incide sobre uma oração, marcando a posição do sujeito da enunciação.

Observamos também a estrutura adjetiva **livre** que *restringe* a extensão da referência do nome substantivo **vida**, estando numa função *delimitadora*, reforçando a justificação do

debatedor e a estrutura adjetiva **de tempo** que ao *determinar* o nome substantivo **questão**, conferindo-lhe uma noção aspectual, encerra esse posicionamento.

Ainda encontramos a expressão **Sociedade de zoológicos do Brasil** composta por duas estruturas adjetivas, todavia, nesse caso, percebemos que, a estrutura **do Brasil** refere-se ao nome substantivo **Sociedade** e não à estrutura **de zoológicos**, *delimitando* a referência de Sociedade, pois, trata-se da Sociedade brasileira de zoológicos, enquanto, a estrutura **de zoológicos** *restringe* o alcance do que é referido pela expressão **Sociedade Brasileira**. Nesse sentido, observamos que as locuções adjetivas apresentam a mesma função *delimitadora* do adjetivo brasileira.

Verificamos também, nesse trecho, a estrutura adjetiva **novas** que vem anteposta ao nome substantivo **técnicas**, reforçando o *caráter subjetivo*, ou seja, marca mais o envolvimento do debatedor no enunciado. Constatamos ainda na expressão **novas técnicas** que a anteposição de **novas** sugere a noção de que já havia técnicas de manejo e desafios para a preservação das espécies, havendo agora uma nova roupagem dessas técnicas, ou seja, elas já existiam só que agora elas aparecem com algumas mudanças. Verificando a expressão **técnicas novas**, percebemos que a posposição de **novas** revela uma *noção de inovação*, de algo inédito, ou seja, dá o entendimento de técnicas inovadoras, que nunca foram apresentadas.

Nesse sentido, é importante destacar que a posição da estrutura adjetiva, ou seja, a anteposição ou a posposição é muito pertinente, uma vez que em algumas situações, como essa, altera-se o sentido do enunciado. Dessa maneira, seria muito proveitoso pedir para o aluno observar nos textos se as estruturas adjetivas alteram ou não alteram o sentido do texto em virtude da sua posição, como também propor produções textuais para verificar se ele atenta para essas nuances de sentido, bem como para a questão da subjetividade no texto.

Ainda encontramos a estrutura **sério** que aparece como um *modalizador afetivo*, uma vez que expressa a opinião do debatedor acerca desse segmento, definindo a credibilidade dos zoológicos brasileiros e a expressão **verdadeira esperança** que legitima o nome substantivo **zoológicos**, uma vez que ele passa a ser considerado como a única oportunidade de sobrevivência das espécies em risco de extinção, além de destacar que a estrutura adjetiva **verdadeira** aparece como *modalizador afetivo* por exprimir a subjetividade do debatedor, o seu ponto de vista sobre os zoológicos.

Observamos que a estrutura adjetiva **verdadeira**, além de *intensificar* o nome substantivo **esperança**, uma vez que os zoológicos não são apenas a esperança, mas a única esperança para a reprodução das espécies, enfatiza o enunciado para convencer o leitor disso. E ainda verificamos a expressão **ameaçadas de extinção** que *delimita* o nome substantivo **espécies**, já que não se trata de qualquer espécie, mas precisamente as **ameaçadas de extinção**.

A partir dessas informações, o professor partiria para um trabalho mais prático como a promoção de um debate na sala, para tanto, ele escolheria inicialmente um tema que despertasse o interesse dos alunos com o intuito de que eles se posicionassem a respeito desse tema e depois dividiria os alunos em dois grupos entre os que são a favor e os que são contra para que eles discutissem as razões que os levaram a assumir essa posição. É importante que os alunos anotem as justificativas que consideram mais persuasivas para sustentar sua posição, isto é, organizem os argumentos que irão usar no debate para tentar convencer a plateia. Após essa preparação, cada grupo escolhe um participante para representá-lo como debatedor. O professor poderia ser o mediador desse debate, tendo o papel de apresentar o assunto a ser debatido; marcar o tempo de cada debatedor; interromper a fala do debatedor, caso ultrapasse o tempo previsto; dirigir os debatedores para que façam perguntas entre si sobre os argumentos apresentados. Seria interessante depois do debate, promover a interação

entre toda a turma, permitindo que os outros alunos também se posicionem a respeito do assunto debatido.

Ao concluirmos a análise dessa primeira parte do *corpus*, gostaríamos de destacar que as estruturas adjetivas assumem funções diversas no gênero debate, elas não apenas caracterizam, determinam os nomes substantivos, mas também modalizam, delimitam, intensificam os enunciados, contribuindo assim para a construção dos argumentos.

Observamos que, devido à natureza do gênero, a função *modalizadora* é a que mais contribui com o poder argumentativo dos enunciados, uma vez que ela marca bem a posição do sujeito da enunciação, todavia, ressaltamos que as demais funções também ajudam na construção das estratégias argumentativas, deixando os enunciados mais persuasivos, na tentativa de convencer os leitores a aderirem aos posicionamentos dos debatedores.

Destacamos também o uso das expressões “não é mais **necessário**” e “não é mais **aceitável**”, visto que essas expressões são consideradas mais persuasivas, relacionando-se mais com o propósito comunicativo do falante.

Verificamos ainda que a escolha da locução adjetiva pelo adjetivo ou vice-versa não é gratuita, ela se dá de acordo com a intenção do falante e do contexto de uso.

É pertinente mencionarmos que, para desenvolvermos propostas pedagógicas que envolvam a funcionalidade dessas estruturas, não é obrigatoriamente necessário, fazer referência a nomenclaturas, como por exemplo, *modalizador*, uma vez que se pode apenas dizer que existem algumas estruturas adjetivas que marcam o envolvimento, o engajamento, a subjetividade do falante em seu enunciado.

Nosso propósito não é promover a substituição de uma terminologia por outra, mas, sim, suscitar uma reflexão sobre essas propostas pedagógicas, visando à conscientização de um ensino de língua portuguesa mais produtivo. O importante é fazer com que o aluno tenha o conhecimento de como essa categoria funciona no texto, como por exemplo, observar se ela

está para um nome substantivo como em “vida **livre**” ou se ela está para uma estrutura de valor substantivo como em “é **óbvio** que todos preferimos os animais em vida livre”; se ela especifica, modaliza, intensifica; que efeito de sentido essa categoria exerce no gênero.

A observação do funcionamento dessa categoria, com certeza, levaria o aluno a entender o comportamento dessa categoria no texto, contribuindo assim para desenvolver as habilidades de leitura e de produção textual dos alunos.

GÊNERO- DEBATE

QUADRO-RESUMO

ESTRUTURAS ADJETIVAS	FUNÇÃO PROTOTÍPICA	FUNÇÃO TEXTUAL- DISCURSIVA
Simples	Determinador	-----
Enjaulado	-----	Delimitador
Humana	-----	Delimitador
Duvidosos	-----	Modalizador Afetivo
Justificáveis	-----	Modalizador Afetivo
Degradantes	-----	Modalizador Afetivo
Não é necessário	-----	Modalizador Deontico
Fartas	-----	Intensificador
Próprio	-----	Delimitador
Veterinário	-----	Delimitador
Na proteção dos animais que estiverem em risco de extinção	-----	Delimitador
De grande porte	Caracterizador	Delimitador/Classificador
Não é aceitável	-----	Modalizador Epistêmico Asseverativo
De crueldade	-----	Modalizador Afetivo
Limitado	-----	Delimitador/Localização Temporal
Indefinido	-----	Noção de duração à ação referida pelo tempo
Contemporâneos	Caracterizador	Delimitador/Localizador Temporal
Brasileiros	-----	Delimitador
Fiscalizadores	-----	Delimitador
Fragmentados	-----	Modalizador Afetivo
Desunidos	-----	Modalizador Afetivo
De animais selvagens	-----	Delimitador/Classificador
De animais	-----	Delimitador
Importantes	-----	Modalizador Afetivo
De reprodução	-----	Delimitador
Genética	-----	Delimitador
Possível	-----	Caráter Temporal
É óbvio	-----	Modalizador Epistêmico Asseverativo
Livre	-----	Delimitador
De tempo	Determinador	-----
De zoológicos do Brasil	-----	Delimitador/Classificador
Novas	-----	Modalizador Afetivo
Verdadeira	-----	Modalizador Afetivo/Intensificador
Ameaçadas de extinção	-----	Delimitador

4.1.2 GÊNERO TEXTUAL: ENTREVISTA

Começamos nossa análise, ressaltando que o gênero entrevista é apresentado na *seção Lendo* do livro *Português: Dialogando com textos* com o objetivo de ampliar o repertório temático e especificar o gênero, levando-se em consideração aspectos como tema, estrutura e estilo, todavia, observamos que a única proposta trabalhada é a variedade temática, a qual trabalha o tema *ser pichador*. As únicas referências ao gênero são as menções ao texto como fragmento, ao nome da revista e ao tema levantado, não se aborda a estrutura, o propósito comunicativo e o contexto de uso desse gênero. O gênero é apresentado apenas para a leitura e para a discussão de duas questões: O que vocês acham das pichações em muros, monumentos históricos, paredes, portas de banheiro, carteiras escolares? Para vocês, qual a diferença entre assinar um quadro, ou um trabalho escolar, e escrever o nome em uma carteira, em uma estátua?. O trabalho com o gênero entrevista limita-se a essas duas atividades.

Na tentativa de ir um pouco mais além das atividades propostas pelo livro didático de língua portuguesa (LDP), apresentaremos sugestões de trabalho com o texto e com as estruturas adjetivas.

Inicialmente é pertinente dizer que o gênero textual analisado refere-se a um fragmento de uma entrevista, publicada na revista *ISTOÉ*, em que um jovem fala sobre sua experiência como pichador. A entrevista foi feita por Sidney Carambone, em 1º de abril de 1998. Ela foi concedida por André Calheiros, o Tool. Antes de trabalhar os aspectos mais formais do gênero em questão, é importante que trabalhemos a contextualização dessa entrevista.

Para tanto, podemos primeiramente trabalhar a chamada **Rebelde sem causa** na lousa e a partir daí levantar alguns questionamentos aos alunos, como por exemplo: o que é ser um

rebelde sem causa?; vocês acham que ser um rebelde sem causa é uma fase de auto-conhecimento dos jovens?; vocês acham que a rebeldia aparentemente sem motivos concretos é apenas para chamar a atenção ou tem algo mais além?; vocês concordam que a família influencia nessa fase?; algum de vocês já passou por essa fase?; vocês conhecem alguém que é um rebelde sem causa?; vocês acham que a rebeldia é uma característica da juventude?. Esses são apenas alguns pontos que podem ser explorados para preparar os alunos para a leitura e para o estudo do texto.

Após esse trabalho com os alunos, o professor pode então iniciar a análise da estrutura do texto, o propósito comunicativo e o contexto de uso do gênero entrevista. Para tanto, verificamos que devido à natureza de seu étimo, a entrevista implica a interação, a troca de informações, as tomadas de turno, nesse caso, entre o entrevistador (Sidney representante da revista *ISTOÉ*) e o entrevistado (Tool). A entrevista é um gênero que parece basear-se em um espaço de neutralidade interacional, em que a temática e as estruturas a serem usadas e os sujeitos que as usam encontram-se muito bem delimitados, devido ao traço oral da simultaneidade de enunciadores. Na entrevista em estudo, observaremos a presença de um texto introdutório com dados relevantes sobre o entrevistado e o jogo de perguntas e respostas, num estilo pingue-pongue.

Contudo, ressaltamos que embora a entrevista seja considerada como um gênero da modalidade oral, é importante mencionar que a entrevista em estudo não é apresentada, ela circula no veículo de comunicação escrita, no caso, na revista *ISTOÉ*, o que a torna também um gênero da modalidade escrita, uma vez que ela não é apresentada num veículo de comunicação oral, como por exemplo, um telejornal. Nesse sentido, o contexto de uso desse gênero em questão é a revista.

Observamos que a interação é permeada pelo conteúdo temático – *vida de pichador*, em que o entrevistador promove a participação e o engajamento do entrevistado no seu

enunciado através de algumas questões levantadas a partir das próprias opiniões, colocações dele a respeito dessa temática. Tool exprime seus pontos de vista e não apenas relata suas impressões sobre o tema. Dessa maneira, podemos perceber que a entrevista, além de relatar resumidamente a vida de Tool, suscita o seu posicionamento sobre o seu estilo de vida.

Ainda poder-se-ia observar a relação entre o gênero estudado e a sequência tipológica em que ele se insere, já que é muito comum encontrarmos uma combinação dessas sequências em um único gênero. Voltando nossa atenção para o gênero em estudo, verificamos tanto traços da oralidade como da escrita, o que nos faz perceber que, nessa situação, não há uma conformidade entre os aspectos estrutural e contextual, todavia, acreditamos que essa não uniformidade não influencia na sequência tipológica.

Constatamos que a entrevista trata-se de um texto jornalístico, no qual podemos perceber sequência narrativa, quando o entrevistador relata o perfil do entrevistado; sequência descritiva, uma vez que nos enunciados encontram-se estruturas descritivas e sequência dissertativa, haja vista que o entrevistador expõe suas opiniões sobre a vida de pichador. Nesse sentido, é importante destacar que, no gênero em estudo, existe uma combinação de sequências tipológicas que formam o texto jornalístico, conforme veremos adiante.

Iniciamos nosso estudo das estruturas adjetivas pelo título da entrevista **Rebelde sem causa**, em que podemos observar que se trata de uma expressão adjetiva *classificadora* por enquadrar o entrevistado Tool em uma subclasse, *determinando* essa subclasse, uma vez que Tool não é apenas rebelde, mas um *rebelde sem causa*. Essa denominação contempla aquelas pessoas que aparentemente não têm uma razão concreta para se rebelarem, tendo esse tipo de atitude apenas por prazer ou para chamar a atenção.

Observando abaixo o fragmento da entrevista concedida por André Calheiros, o Tool, percebemos que as estruturas adjetivas, além de aparecerem na sua forma prototípica, ou seja, caracterizadora, modificadora, aparecem também assumindo diversas funções, como por

exemplo, a modalizadora, delimitadora, que vão ajudá-lo na construção do sentido do seu enunciado. É o que veremos a seguir, começando pela análise da estrutura adjetiva **de bandido**, que, embora seja usada para *classificar* Tool, *determinando-o* como tal, verificamos que o que ele realmente deseja, nessa entrevista, é desconstruir essa imagem que lhe foi atribuída, conforme podemos perceber no excerto abaixo:

André Luís Calheiros, 19 anos, cansou de ser chamado **de bandido**. Ele cursa o primeiro grau e está **desempregado**. Morador de Sepetiba, um bairro **de classe média baixa**, Tool já levou muito cascudo **da polícia** e chegou a ter o traseiro **pichado** na delegacia.

Nesse momento da entrevista, o entrevistador apresenta o entrevistado a partir de algumas informações sobre sua vida, com destaque para o fato de que ele não se considera **um bandido**. Analisando ainda esse excerto, encontramos a estrutura adjetiva **desempregado** que *caracteriza* o estado em que Tool se encontra no momento; a expressão **bairro de classe média baixa**, formada por três estruturas adjetivas **de classe** que *delimita* a referência do nome substantivo **bairro**, **média** que *restringe* e *caracteriza* a extensão do que é referido pela estrutura **de classe** e **baixa** que além de *delimitar* a referência da estrutura **média**, também *caracteriza* a estrutura **média**.

Verificamos, dessa maneira, uma *delimitação gradativa*, que pode ser muito bem desenvolvida nos trabalhos de leitura e de produção textual, uma vez que permitiria ao aluno observar tanto a relação de sentido entre o nome substantivo e as estruturas adjetivas como entre as próprias estruturas adjetivas. Percebemos, também, a estrutura adjetiva **da polícia** que *delimita* o alcance da referência do nome substantivo **cascudo** e a estrutura **pichado** que *caracteriza* o nome substantivo **traseiro**.

Vejamos outro excerto:

“A vida **de pichador** é **cheia de adrenalina**, mas vale a pena”. A recompensa, para ele e seus amigos **da Organização Terrorista**, uma gangue sem nenhuma ideologia **política**, é chegar numa reunião **de**

pichadores e ser reconhecido pelos cúmplices. Anônimos, sem perspectiva **profissional**, eles encontram na pichação uma maneira de aparecer.

Conforme vimos no excerto acima, o entrevistado justifica a sua opção de ser pichador e a satisfação de ser reconhecido entre seus amigos pichadores. Para tanto, ele usa a estrutura **de pichador** que *restringe* a referência do nome substantivo **vida**, especificando o estilo de vida a que ele se refere e a expressão **cheia de adrenalina** que além de *caracterizadora*, aparece também na função de *modalizador afetivo*, expressando o ponto de vista do entrevistado acerca desse seu estilo de vida, haja vista que para ele a vida de pichador tem essa característica.

Ainda verificamos, nesse excerto, a expressão **amigos da organização terrorista**, que constituída de duas estruturas adjetivas **da organização** que *restringe* a referência do nome substantivo **amigos**, e **terrorista** que *delimita* a extensão do que é referido pela estrutura **da organização**; e as estruturas **política**, **pichadores** e **profissional** que *classificam* respectivamente os nomes substantivos **ideologia**, **reunião** e **perspectiva** em subclasses, *especificando-os*.

Passemos a esse outro excerto:

Foram presos e responderão por crime **de violação de sepultura**. Alguns poderiam ver no vandalismo dos pichadores uma medida **do fracasso de jovens pobres** em conseguir um espaço **legítimo de expressão** nas metrópoles. Para eles é uma vitória. Apareceram nos jornais numa **grande** aventura. Para a Comlurb, a **companhia de limpeza urbana da cidade**, os pichadores **cariocas** representam um gasto de R\$ 100 mil por mês.

Nesse excerto, observamos a expressão **crime de violação de sepultura**, composta por duas estruturas adjetivas **de violação** que *delimita* a referência do nome substantivo **crime** e **de sepultura** que *restringe* a extensão do que é referido pela estrutura **de violação**. Assim como as ocorrências anteriores, as locuções adjetivas exercem a mesma função *delimitadora* do adjetivo.

Verificamos também a expressão **medida do fracasso de jovens pobres**, formada por três estruturas adjetivas **do fracasso** que restringe a referência do nome substantivo **medida**, **de jovens** que delimita o alcance do que é referido pela estrutura **do fracasso** e **pobres** que caracteriza e especifica a estrutura **de jovens**.

Nesse sentido, vale ressaltar que a posição da estrutura adjetiva é bem pertinente, uma vez que se altera o resultado do sentido conforme a estrutura esteja anteposta ou posposta. É o caso de **pobres** que, como está posposta, indica um *sentido descritivo*, tratando-se de jovens que não têm recursos, mas se a estrutura **pobres** viesse anteposta indicaria um *sentido apreciativo*, tratando-se de jovens desgraçados, infelizes.

Ainda analisando esse excerto, encontramos a enunciação **espaço legítimo de expressão** composta por duas estruturas adjetivas **legítimo** e **de expressão** que *caracterizam* e *delimitam* o nome substantivo **espaço**; a estrutura **grande** que além de *caracterizar* o nome substantivo **aventura**, aparece como um *modalizador afetivo* por exprimir o ponto de vista do entrevistador a respeito da sensação dos pichadores ao serem reconhecidos.

Conforme vimos anteriormente, é relevante destacar a posição da estrutura adjetiva, pois, ao analisar a estrutura **grande**, nesse contexto de uso, percebemos que sua anteposição ao nome substantivo **aventura**, remete uma noção de profundidade no sentido de intensidade, de algo que tem consequência, dando um *sentido mais apreciativo*, enquanto, a posposição remete uma noção de algo de grande proporção, dando um *sentido mais descritivo*.

E continuando a análise desse excerto, ressaltamos a sigla Comlurb – **Companhia de limpeza urbana da cidade**, que como vimos anteriormente, apresenta estruturas adjetivas que funcionam como *delimitadores*, *classificando* o nome substantivo **Companhia** e a estrutura **cariocas** que também *delimita*, *classificando* o nome substantivo **pichadores**.

Aproveitando o ensejo das estruturas adjetivas **pobres** e **grande**, poder-se-ia apresentar atividades que desenvolvessem a reflexão do aluno a partir da diferença de sentido

indicada pela anteposição ou pela posposição dessas estruturas através de textos diferentes, assim como levá-los a refletir sobre as marcas do sujeito no enunciado.

Vejam os seguintes excertos:

Tool marcou a entrevista na praia de Sepetiba, em frente a uma estátua **de Iemanjá**. Foi impossível sentar numa padaria ou num boteco. Os donos faziam **cara feia**. Curiosamente, seu pai é chefe **de limpeza** de uma empresa e o irmão **mais velho** trabalha na Comlurb... Todo garoto **de colégio** rabisca a parede com giz.

Nesse excerto, encontramos as estruturas adjetivas **de Iemanjá**, **de limpeza** e **de colégio** que *classificam* respectivamente os nomes substantivos **estátua**, **chefe** e **garoto**, *delimitando-os*. Ainda verificamos a expressão **cara feia** que aparece tanto *qualificando* a fisionomia dos donos de padaria e de boteco, *descrevendo-a*, como aparece como *modalizador afetivo*, por exprimir o caráter subjetivo através da opinião do entrevistador; e a estrutura adjetiva **velho** que intensificado pelo **mais**, nesse contexto de uso, aparece como um *denotativo* por indicar idade cronológica, classificando o nome substantivo **irmão**.

Analisando o excerto abaixo, observamos os nomes substantivos **bandido** e **aventura** que, nesse contexto de uso, esvaziam-se de sua função referencial e passam a funcionar como estruturas adjetivas.

Observemos esse excerto:

ISTOÉ – Por que pichar? Pichar por quê?
Tool – Todo mundo pensa que pichador é **bandido**. A gente picha porque é uma **aventura**.

Nesse momento da entrevista, Tool, o entrevistado, explica os motivos que o fazem pichar. Para tanto, ele faz uso primeiramente do nome substantivo **bandido** que, nessa situação, funciona como uma estrutura adjetiva, atuando como um *qualificador*, uma vez que *caracteriza* o nome substantivo **pichador**. Em seguida, Tool usa o nome substantivo **aventura**, que assim como **bandido** funciona como uma estrutura adjetiva *qualificadora*,

usada para *caracterizar* a sua opinião sobre a sensação de pichar. Dessa maneira, constatamos que ambas as estruturas aparecem como *modalizadores afetivos*, por expressarem respectivamente o ponto de vista de Tool a respeito do pensamento das pessoas e por revelar sua sensação no ato de pichar.

Nesse sentido, seria proveitoso trabalhar nos textos, a adjetivação do nome substantivo, evidenciando essa função *qualificadora*, bem como sua função *classificadora*, pois esse tipo de proposta pedagógica levaria o aluno a perceber as nuances entre a estrutura adjetiva e o nome substantivo.

Vejamos esses excertos:

ISTOÉ – Aparece no jornal, e daí?

Tool – É a glória! Um camarada meu foi preso porque pichou uma placa **de bronze** no Monumento dos Pracinhas, no Aterro.

ISTOÉ – Que reuniões?

Tool – Vira e mexe acontece uma. Vão mais de 100 pichadores para conversar sobre suas façanhas, falar da vida e combinar idas **noturnas** a algum lugar.

ISTOÉ – Mas pichar muro **branco da casa dos outros** é só para zoar?

Tool – Peraí. A intenção **do pichador** é que sua marca fique eternamente. Por isso colocamos o ano **da pichação**.

ISTOÉ – Que pichadores você admira?

Tool – Um deles é o que pichou o relógio **da Central do Brasil**. Era o Vinga, da GO, Grafiteiros da Oeste.

ISTOÉ – Tem algum lugar proibido de pichar?

Tool – Metrô, porque a maioria dos pichadores não anda de metrô. Dentro do trem é **sujeira** porque a polícia **ferroviária** até mata por causa disso... Até imagem **de santo** é pichada.

Nesses excertos, encontramos estruturas adjetivas, como **de bronze, branco da casa dos outros, do pichador, da pichação, da Central do Brasil, ferroviária, de santo, noturnas**, que são usadas como *delimitadoras*, restringindo a extensão do que é referido pelos nomes substantivos **placa, muro, intenção, ano, relógio, polícia, imagem, idas**, *classificando-os*. E a estrutura **sujeira** que, nesse contexto de uso, esvazia-se de sua função

referencial e passa a funcionar como uma estrutura adjetiva por caracterizar a ação de pichar no trem.

Verificamos também, nos excertos abaixo, estruturas como **sinistras** e **sagrado** que, pelo contexto de uso, são usadas para *qualificar* os nomes substantivos **leis** e **lugar**, revelando o ponto de vista de Tool, que marca, dessa forma, o seu enunciado. Temos também a estrutura adjetiva **de novo** que *caracteriza* a ação de pintar e apresenta o modo como o dono do muro age. Nesse caso, pode ser interessante discutir a diferença entre usar uma estrutura adjetiva como advérbio ou usar um advérbio, para se verificar a questão do sentido, se existe ou não existe diferença de sentido.

E ainda observamos a estrutura adjetiva **velho** usada para caracterizar o nome substantivo **muro**. Como bem vemos, a estrutura **velho** vem posposta ao nome substantivo, revelando que, nesse contexto de uso, ela mostra que se trata de um muro visivelmente deteriorado, danificado, todavia, se **velho** viesse anteposta ao nome substantivo indicaria que se tratava de um muro antigo, construído há muito tempo. Nesse sentido, seria interessante desenvolver atividades que fizessem o aluno refletir sobre as diferenças de sentido das estruturas adjetivas, motivadas pela sua posição, conforme proposto antes.

ISTOÉ – Tem algum lugar proibido de pichar?

Tool – Evito pichar perto da minha casa, em Sepetiba, porque tem umas leis **sinistras**... Outro lugar **sagrado** é a casa de macumba, ninguém picha.

ISTOÉ – Mas pichar muro branco da casa dos outros é só para zoar?

Tool – Só amador picha muro branco, porque amanhã o dono já vai pintar **de novo**. O profissional picha em muro **velho**...

Passemos a outro excerto:

ISTOÉ – O cantor Gabriel O Pensador pichou durante cinco anos, mas numa entrevista recomendou a todos os pichadores largarem essa vida. O que você acha do apelo dele?

Tool – **É claro** que eu não quero isso para o resto da minha vida. É uma fase, um jeito de se divertir.

No excerto acima, observamos a estrutura adjetiva **é claro** que aparece como um *modalizador epistêmico asseverativo* por exprimir a opinião do entrevistado, marcando, dessa maneira, seu engajamento, a veracidade do seu enunciado. O uso de **é claro** acentua o posicionamento de Tool, participando desse modalizador de uma *justificação*, uma vez que ele justifica a sua visão em relação a essa fase de sua vida. Verificando a estrutura adjetiva **é claro** podemos perceber que essa estrutura não se insere nas funções modificadora, determinadora de um nome substantivo, haja vista que ela não está para uma palavra, mas se refere a uma oração subordinada substantiva subjetiva. **É claro** incide sobre uma estrutura oracional e tem a função de marcar a posição do sujeito, uma vez que Tool se coloca, responsabilizando-se com o enunciado.

Após esse trabalho, seria proveitoso também apresentar um trabalho prático com a turma, como solicitar que os alunos escolham uma pessoa ou alguém fictício para ser entrevistada. Mas, para isso, é preciso informá-los que pensem num bom tema e organize perguntas breves e objetivas; que marquem um encontro com o entrevistado, se ele for real, avisando-o antecipadamente sobre o tema (político, cultural, social, pessoal etc.) para que ele se prepare para a entrevista. Seria bom gravar a entrevista, para conferir as anotações, mais tarde. E, por fim, redigir o texto da entrevista, sem modificar o enunciado do entrevistado.

Ao chegarmos ao final dessa segunda análise do *corpus*, ressaltamos novamente a importância de se observar a funcionalidade das estruturas adjetivas nos textos, pois como bem vimos nos excertos da entrevista, elas se revestem de diferentes funções textual-discursivas, que ajudam a organizar os enunciados e a construir o sentido deles.

No gênero em estudo, percebemos que, embora, o entrevistador tenha o objetivo de tirar informações de Tool a respeito da vida de pichador, os enunciados são construídos com certa espontaneidade, já que o propósito comunicativo dessa entrevista é obter a opinião de um pichador através da interação entre entrevistador e entrevistado. Na entrevista, as

estruturas adjetivas aparecem mais nas funções *delimitadora* e *classificadora* que atuam na organização do texto para torná-lo compreensível, mas também encontramos a função *modalizadora* que revela em alguns enunciados o ponto de vista do entrevistado.

No gênero entrevista, pudemos apreender que observar a posição da estrutura adjetiva é tão importante quanto observar as funções que elas assumem na construção do sentido do texto. É o que verificamos, por exemplo, com a estrutura **pobres** que ao vir posposta ao nome substantivo **jovens** tem um sentido descritivo, referindo-se a jovens que não têm renda ou ganham pouco dinheiro.

Destacamos a estrutura adjetiva **é claro** que não apresenta a propriedade sintático-semântica, ou seja, não modifica, caracteriza, determina o nome substantivo, funções estas previstas pela tradição. **É claro** incide sobre uma estrutura oracional de valor substantivo e marca a posição do sujeito em seu enunciado.

Nesse sentido, é extremamente necessária a adoção de atividades capazes de levar o aluno a refletir sobre as categorias linguísticas no texto, buscando ampliar sua competência para ler e produzir textos.

GÊNERO-ENTREVISTA

QUADRO-RESUMO

ESTRUTURAS ADJETIVAS	FUNÇÃO PROTOTÍPICA	FUNÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA
Rebelde sem causa	Determinador	Classificador
De bandido	Determinador	Classificador
Desempregado	Caracterizador	-----
Bairro de classe	-----	Delimitador
Média baixa	Caracterizador	Delimitador
Da polícia	-----	Delimitador
Pichado	Caracterizador	-----
De pichador	-----	Delimitador
Cheia de adrenalina	Caracterizador	Modalizador Afetivo
Amigos da organização terrorista	-----	Delimitador
Política	-----	Delimitador
Pichadores	-----	Delimitador
Profissional	-----	Delimitador
Crime de violação de sepultura	-----	Delimitador
Medida do fracasso de jovens	-----	Delimitador
Pobres	Caracterizador	Delimitador
Espaço legítimo de expressão	Caracterizador	Delimitador
Grande	Caracterizador	Modalizador Afetivo
Companhia de limpeza urbana da cidade	-----	Delimitador/Classificador
Cariocas	-----	Delimitador/Classificador
De Iemanjá	-----	Delimitador/Classificador
De limpeza	-----	Delimitador/Classificador
De colégio	-----	Delimitador/Classificador
Cara feia	Caracterizador	Modalizador Afetivo
Velho	-----	Denotativo/Classificador
Bandido	Caracterizador	-----
Aventura	Caracterizador	-----
Noturnas	-----	Delimitador/Classificador
De bronze	-----	Delimitador/Classificador
Branco da casa dos outros	-----	Delimitador/Classificador
Do pichador	-----	Delimitador/Classificador
Da pichação	-----	Delimitador/Classificador
Da Central do Brasil	-----	Delimitador/Classificador
Ferroviária	-----	Delimitador/Classificador
De santo	-----	Delimitador/Classificador
Sinistras	-----	Modalizador Afetivo
Sagrado	-----	Modalizador Afetivo
De novo	Caracterizador	-----
Velho	Caracterizador	-----
É claro	-----	Modalizador Epistêmico Asseverativo

4.1.3 GÊNERO TEXTUAL: REPORTAGEM

Nesse momento de nossa análise nos voltamos para a última parte do *corpus* que é constituída de uma reportagem. O gênero reportagem é apresentado na seção *Lendo Mais* do livro *Português: Dialogando com textos* com o propósito de explorar a intertextualidade e as especificidades do gênero. Para isso, são feitas algumas menções a diferença do percurso da leitura de um poema e de uma reportagem, como por exemplo, a subjetividade do poema versus a objetividade da reportagem. A nosso ver, esse trabalho é importante, uma vez que mostra as peculiaridades dos gêneros.

Contudo, poder-se-ia trabalhar também os aspectos composicionais da reportagem, pois ajudaria o aluno a identificar as diferenças entre os gêneros. Em relação à análise linguística do texto, é impressionante ver que a única menção é trabalhar com a estrutura adjetiva **pequenos** gênios / gênios **pequenos**, todavia, se o professor julgar conveniente. É óbvio que é conveniente apresentar ao aluno a nuance de sentido que a anteposição ou a posposição da estrutura adjetiva pode provocar num enunciado, pois com esse conhecimento o aluno saberá usar essas estruturas conforme o sentido que ele quer expressar.

Partindo dessas menções apresentadas pelo LDP, indicaremos algumas propostas de atividades com o texto e com as estruturas adjetivas.

Para tanto, podemos, inicialmente, dizer que o texto em estudo trata-se de uma reportagem feita por Antônio Gois, cuja manchete é *País desperdiça pequenos “gênios”*, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 26 de março de 2000 e, portanto, é um texto jornalístico que por sua vez pode ser publicada em jornais ou revistas, mas, nesse caso, é publicada num jornal. Após essa apresentação, trabalhar-se-ia na lousa a manchete *País desperdiça pequenos “gênios”* através de algumas questões, como por exemplo, a partir da leitura desse título, qual será o assunto abordado na reportagem; quem serão esses pequenos

“gênios”; vocês acham que as expressões **pequenos “gênios”** e **“gênios” pequenos** têm o mesmo sentido, procurando instigar a antecipação do aluno, ativando, dessa forma, seus conhecimentos prévios, a fim de que eles possam levantar hipóteses, fazer suposições a respeito do texto. Depois desse trabalho de preparação para a leitura, far-se-ia a leitura do texto para verificar se as expectativas levantadas foram comprovadas, assim como constatar se houve a compreensão do texto através da intervenção do professor.

A partir desse trabalho introdutório com os alunos, estudaremos a composição do gênero reportagem. Para isso, verificamos que a reportagem é um texto em que se trabalha um assunto, nesse caso específico, o potencial intelectual de crianças. O repórter inicia o texto de forma expositiva, contando a história de Pedro. Em seguida, ele interpreta essa história, relacionando a história de Pedro com outros casos de crianças talentosas no Brasil. Em algumas passagens do texto, percebe-se um tom opinativo tanto do autor como de uma pessoa conhecedora do assunto.

Percebemos que o propósito comunicativo dessa reportagem não é apenas apresentar o assunto do potencial intelectual de crianças, mas, sobretudo, chamar a atenção para as dificuldades social, econômica e cultural que impedem o desenvolvimento desse potencial. É comum se ver na reportagem a manchete (título principal), o resumo do texto para atrair o interesse do leitor – o *lead* – e, depois o corpo da reportagem. Nesse sentido, constatamos que, na reportagem em estudo, a manchete é chamativa (País desperdiça pequenos “gênios”), e o *lead* resume o fato de que nas periferias existem crianças inteligentes (Potencial surpreende comunidades carentes; 3% da população tem traços de superdotados).

Voltando nossa atenção para a reportagem feita por Antônio Gois, encontramos as estruturas adjetivas exercendo sua função prototípica de caracterizar, determinar e também assumindo outras funções como modalizar, delimitar, classificar, funções estas que aparecem contribuindo para a construção do sentido do texto.

Conforme veremos, o uso das estruturas adjetivas, nesse gênero textual, apresenta funções bastante similares das do debate e da entrevista. Vejamos a seguir, na análise dessa reportagem.

Vejamos a manchete:

País desperdiça **pequenos** “gênios”

Observando a manchete da reportagem, destacamos a expressão **pequenos** “gênios” usada para caracterizar o potencial intelectual e criativo de crianças menos favorecidas social, econômico e culturalmente.

Olhando para esse enunciado, não podemos deixar de mencionar a questão da posição da estrutura adjetiva **pequenos**, haja vista que, nesse caso, a anteposição ou a posposição altera o seu sentido. A estrutura **pequenos** vem anteposta, revelando que, nesse contexto de uso, essa estrutura *refere-se a crianças, a adolescentes superdotados*, uma vez que os traços de uma inteligência acima do comum aparecem nessas fases iniciais da vida, contudo, se a estrutura **pequenos** viesse posposta revelaria um sentido *descritivo, referindo-se a homens de estatura baixa*.

Passemos ao *lead*:

Talento **em Risco**: Potencial surpreende comunidades **carentes**; 3% da população tem traços **de superdotados**

Observando agora o *lead*, ou seja, o resumo do texto, localizamos algumas estruturas adjetivas que sinalizam para o assunto abordado na reportagem. Nesse trecho, verificamos a estrutura **em risco** que aparece como um *modalizador afetivo*, por marcar a opinião do repórter sobre o assunto, já que a negligência da sociedade não permite o desenvolvimento intelectual das crianças. Ainda, encontramos as estruturas adjetivas **carentes** e **de**

superdotados que delimitam a referência dos nomes substantivos **comunidades** e **traços**, *classificando-os*.

Voltando nosso olhar para o corpo (texto) da reportagem, analisaremos agora alguns de seus trechos.

No primeiro momento da reportagem, o repórter conta de forma sucinta a história de Pedro, relatando tanto a sua facilidade para os cálculos matemáticos como o que ele faz para ajudar no sustento de sua família.

Observemos esse trecho:

Para **o pequeno** Pedro Dão dos Santos, 10, tudo é **muito simples**:
“Eu faço as contas na parede da minha cabeça”.

No trecho acima, localizamos a estrutura adjetiva **pequeno**, que nesse contexto de uso, aparece substantivada por vir acompanhada do artigo **o**, havendo, portanto, uma *substantivação dessa estrutura*, em que ela esvazia-se da sua função adjetiva e assume a função de nome substantivo, que nesse caso, mostra que Pedro é apenas uma criança de 10 anos. E ainda temos a estrutura **simples** que intensificada pelo pronome **muito** aparece como um *modalizador afetivo* por expressar o ponto de vista do repórter sobre o domínio de Pedro nos cálculos matemáticos. Nesse contexto de uso, a estrutura **simples** indica o sentido de que a matemática para Pedro é de fácil compreensão. Nesse sentido, poder-se-ia desenvolver atividades que verificassem a mudança de função entre os nomes substantivos e as estruturas adjetivas.

Vejamos esse outro trecho:

As contas a que ele se refere são cálculos **matemáticos** que a maioria das pessoas só se atreve a fazer se tiver uma calculadora **eletrônica**, como raízes **quadradas, cúbicas...**

Nesse trecho, observamos as estruturas adjetivas **matemáticos**, **eletrônica**, **quadradas** e **cúbicas** que *delimitam* respectivamente a extensão da referência dos nomes substantivos **cálculos**, **calculadora** e **raízes**, *classificando-os*.

Passemos a outro trecho:

O raciocínio e a precisão de Pedro para os cálculos matemáticos chamam a atenção dos cerca de 5.000 habitantes **da cidade de São João D'Aliança...**

Nesse trecho, verificamos a expressão **habitantes da cidade de São João D'Aliança**, composta por duas estruturas adjetivas **da cidade** que *delimita* a referência do nome substantivo **habitantes** e **de São João D'Aliança** que *restringe* a extensão do que é referido pela expressão **habitantes da cidade**.

Observemos o trecho:

Ele divide seu tempo entre a escola e o trabalho no único posto **de gasolina da cidade**. Lá, vende geladinhos (picolés **caseiros** vendidos em **pequenos sacos plásticos**)...

Nesse outro trecho, encontramos a expressão **posto de gasolina da cidade** formada por duas estruturas adjetivas **de gasolina** que *restringe* a referência do nome substantivo **posto** e **da cidade** que *delimita* o alcance do que é referido pela expressão **posto de gasolina**. E ainda verificamos as estruturas **caseiros**, **pequenos** e **plásticos** que funcionam como *delimitadores*, *classificando* os nomes substantivos **picolés** e **sacos**.

Nesse trecho, reencontramos a estrutura adjetiva **pequenos** que dentro desse contexto de uso, e devido à natureza do nome substantivo caracterizado tanto pode ser anteposta como posposta ao nome substantivo, haja vista não ocorrer uma diferença de sentido que interfira na compreensão do enunciado. Aproveitando o ensejo desse caso, poderiam ser apresentadas atividades em que a posição das estruturas adjetivas não altera o resultado semântico do enunciado a ponto de prejudicar a sua compreensão.

Vejam os esse trecho:

Mesmo nas **mais pobres** comunidades **é possível** encontrar crianças que, apesar do apoio **quase inexistente do meio** em que vivem, superam as dificuldades e chamam a atenção de professores e assistentes **sociais**.

Segundo vimos no trecho acima, o repórter se posiciona em relação à falta de incentivo da sociedade brasileira no desenvolvimento do potencial das crianças mais carentes. Nesse trecho, observamos a estrutura adjetiva **pobres**, que intensificada pelo advérbio **mais**, tanto *caracteriza* como *delimita* o nome substantivo **comunidades**, uma vez que se refere apenas as **pobres comunidades**. Dessa maneira, seria importante mencionar que a anteposição de **pobres** a **comunidades** tem um sentido *apreciativo* por indicar que se trata de comunidades humildes, modestas, todavia, se a estrutura adjetiva viesse posposta ao nome substantivo indicaria um sentido *descritivo* de que essas comunidades não têm recursos.

Também verificamos a estrutura **é possível** que aparece como um *modalizador epistêmico de eventualidade* por exprimir o conhecimento do repórter sobre o assunto, demonstrando a sua responsabilidade com o enunciado. A estrutura **é possível** marca o conhecimento do repórter sobre a possibilidade de se encontrar crianças muito inteligentes em comunidades carentes. Nesse contexto de uso, **é possível** mostra que nas periferias das cidades também existem crianças inteligentes, esperando apenas a oportunidade, o incentivo para desenvolver seus talentos.

E ainda temos a expressão **apoio quase inexistente do meio** formada por duas estruturas adjetivas **inexistente** que é intensificada pelo advérbio **quase**, aparecendo como *um modalizador afetivo* ao expressar a opinião do repórter sobre a falta de apoio dessas comunidades no potencial das crianças e **do meio** que *delimita* o alcance da referência do nome substantivo **apoio**, *especificando-o*. Nesse trecho, também encontramos a estrutura **sociais** que *delimita* a referência do nome substantivo **assistentes**, *classificando-o*.

Voltemos a esse trecho:

“...Um país que queira preservar sua inteligência não pode se dar ao luxo de ignorar as potencialidades de suas crianças”, afirma a presidente **da Associação Brasileira para Superdotados**, Marsyl Bulkool Mettrau.

Nesse trecho, observamos a opinião de Mettrau, uma especialista em crianças superdotadas. Nesse trecho, verificamos as estruturas adjetivas **da Associação Brasileira e Superdotados** que *delimitam* a referência do nome substantivo **presidente**, *classificando-o*.

Passemos ao trecho:

É o caso de Flávio Tadeu de Oliveira Gonçalves, 13, que mora com os pais em um barraco na favela São Marcos, uma das **mais violentas de Campinas**.

Nesse outro trecho, vemos mais uma história de um adolescente considerado superdotado. Aqui encontramos a estrutura adjetiva **violentas** que é intensificada pelo advérbio **mais** e aparece como um *modalizador afetivo* por exprimir o ponto de vista do repórter sobre o lugar onde Flávio mora. O emprego da estrutura **violentas** com o intensificador **mais** é marcante nesse enunciado, porque diz que a favela não é apenas violenta, mas é uma das mais violentas, enfatizando assim o enunciado.

Vejamos o trecho:

Um dos assuntos preferidos de Flávio é falar sobre mitologia **grega** e história **da arte**.

Já nesse trecho, observamos as estruturas adjetiva **grega** e **da arte** que aparecem como *delimitadores* dos nomes substantivos **mitologia** e **história**, *classificando-os*.

Observemos esse trecho:

“Ele domina esses assuntos com uma facilidade **incomum** em relação às demais crianças”, relata Elvira de Souza, assistente **social da Associação Sociedade Direito de Ser**, que atende crianças **de bairros pobres de Campinas**.

No trecho acima, encontramos a estrutura **incomum** que aparece como um *modalizador afetivo* por expressar a opinião da assistente social em relação à facilidade de compreensão de Flávio a respeito dos assuntos mencionados anteriormente. Ainda verificamos as estruturas **social** e **da Associação Sociedade Direito de Ser** que *restringem* o alcance da referência do nome substantivo **assistente**, *classificando-o*.

Também observamos a expressão **crianças de bairros pobres de Campinas** constituída de três estruturas adjetivas **de bairros** que delimita a referência do nome substantivo **crianças**, **pobres** que caracteriza a estrutura **de bairros** e **de Campinas** que restringe o alcance do que é referido pela expressão **crianças de bairros pobres**. Como vimos, anteriormente, já mencionamos a questão da posição da estrutura **pobres**.

Observemos esse outro trecho:

Como Flávio, há também a história de Luiz Augusto Pereira da Silva, 12. Morador de uma casa situada em área **de risco de desabamento**...

Nesse trecho, encontramos novamente a história de um adolescente com um grande potencial intelectual. Nesse trecho, observamos a expressão **área de risco de desabamento**, que como vimos nos trechos anteriores, apresenta estruturas adjetivas que funcionam como *delimitadores*, *classificando* o nome substantivo **área**.

Voltemos a esse trecho:

Sua mãe está com câncer **terminal** e o pai, que ele não vê há quatro anos, era **alcoólatra** e o mandava roubar.

Nesse trecho, verificamos a estrutura adjetiva **terminal** que *delimita* a referência do nome substantivo **câncer**, *classificando-o* e a estrutura **alcoólatra** que *caracteriza* o pai como uma pessoa viciada.

Passemos a outro trecho:

Para Mettrau, os relatos **da vida** de Pedro, Luiz e Flávio são **impressionantes**, mas estão longe de ser casos isolados.

No trecho acima, localizamos as estruturas adjetivas **da vida** e **isolados** que *delimitam* os nomes substantivos **relatos** e **casos**, *classificando-os* e ainda temos a estrutura **impressionantes** que aparece como um *modalizador afetivo* por exprimir o ponto de vista de Mettrau a respeito da vida desses meninos.

Observemos esse trecho:

“... Outros são extremamente **talentosos** e **criativos**. Esses meninos e meninas podem nascer em qualquer meio, em famílias **ricas** ou nas mais **miseráveis**.”

Nesse outro trecho, verificamos as estruturas adjetivas **talentosos** e **criativos** que também aparecem como *modalizadores afetivos* por expressarem o sentimento de Mettrau em relação ao potencial das crianças brasileiras. E ainda encontramos as estruturas **ricas** e **miseráveis** que além de *caracterizar* o nome substantivo **famílias** também o *classifica* ao *restringir* sua referência.

A partir desse conhecimento, poder-se-ia trabalhar a prática, pedindo aos alunos que criassem reportagens, como exemplos, apresentar uma reportagem e pedir para criar um outro título como manchete, redigir o *lead* de forma diferente, analisar a(s) forma(s) usada(s) pelo repórter na apresentação da matéria; mostrar a manchete e o *lead* e pedir para criarem a manchete ou mostrar o *lead* e pedir para escreverem uma reportagem sobre o assunto retratado em uma foto ou visto na televisão.

Essa última análise do *corpus* fez-nos constatar que, o comportamento das estruturas adjetivas, nos três gêneros textuais, assemelha-se.

No gênero reportagem, observamos que as funções que mais se destacam são a *delimitadora* e a *modalizadora afetiva*, todavia, ressaltamos que para haver a interação, o

envolvimento do leitor a ponto dele se posicionar em relação ao assunto abordado na reportagem, temos que considerar também as funções *classificadora* e *modalizadora epistêmica eventual*, uma vez que, as funções das estruturas adjetivas se complementam, atuando todas na organização do sentido do texto como um todo.

Nos gêneros textuais estudados, constatamos que as estruturas adjetivas apresentam funções semelhantes, modalizam, delimitam, classificam, caracterizam, mas efeitos de sentido diferentes, a nosso ver, em virtude da especificidade do gênero de que elas fazem parte.

Verificamos também que uma mesma estrutura adjetiva, em virtude de sua posição no enunciado, pode alterar o sentido desse enunciado dependendo do contexto de uso. É o que ocorre, por exemplo, com a estrutura adjetiva **pequenos** no enunciado “País desperdiça **pequenos** “gênios””, uma vez que a anteposição ou a posposição dessa estrutura compromete o sentido do enunciado. No entanto, no enunciado “Lá, vende geladinhos (picolés caseiros vendidos em **pequenos** sacos plásticos)”, a anteposição ou a posposição de **pequenos** não interfere na compreensão do enunciado.

Dessa maneira, é imprescindível não apenas identificar as funções que essas estruturas assumem nos gêneros textuais, mas, sobretudo, observar os efeitos de sentido que elas produzem nos textos.

GÊNERO-REPORTAGEM

QUADRO- RESUMO

ESTRUTURAS ADJETIVAS	FUNÇÃO PROTOTÍPICA	FUNÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA
Pequenos	Caracterizador	-----
Em risco	-----	Modalizador Afetivo
Carentes	-----	Delimitador/Classificador
Muito simples	-----	Modalizador Afetivo
Matemáticos	-----	Delimitador/Classificador
Eletrônica	-----	Delimitador/Classificador
Quadradas	-----	Delimitador/Classificador
Cúbicas	-----	Delimitador/Classificador
Da cidade de São João D'Aliança	-----	Delimitador/Classificador
Da gasolina da cidade	-----	Delimitador/Classificador
Caseiros	-----	Delimitador/Classificador
Pequenos	-----	Delimitador/Classificador
Plásticos	-----	Delimitador/Classificador
Mais pobres	Caracterizador	Delimitador
É possível	-----	Modalizador Epistêmico Eventual
Quase inexistente do meio	-----	Delimitador/Classificador
Sociais	-----	Delimitador/Classificador
Associação brasileira para superdotados	-----	Delimitador/Classificador
Grega	-----	Delimitador/Classificador
Da arte	-----	Delimitador/Classificador
Incomum	-----	Modalizador Afetivo
De bairros pobres de Campinas	Caracterizador	Delimitador/Classificador
De risco de desabamento	-----	Delimitador/Classificador
Terminal	-----	Delimitador/Classificador
Alcoólatra	Caracterizador	Delimitador/Classificador
Da vida	-----	Delimitador/Classificador
Isolados	-----	Delimitador/Classificador
Impressionantes	-----	Modalizador Afetivo
Talentosos	-----	Modalizador Afetivo
Criativos	-----	Modalizador Afetivo
Ricas	Caracterizador	Delimitador/Classificador
Miseráveis	Caracterizador	Delimitador/Classificador
Da Associação Sociedade de Direito de Ser	-----	Delimitador/Classificador

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar, numa perspectiva textual-discursiva, as estruturas adjetivas em diferentes gêneros textuais, partimos da hipótese de que as atividades propostas em livros didáticos de língua portuguesa (LDPs) do Ensino Fundamental não permitem ao aluno perceber as diferentes funções e os efeitos de sentido que essas estruturas produzem no texto. A análise dos dados orientou-nos para a confirmação de nossa hipótese, levando-nos a algumas constatações que comprovam que, para se chegar ao sentido das categorias linguísticas, é preciso levar em conta não só a materialidade linguística, mas, sobretudo, a situação de enunciação.

A primeira delas é a de que a análise do comportamento das estruturas adjetivas nos gêneros textuais aqui tomados nos leva a postular que essas estruturas, assumindo funções semelhantes, mas efeitos de sentidos diferentes, vão contribuir especificamente para a organização da argumentação, no debate; e para a organização textual-interativa na entrevista e na reportagem, estando o seu funcionamento, a nosso ver, ligado aos gêneros de que elas fazem parte. Por conseguinte, ressaltamos a necessidade de se observar à funcionalidade dessas estruturas dentro do texto e não a partir de frases soltas, fora do contexto de uso.

Outro aspecto observado é o de que algumas estruturas adjetivas, quando atualizadas no enunciado, não se comportam como adjetivos conforme prescreve a gramática tradicional. No *corpus* analisado, essas estruturas sofrem apagamento da função adjetiva de caracterizar, determinar, ou seja, deixam de funcionar como um constituinte frasal, passando a funcionar apenas no nível do enunciado, expressando avaliações subjetivas, epistêmicas e deônticas do sujeito falante em relação a seu enunciado. Todavia, queremos deixar claro que não estamos propondo a substituição de terminologias linguísticas, pois se pode trabalhar a função modalizadora sem fazer menção a essa terminologia, destacando apenas que se trata de

estruturas que marcam a posição, o engajamento, o ponto de vista do sujeito em seu enunciado.

Outra verificação foi a de que, no enunciado, muitas estruturas adjetivas podem acumular mais de uma função semântica, agregando à sua função prototípica uma outra. É, a nosso ver, o que acontece com a estrutura adjetiva **contemporâneos**, em: “Há tempos esse conceito mudou, e os zôos **contemporâneos** trabalham voltados à preservação e conservação das espécies” (BORGATTO *et alii*, 2007, p.257) que sem perder sua função *caracterizadora*, funciona também como *delimitadora* e *localizadora temporal*.

Quanto à posição das estruturas adjetivas, vale ressaltar a importância de se observar a posição dessas estruturas nos textos, uma vez que sua anteposição ou sua posposição pode alterar o sentido do enunciado, comprometendo assim sua compreensão. É o que ocorre, por exemplo, com as estruturas adjetivas **pequenos** e **pobres**.

Ainda ressaltamos que, nos gêneros estudados, a função *delimitadora* é a mais expressiva, no sentido de que aparece de forma mais recorrente dentre as demais funções.

A análise do *corpus* revela ainda que, embora a tradição apresente o adjetivo e a locução adjetiva como formas correspondentes, que têm o mesmo valor semântico, o uso de um adjetivo ou de uma locução adjetiva está relacionado com o contexto de uso e com o propósito comunicativo do falante.

Conforme se vê, o comportamento das estruturas adjetivas no uso efetivo da língua ultrapassa o nível da categoria sintática da frase, não havendo, portanto, lugar para uma descrição que priorize a análise dessas estruturas em frases descontextualizadas.

A análise das estruturas adjetivas é apenas uma amostragem das diversas propostas pedagógicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, uma vez que nosso objetivo é simplesmente apresentar uma descrição dessas estruturas.

Por tudo isso, concluímos nosso estudo na expectativa de que o ensino de língua volte-se para o uso efetivo da língua, propiciando uma reflexão sobre as funções e os efeitos de sentido das categorias linguísticas, possibilitando assim o desenvolvimento de propostas pedagógicas que ampliem a competência textual-discursiva dos alunos, permitindo aprimorar a sua proficiência no uso das modalidades oral e escrita da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Oxford University Press, Londres: 1962.

BALLY, C. [1944]. **Linguistique générale et linguistique française**. Berne: 1965.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Liliana Cabral. **Da gramática ao Discurso: Uma análise das Funções do Adjetivo no Português Falado**. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada ao Português) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Flutuação Categorical da Base Adjetiva no Português Falado**. In: Ilari (org). **Gramática do Português Falado: Níveis de Análise Linguística**. Vol. II. Campinas, UNICAMP, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro; Lucerna, 2004.

BENVENISTE, Émile [1966]. **Problemas de Linguística geral I**. São Paulo: EDUSP, 1976.

_____. [1974]. **Problemas de Linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem 5ª, 6ª e 7ª séries**. São Paulo: Ática, 2007.

BÜLLER, Karl. **Teoria del lenguaje**. Madrid: Edição da Revista do Ocidente, 1950.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRÉAL, M. [1897]. **Ensaio de semântica: ciência das significações**. Trad. Eduardo Guimarães *et alii*. São Paulo: EDUC, Pontes, 1992.

CAMARA Jr, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASTILHO e CASTILHO, Célia M. **Adjetivos Predicativos**. Subprojeto apresentado no VI Seminário do Projeto de Gramática do Português Falado. Grupo de Trabalho de Sintaxe I, 1992.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo na ciência**. São Paulo: Pontes, 1991.

CUNHA, Celso F. & CINTRA, C. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português: Ideias e Linguagens 5ª série**. São Paulo: Saraiva, 2007.

FARIAS, Washington Silva de. **A classificação das palavras: Revisão Crítica**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2000.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FRANCHI, Carlos (1977). **Linguagem – Atividade Constitutiva in Almanaque 5**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: Exercícios de militância e Divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HUMBOLDT, W.V. **Introduction à l'oeuvre sur le kavi et autres essais**. Seuil, 1974.

ILARI, Rodolfo. **Propriedades extensionais e intencionais dos adjetivos**. Subprojeto do Grupo de Trabalho de Sintaxe I. VI Seminário do Projeto de Gramática do Português Falado, 1992.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1963.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation. De la subjectivité dans le langage**. Paris: Armand Colin, 1980.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Concepções da escrita na escola e formação do professor**. In: Aulas de Português. Perspectivas Inovadoras. (org. VALENTE, André). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MARQUES, M.H.D. **Iniciação à Semântica**. Coleção LETRAS. Rio de Janeiro: Jorge Zabar Editor, 1990.

MARCONDES, Beatriz; BUSCATO, Lenira; PARISI, Paula. **Português: Dialogando com textos**. Curitiba: Positivo, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e Uso na Língua Portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional.** São Paulo: HUCITEC, 1987.

NEGRÃO, Esmeralda. V. **Adjetivos explicativos x Adjetivos Restritivos.** Subprojeto do Grupo de Trabalho de Sintaxe I. VI Seminário do Projeto de Gramática do Português Falado, 1992.

OLIVEIRA, Tania Amaral; OLIVEIRA, Elizabeth Gavioli Cícero de; ARAÚJO, Lucy. **Tecendo linguagens 5ª série.** São Paulo: IBEP, 2006.

PARRET, H. **Enunciação e pragmática.** Campinas: UNICAMP, 1988.

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

_____. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho. **Nas trilhas do sentido: as estruturas nominais em –mente numa perspectiva semântico-discursiva.** João Pessoa: Ideia, 2006.

_____. **Uma abordagem semântico-discursiva de estruturas nominais em –mente em interações orais dialogadas.** Recife, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ROCHA LIMA, C.H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

SALAZAR-ORVIG, A.S. **Les mouvements du discours: style, reference et dialogue des entretiens cliniques.** L'Harmattan, 1999.

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de Redação.** São Paulo: Moderna, 1997.

SAUSSURE, François. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1969 (1ª ed.1913)

SOARES, Magda Becker. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino (org. BASTOS, Neusa Barbosa.). São Paulo: EDUC, 1998.

SCHMIDT, Siegfried J. **Linguística e Teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2008.

VALENTE, Anché (org). **Aula de Português: Perspectivas inovadoras**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (organizadoras). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

ANEXO A

2 Agora é a sua vez. Reescreva os trechos abaixo, eliminando as repetições:

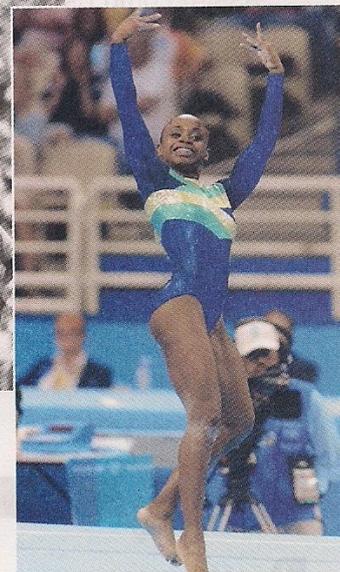
a. Recentemente foi produzido um filme sobre Pelé. Nesse filme é feito um relato da vida pessoal e profissional de Pelé. Pelé atuou muitas vezes na seleção brasileira. Os gols de Pelé causam admiração até hoje. Embora já esteja afastado dos campos, Pelé é ainda um ídolo em várias partes do mundo.

b. Daiane dos Santos é hoje conhecida mundialmente. Daiane dos Santos entrou para a história do atletismo no Brasil ao conquistar o primeiro ouro num campeonato mundial. As ousadias de Daiane dos Santos na ginástica olímpica deixam os espectadores sem fôlego. Outra característica de Daiane dos Santos, que causa admiração, é sua persistência em melhorar sempre. Os fãs de Daiane dos Santos, principalmente crianças e jovens, vêem nela um modelo a ser seguido.

LEMYR MARTINS/EDITORIA ABRIL



Sugestão: Recentemente foi produzido um filme sobre Pelé. Nesse filme é feito um relato da vida pessoal e profissional do famoso jogador. Ele atuou muitas vezes na seleção brasileira. Os gols do rei do futebol causam admiração até hoje. Embora já esteja afastado dos campos, esse grande atleta é ainda um ídolo em várias partes do mundo.



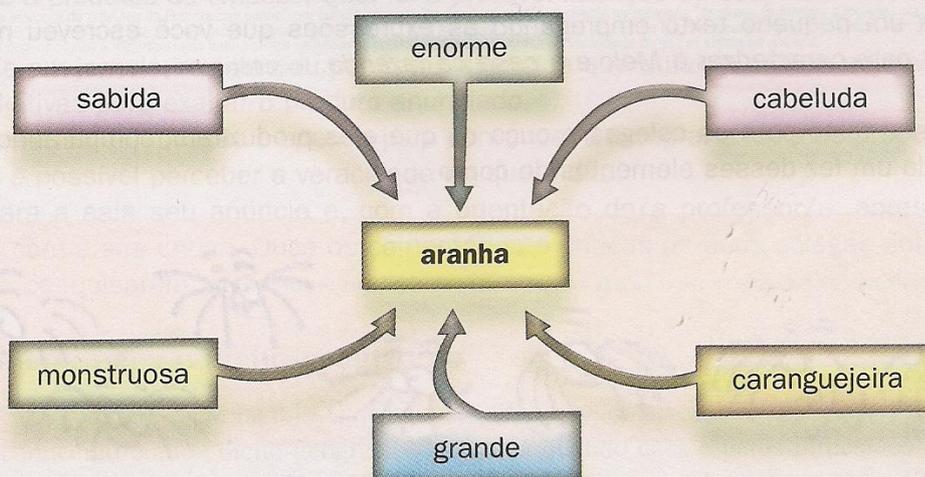
FLÁVIO FLÓRIDO/FOLHA IMAGEM

Sugestão: Daiane dos Santos é hoje conhecida mundialmente. A ginasta entrou para a história (...) As ousadias da jovem na ginástica olímpica deixam os espectadores sem fôlego. Outra característica dessa atleta (...) Seus fãs, principalmente crianças e jovens, vêem nela um modelo a ser seguido.

O substantivo e seus determinantes (1)

Adjetivo e locução adjetiva: usos

Leia e observe o esquema feito com base no texto do conto *A aranha*:



O **substantivo** *aranha* é comum porque nomeia as diversas espécies do mesmo gênero. Quando se diz “aranha”, não se pensa em nenhuma aranha em particular.

No texto lido o autor trata de uma *determinada* aranha. Para determiná-la, ele emprega vários termos, que vão acrescentando características à idéia de aranha, para que possamos construir uma imagem do ser a que ele se refere.



Roteiro para a leitura do texto de um colega

Numa folha avulsa, responda às questões propostas e depois a devolva com a redação analisada. Não há necessidade de copiar as perguntas: dê respostas completas para que seu colega saiba sobre o que você está escrevendo.

Comentário sobre o texto de ★, nº ★, sala ★.

Nome do leitor: ★, nº ★.

1. Você entendeu bem o texto do colega? A letra estava legível?
2. O texto foi dividido em parágrafos? O autor deixou um espaçamento em relação à margem para indicar início de parágrafo? Colocou letra maiúscula no início dos períodos e pontuação final em todos eles?
3. Seu colega utilizou todos os momentos do enredo que solicitamos?
 - a) Identificou tempo e espaço?
 - b) Descreveu a situação inicial, ou a história começa “na metade”?
 - c) É possível perceber o clímax?
 - d) A história tem um desfecho ou acaba de repente?
4. O trecho inicial foi bem reproduzido? Está fiel ao texto original? A fala das personagens foi transcrita de forma adequada?
5. O desenrolar da história está de acordo com o início e com o final?
6. O título combina com a história?
7. A história está criativa? O final foi surpreendente?
8. Faça outras observações relativas à ortografia, acentuação etc.

Estudo da língua



Reflexão e uso

ADJETIVO

Em **A história do tucano encantado** nos são dadas diversas informações sobre o tucano: ficamos sabendo que ele era um pássaro **encantado**, **gigante**, **colorido**, **falante** e **pesado**. Essas palavras são importantes para que possamos saber como era esse pássaro tão especial.

Podemos caracterizar um ser usando orações, expressões ou palavras.

As palavras que dão qualidade a um ser, caracterizando-o, são chamadas de adjetivos. São muito importantes para individualizar os seres, para caracterizar pessoas, lugares, objetos, personagens. (Já imaginou se o texto apenas falasse em um tucano, não dizendo que era encantado, que falava, que tinha um enorme bico?)

São também importantes recursos para auxiliar o leitor ou o ouvinte a visualizar as personagens e os locais de que lhe falam.

Palavras que servem para caracterizar seres nomeados pelos substantivos, atribuindo-lhes qualidades (ou defeitos), estados ou modo de ser, são chamadas de **adjetivo**.

- 6 A página de revista reproduzida a seguir apresenta, sob o título “Úteis e fúteis”, uma lista de acessórios indicados para uma viagem de aventuras.



Revista da Folha, ano 13, n. 625, 20 jun. 2004.

- a. Considere a relação dos acessórios para viagem indicados pela revista como “bagagem essencial”:
- Substantivos: “garrafa”, “canivete”, “lanterna”, “binóculo”, “câmera”, “isqueiro”, “bússola”, “alicate”./ Adjetivos: “têrmica”, “pequena”, “portátil”, “digital”, “multiúso”./ Locuções adjetivas: “com múltiplas funções”, “com capa em couro”, “de bolso”.

garrafa térmica — canivete com múltiplas funções — lanterna pequena — binóculo portátil —
câmera digital — isqueiro com capa em couro — bússola de bolso — alicate multiúso

Faça uma lista com os substantivos e outra com os adjetivos e locuções adjetivas.

- b. Relacione, entre os objetos listados, um que você considere útil e outro que considere fútil, levando em conta as características de cada um. Justifique sua escolha.

- 7 Imagine que você e seus/suas amigos/as farão uma viagem. Você então resolveu escrever uma carta para um/a deles/delas, que costuma levar roupas demais nessas situações, descrevendo parte de sua bagagem para que ele/ela possa preparar melhor a própria bagagem. Reescreva o trecho abaixo, detalhando com adjetivos e locuções adjetivas os substantivos sublinhados, para que seu/sua amigo/a tenha uma idéia mais precisa do que levar.

[calças] compridas/ de brim/ jeans/ bem grossas.../ [blusões] de náilon/ quentes/ para a chuva.../ [tênis] um novo e outro mais velho/ com solado alto/ próprios para caminhadas.../ [camisetas] de manga comprida, de manga curta, de algodão, de frio, de calor.../ [shorts/ bermudas] para nadar, de brim resistente, de tãctel.../ [pijama/ camisola] leve..

Pedro/Laura,

Trouxe na minha bagagem apenas o que considereei essencial:

2 calças, 2 blusões, 2 pares de tênis, 6 camisetas, 1 par de
chinelos, 3 shorts/ bermudas, 1 pijama/ camisola.

- 4 Escrevam em outra cor os substantivos que vocês escolheram para nomear o que significa ou representa a felicidade para vocês.
- 5 Façam um varal para expor os trabalhos.
- 6 Analisem:
 - a. que palavras foram repetidas por duplas diferentes e se elas têm o mesmo significado para todos que as escreveram;
 - b. que palavras não foram repetidas e o significado que foi atribuído a elas.

- 7 Considerem: vocês mudariam o que escreveram, depois de conhecer a solução apresentada pelos colegas?

Prof./a: seria interessante fazer um varal para expor e discutir o que cada dupla definiu como felicidade. É um bom momento para refletir sobre valores humanos, sobre o que significa ser feliz, especialmente em um mundo que prioriza valores materiais; discutir se é possível a felicidade perene, sem frustrações, ou se na vida há momentos de felicidade e outros de frustração. Refletir se é possível a felicidade pessoal em contextos em que a maioria das pessoas está sofrendo ou é infeliz, isto é, refletir sobre o fato de o ser humano sempre se relacionando com o outro e, portanto, haver a necessidade de se pensar também sobre a felicidade do coletivo.



Um bom debate

Pensem sobre como cada um imagina uma vida com liberdade e felicidade.

Discutam: num mundo como o nosso, quais caminhos podemos escolher para atingir esse objetivo? Esse é um assunto muito sério!!!

Prof./a: estimular os alunos a perceber que os conceitos de felicidade ou de liberdade podem ser diferentes para cada um deles e que isso deve ser respeitado. Comentar que existem uma liberdade individual e uma liberdade coletiva, garantidas pelos direitos estabelecidos em lei. Levantar as idéias que foram mais apontadas nos textos: bens materiais, valores humanos, realizações, sentimentos, sonhos...

Adjetivo

Você já estudou um pouco o uso dos substantivos.

Há uma outra classe de palavras que está muito presente ao se empregar o substantivo: a classe do **adjetivo**. Vamos ver como esse tipo de palavra atua nos textos.

Prof./a: o adjetivo será iniciado nesta unidade por estar em estreita relação com o substantivo. Deverá ser estudado, principalmente, como um dos determinantes do nome, elemento que ajuda a delimitar os sentidos do substantivo.



Atividade escrita

- 1 Releia a primeira frase do texto *As luas de Luísa*:

“A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si.”

Você já viu que, para mostrar as mudanças de estado de espírito de Luísa, a autora enumerou características da menina, muito diferentes umas das outras.

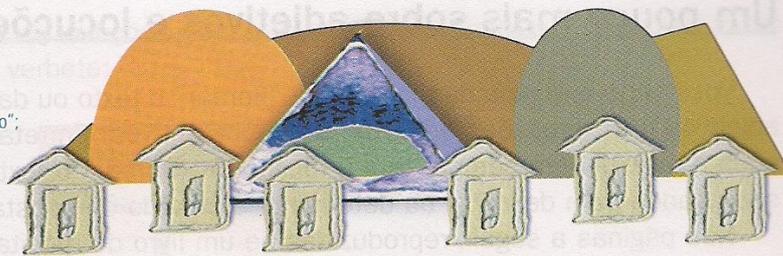
Das palavras usadas para caracterizar Luísa, quais podem indicar sentidos opostos?

Brincalhona/ chorona/ risonha; generosa/ carente. Prof./a: observar que a justaposição de características, contraditórias ou até opostas, mostra as mudanças de lua de Luísa.

- 2 Transcreva em seu caderno três características de Luísa que aparecem quando ela está melhor lua. *Criativa, brincalhona, risonha, generosa.*



- a. ruínas "solitárias";
- b. Pirâmide do Adivinho "remota";
- c. Palácio do Governador "imenso";
- d. épocas "recentes";
- e. cidade "maior", "mais famosa", "maia";
- f. região "montanhosa".



2 Na sua opinião, a adjetivação no texto da questão anterior é mero recurso para convencer, como no anúncio, ou pode ser considerada importante para a informação?

Nesse trecho a caracterização é elemento importante para complementar a informação.

3 Uma outra forma de expressar a característica de alguns dos substantivos desse trecho seria substituir o adjetivo por uma expressão formada por mais de uma palavra e que tenha valor de adjetivo: a **locução adjetiva**. Observe:

região *montanhosa* — região *com muitas montanhas*

Substitua os adjetivos em destaque por uma locução adjetiva de sentido semelhante:

- a. palácio **imenso** de grandes proporções
- b. tarde **ensolarada** de muito sol
- c. paisagem **encantadora** de muita beleza/ com muito encanto

4 Descubra que locuções adjetivas poderiam substituir os adjetivos nas expressões seguintes:

- a. lanche **matinal** da manhã
- b. roupas **citadinas** da cidade
- c. brilho **lunar** da lua
- d. carinho **paternal** de pai
- e. força **viril** de homem
- f. crise **estomacal** de estômago
- g. casa **insegura** sem segurança
- h. água **pluvial** de chuva
- i. água **fluvial** de rio
- j. corpos **celestes** do céu



5 Observe a lista de locuções adjetivas das questões anteriores. Que classes de palavras formam as locuções?

Prof./a: se os alunos não conseguirem sozinhos, ajude-os a perceber que a locução adjetiva é geralmente formada de preposição + substantivo.

A expressão que serve para caracterizar o substantivo, construída com mais de uma palavra e que tem o mesmo valor do adjetivo é a **locução adjetiva**.

a) Forme frases com as palavras “Santos-Dumont”, “inventor” e “brasileiro”.

Resposta pessoal.

b) Conforme a posição dessas palavras nas frases que você formou, diga se “inventor” e “brasileiro” foram usadas como substantivo ou adjetivo.

Consulte Manual p.53, item 48.

Aprofundando as diferenças entre substantivos e adjetivos

5. O texto “Mensagens criativas para o mundo” afirma que “Sonhar acordado e viver no mundo do faz-de-conta pode levar a importantes invenções e descobertas”. Você concorda com essa frase? Por quê?

Resposta livre, desde que justificada.

6. Faça duas frases: uma em que você use as palavras “trabalho” e “criatividade” e outra em que você use as palavras “homem” e “imaginação”.

Consulte Manual p.53, item 49.

7. Uma pessoa que usa a inteligência é chamada de “inteligente”. Como chamamos quem:

a) usa a imaginação?

imaginoso, imaginativo

b) usa a criatividade?

criativo

c) usa a sensibilidade?

sensível

d) tem originalidade?

original / Professor: É possível ampliar esse exercício com outros substantivos.



8. Faça duas frases: uma em que você use as palavras “trabalho” e “criativo” e outra em que você use as palavras “homem” e “imaginoso”.

Consulte Manual p.53, item 50.

9. Lembrando o que você aprendeu sobre substantivo na unidade 1, observe as palavras dos exercícios 7 e 8 e responda às perguntas.

Consulte Manual p.54, item 51.

a) Para você, “criatividade” ou “criativo” e “imaginação” ou “imaginoso” são palavras com o mesmo significado?

Não, pois não se pode usar uma palavra no lugar da outra.

b) Quais dessas palavras são substantivos?

Criatividade e imaginação.

c) Quais delas são adjetivos?

Criativo e imaginoso.

10. Conte uma situação em que você foi imaginativo e outra em que foi criativo.

Consulte Manual p.54, item 52.

Diferenciando substantivos de outras palavras

1. Leia o texto “Mensagens criativas para o mundo” e responda:

a) Qual o nome do país em que nasceu Van Gogh?

Holanda.

b) Qual o nome do país em que nasceu Wells?

Inglaterra.

c) Pensando no que você aprendeu sobre substantivos na unidade 1, qual seria a classificação das palavras que aparecem nas respostas “a” e “b”? Explique.

Consulte Manual p.53, item 45.

2. Observe as frases:

I. Van Gogh nasceu na *Holanda*.

II. Van Gogh era um pintor *holandês*.

III. Van Gogh falava *holandês*.

IV. Wells nasceu na *Inglaterra*.

V. Wells era um autor *inglês*.

VI. Wells falava *inglês*.

a) Em qual(is) delas a palavra destacada é substantivo próprio?

I e IV.

b) Explique o que significam as palavras “holandês” e “inglês” nas frases II, III, V e VI.

Consulte Manual p.53, item 46.

c) Pensando na explicação que você deu em “b”, em qual(is) frase(s) o termo destacado é substantivo comum?

III e VI.

d) Em qual(is) frase(s) a palavra destacada não é um substantivo? Aponte os substantivos dessas frases.

II e V. Substantivos: em II, “Van Gogh” e “pintor”; em VI, “Wells” e “autor”.

e) Nas frases II e V, se fossem retiradas as palavras em destaque, qual informação seria perdida?

Consulte Manual p.53, item 47.

f) Nas frases II e V, como são classificadas as palavras destacadas?

Adjetivos.

3. Agora responda: palavras como “holandês” e “inglês” sempre recebem a mesma classificação? Justifique sua resposta.

Nem sempre, pois nas frases III e VI essas palavras são substantivos e em II e V, são adjetivos.

4. Alberto Santos-Dumont foi um brasileiro importante, pois foi o primeiro a conseguir levantar vôo com um objeto mais pesado do que o ar.

Aprofundando a noção de adjetivo

11. De acordo com o trecho que fala sobre Van Gogh – “seus quadros mostram a solidão e a tristeza que ele sentia”:

a) Como você classifica as palavras “solidão” e “tristeza”?

Substantivos.

b) Como é chamado aquele que sente solidão? E aquele que sofre de tristeza?

Solitário. Triste.

c) Escreva uma frase sobre Van Gogh utilizando, em vez de “solidão” e “tristeza”, as respostas que você deu em “b”.

Van Gogh era um artista solitário e triste.

d) Como são classificadas as palavras que você citou em “b” e utilizou em “c”?

Adjetivos.

12. H. G. Wells escreveu sobre pessoas invisíveis, ou seja, pessoas que não são visíveis. O adjetivo “invisível” é formado pelo prefixo *in-*, que quer dizer “não”, mais o adjetivo “visível”, aquilo que pode ser visto. Portanto “invisível” é tudo aquilo que não pode ser visto.

a) A partir dos adjetivos “sensível”, “feliz”, “certo”, escreva diferentes adjetivos formados com o auxílio do prefixo *in-*.

Insensível, infeliz, incerto.

Você sabe o que são sinônimos e antônimos? Confira nos boxes:

Sinônimo - Palavra ou conjunto de palavras que têm a mesma ou quase a mesma significação que outra.
Exemplo: “correto” é sinônimo de “certo”.

Antônimo - Palavra ou conjunto de palavras de significação oposta.
Exemplo: “errado” é antônimo de “certo”.

b) Nessas palavras que você formou em “a”, o prefixo *in-* ajuda a formar sinônimos ou antônimos das palavras?

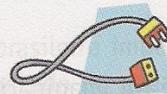
Antônimos

c) Volte ao texto “Mensagens criativas para o mundo” e procure duas palavras começadas com *in-* (não vale “invisível”). Será que, nessas palavras, *in-* é um prefixo que significa “não”? Explique.

Consulte Manual p.54, item 53.

d) Observando o uso do prefixo *in-*, que conclusões você tira sobre ele?

O prefixo *in-* indica negação, mas nem sempre podemos afirmar que uma palavra iniciada por *in-* tenha prefixo.



ANEXO B

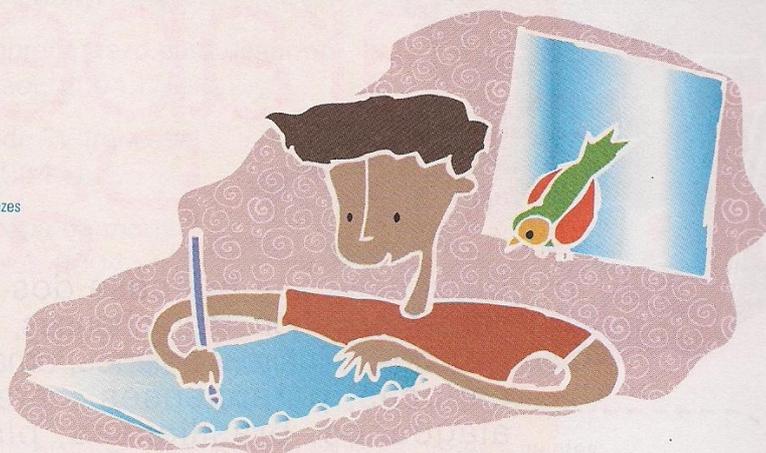
- céu *de chuva* → céu *chuvoso*
- confiança *sem limites* → confiança *ilimitada*
- amigo *com coragem* → amigo *corajoso*

Mas nem todas as locuções adjetivas têm um adjetivo correspondente. Veja:

- ninhos *de pássaros*
- história *sem pé nem cabeça*
- jogo *de lençol*

D Em seu caderno, reescreva as expressões seguintes substituindo as locuções adjetivas sublinhadas pelos adjetivos correspondentes:

- brincadeira de criança infantil
- tônico para cabelo capilar
- era do gelo glacial
- profissionais sem capacidade incapazes
- doenças da boca bucais
- biblioteca de escola escolar
- região que fica na fronteira fronteira
- pessoas com saúde saudáveis



Produção de texto

Em duplas.

Imaginem que vocês foram convidados para escrever um texto sobre uma região interessante de sua cidade para ser publicado num guia turístico.

Vocês deverão estimular o turismo regional criando um texto enriquecido com ilustrações para despertar no leitor a vontade de viajar por essa região.

- Façam uma colagem com fotografias ou imagens retiradas de jornais e revistas que, na opinião de vocês, representem o que o lugar tem de mais atraente.
- Escrevam um texto composto de substantivos acompanhados de determinantes que tornem o seu anúncio mais detalhado e convidativo.
- Lembrem-se de que vocês querem convencer seus leitores a viajar para esse lugar.
- Para tornar esse texto mais completo, acrescentem um mapa para a localização da região a ser visitada.
- Juntem texto, ilustração e mapa numa página só.

Com a orientação do/a professor/a, a classe deverá fazer um painel com os anúncios criados e eleger o mais interessante e eficiente para encantar os turistas.