

O ADJETIVO... QUEM DIRIA?
Apontamentos Para Um Trabalho Em Sala de Aula

Terezinha Machado Maher
(Mestrado IEL-UNICAMP)

"Every decision the teacher makes is a reflection of an assumption that the teacher has made about the nature of language. The more the teacher is made aware of these assumptions and their consequences the better he can assess their validity."

Mark Lester, 1970.

Quando a proposta para este trabalho final¹ nos foi colocada, confesso que a achei muito pouco estimulante. Por que cargas d'água deveria eu considerar o adjetivo merecedor de "grandes reflexões" por parte do professor? Nada na minha vida progressa, quer na história da minha própria aprendizagem, quer em incursões pelo ensino da língua materna, justificava tal necessidade. Adjetivo sempre foi adjetivo e ponto. Mas como o que se pedia era que se colocasse quais aspectos cruciais da adjetivação para o ensino da escrita, ficou evidente que tais aspectos deveriam existir e que eu é que não os conhecia, pelo menos conscientemente. Decidi, então, partir para leituras, em busca de subsídios que pudessem me ajudar.

Por que não começar pela minha própria origem? E lá fui eu fazer uma releitura da Gramática Tradicional. Desta vez, com olho crítico. Quanta informação, a maior parte dela totalmente negligenciada pela memória: o feminino de tabaréu é tabaróia, o superlativo de livre é libérrimo (existe alguém tão livre assim?...), a forma alatinada e reduzida de galego é galaico... A verdade é que nunca precisei usá-las até hoje e seu esquecimento se deve à sua própria inutilidade. Não, saber estas "raridades" não tornaria meu aluno um escritor mais eficiente. Faraco (1984) tinha razão: quando muito elas deveriam servir apenas "como ponto de referência para uma eventual consulta" e nunca como parte dos programas escolares.

A Gramática Tradicional prima por nomear distinções do tipo "superlativo absoluto sintético" versus "superlativo absoluto analítico" e por dar um tratamen-

to sintático ao adjetivo - ora adjunto adnominal, ora predicativo. Além destes fatos nem sempre serem bem abordados (como bem o demonstra Ilari no capítulo 2 de seu livro), nem o ensino da metalinguagem, nem a ênfase em atividades analíticas levam alguém a se tornar necessariamente um escritor melhor. Uma coisa é saber falar sobre a língua, e outra é saber usá-la eficientemente. Não há aqui uma relação de causa efeito. Isto ficou muito claro para mim quando ensinei numa 5a. série. Os alunos, depois de um certo tempo, "pegavam" a mecânica dos exercícios propostos pelo livro didático e realmente sabiam nomear e analisar os pontos gramaticais. A produção de seus textos, entretanto, parecia permanecer alheia a todas aquelas atividades gramaticais.

Já que a análise sintática, a metalinguagem e as longas listas usadas na classificação dos adjetivos não demonstraram ser aspectos de grande valia, talvez o passo seguinte fosse repensar a questão inicial. E realmente, ela traz em si elementos importantes para tentar respondê-la. Se o meu objetivo é utilitário, isto é, se o que eu quero é levar o meu aluno a perceber que o modo como ele emprega o adjetivo influi no modo como o seu leitor vai compreender o texto, esta relação de interação (escritor/leitor) tem que forçosamente ser considerada. Ora, ela se instala no âmbito do próprio texto e este tem que ser, portanto, a minha unidade de análise. Não a palavra, não a frase, mas o próprio discurso. É só nele e através dele que o ensino do adjetivo faria sentido.

Partindo desta ótica, a própria questão do superlativo pode ser enfocada em sala de aula de outra maneira. Por que não levar o aluno a perceber 1) que ele pode tornar seu texto mais interessante aos olhos do leitor, evitando aborrecê-lo com a repetição excessiva dos advérbios de intensidade? (O uso de lindíssima, difícilimo ou ótimo poderiam se constituir numa alternativa possível quando expressões como muito linda, muito difícil e muito bom estivessem ocorrendo num mesmo parágrafo, por exemplo); 2) que o abuso deste mesmo superlativo (adj. + suf.), por outro lado, pode gerar um texto pomposo e pernóstico, enfadonho para o leitor?

Nesta nova perspectiva, as definições não são mais suficientes, nem mesmo necessárias, já que é no contexto que o significado do adjetivo se constrói. A idéia de "péssimo" como qualidade extremamente negativa e indesejável atribuída ao nome cai por terra num enunciado como "A nossa sorte é que ele é um péssimo mentiroso!". As infundáveis listas de antônimos também não têm mais razão para existir. Por que perder tempo ensinando que o oposto de velho é jovem se o meu aluno de 11 anos produz enunciados como "Eu e o Pedrinho somos velhos amigos. Nos conhecemos desde a 1a. série". Muito mais interessante seria tentar estabelecer uma relação entre a ordem e distribuição do adjetivo e as características de inerência/não inerência, jogando com frases do tipo um forte oponente/um oponente forte em discursos distintos para que o aprendiz se conscientizasse dos diferentes efeitos de sentido que isto acarreta. O mesmo se poderia dizer dos homônimos. O contexto se encarregaria de dar os possíveis significados do adjetivo "única": "a única ocasião em que nós...../aquela foi uma ocasião única, já que..."²

Parece haver um consenso geral entre os professores de português com

que tenho conversado de que um ponto nevrálgico no ensino dos adjetivos diz respeito às subordinadas restritivas e explicativas. Eles próprios admitem nem sempre se sentirem seguros ao fazer tais classificações. Ilari (1985:23) justifica e explica tal insegurança: "não há como saber se uma oração adjetiva é restritiva ou explicativa a não ser que a situemos num contexto de fala (ao contrário, a análise sintática visa normalmente orações escritas, assepticamente isoladas de qualquer contexto)". Muito mais vantajoso para o aluno seria, em vez de tentar assimilar esta nomenclatura, perceber a diferença de significado que uma mudança formal acarreta. Tomemos como exemplo uma oração usada por Leech e Svartvik (1975), "Os trabalhadores que estavam famintos atacaram as casas de seus ricos patrões." Se o intuito do escritor for dizer que todos os trabalhadores realizaram o saque, não apenas os que tinham fome, os recursos formais que lhe permitem marcar esta intenção, evitando uma leitura ambígua, devem ser focos do ensino.

Que outras funções do adjetivo mereceriam ser enfocadas se quiséssemos promover uma melhor qualidade na escrita de nossos alunos? Minhas leituras me apontaram três caminhos:

1) O adjetivo como marcador de registro.

Bolinger (apud Brown, 1980) ilustra como cinco adjetivos diferentes ("on the ball, smart, intelligent, perceptive and astute") com significado semelhante representam cinco tipos de registro. Realmente, apontar para a criança que o emprego do adjetivo "esperto" cai muito bem numa carta para um amigo ("O Jorge é esperto prá caramba. Ele enganou o goleiro tres vezes e nós ganhamos o jogo."), mas que a escolha de "inteligente" talvez seja uma adequação necessária numa carta de recomendação, é contribuir para o amadurecimento lingüístico desta criança.

2) O adjetivo e a topicalização.

É possível chamar a atenção do interlocutor ou enfatizar nossa intenção jogando com a posição do adjetivo no enunciado. A criança faz isto o tempo todo na fala ("Legal aquele filme!"). Nunca me preocupei em lembrar meus alunos de que isto pode ser transposto para a escrita! Nem me recordo de ter visto este tipo de ocorrência nos seus textos. Parece que a ordem convencional era a única que se permitiam usar.

3) O adjetivo e a coerência textual.

Freqüentemente nos deparamos com textos do tipo:

"O meu dia ontem foi muito gostoso porque eu conheci minha nova professora e achei ela muito interessante. Quando minha mãe chegou para me buscar estava chovendo muito e eu fiquei todo molhado. Ai quando nós chegaros em casa..."

O fato de "interessante" ter sido colocado no fim da primeira oração, implica em dizer que esta é uma informação conhecida apenas pelo autor, sendo nova para o leitor (cf. Widdowson, 1979:255). Isto cria uma certa expectativa (no leitor) de que o que se segue irá fornecer mais informações sobre o assunto. Em que sentido a professora era interessante? Esta expectativa, no entanto, não é preenchida porque não existe relação entre a proposição da primeira oração e a da segunda. É inegável a importância de se trabalhar este aspecto da adjetivação com os alunos.

As crianças têm tendência a só construir seus textos a partir de orações independentes. Hunt (1970) afirma em seu trabalho ser esta uma questão de imaturidade linguística. A criança, à medida que fosse se desenvolvendo no uso da língua, passaria a aglutinar cada vez mais os adjetivos na mesma oração. À escola caberia, então, a tarefa de propiciar condições em sala de aula para que o aluno tivesse a oportunidade de exercitar o uso de locuções adjetivas e de orações subordinadas adjetivas. Não sei até que ponto isto é realmente só uma questão decorrente de mais ou menos maturidade. É possível suspeitar que a alfabetização, nos moldes como comumente é feita, esteja na origem do problema. A criança escreveria em "staccato" porque teria sido incentivada, pela própria escola, a fazer isto nas 1as. séries. Se isto for verdade, teríamos, então, que admitir nossa "rea culpa" e tentar desfazer o que foi mal feito, ajudando o aluno a passar de um texto como "Eu li um livro. O livro descrevia monstros espaciais. Ele era engraçado." para "Eu li um livro muito engraçado que descrevia monstros espaciais".

Terminadas minhas leituras e minha reflexão já não consigo mais ver a adjetivação como algo banal assim para o ensino da escrita. Ela passou a ter uma importância até então desconhecida. Além dos aspectos "técnicos" apresentados, existe ainda algo de peso, a meu ver, que, dada a oportunidade, gostaria de passar para meus alunos: é através também da adjetivação que eu personalizo o meu texto. Vários de nós poderos narrar o mesmo fato ou descrever o mesmo evento, mas cada texto será diferente e esta diferença ficará evidenciada também, e acho que até quase que principalmente, pela escolha e emprego do adjetivo. Adjetivar é quase como "temperar" um texto. É mais um modo de torná-lo meu. De torná-lo único.

NOTAS

1. Este texto foi elaborado para satisfazer uma das exigências da disciplina Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada

da UNICAMP. Ele tem por premissas: a) O ensino da forma tem o seu lugar na escola, já que mudanças estruturais têm conseqüências importantes para a significação e b) A utilização das classificações fornecidas pela Gramática Tradicional ainda se faz necessária visto serem estas as únicas que o professor geralmente possui (Kleiman, comunicação pessoal).

2. Este tipo de tratamento gramatical pode ter implicações importantes para a leitura. Poderíamos conscientizar nosso aluno de que do mesmo modo como ele pode jogar com a adjetivação para produzir os efeitos de sentido que lhe convém, para enfatizar o que lhe convém, quem escreve o que ele lê também pode. Um leitor crítico é aquele que, entre outras coisas, é capaz de perceber o papel do adjetivo na persuasão.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, Douglas H. "Discourse Analysis - The Study of the Pragmatic Functions of Language" in Principles of Language Learning and Teaching. N.J.: Prentice Hall Inc., 1980.
- CUNHA, Celso. "Gramática do Português Contemporâneo". Belo Horizonte: Bernardo Álvares S/A, 1970.
- FARACO, C.A. "As sete Pragas do Ensino de Português" in J. W. Geraldi (org.) O Texto na Sala de Aula. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HUNT, K. "Recent Measures in Syntactic Structures" in M. Lester (Org.) Readings in Applied Transformational Grammar. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.
- ILARI, R. A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa. S.P.: Martins Fontes, 1985.
- LEECH, G. e Svartvik, J. A Communicative Grammar of English. Londres: Longman, 1975.
- LESTER, M. "The Value of Teaching Transformation a Grammar in Teaching Composition" in M. Lester (org.) Readings in Applied Transformational Grammar. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.
- QUIRK et al. A Grammar of Contemporary English. Londres: Longman, 1972.
- WIDDOWSON, H.G. Explorations in Applied Linguistics. Londres: Oxford University Press, 1979.