



A APREENSÃO DE ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS QUE ILUMINAM OS SENTIDOS DO GÊNERO POEMA

THE UNDERSTANDING OF MORPHOSYNTACTIC ASPECTS THAT ILLUMINATE THE MEANINGS OF POEM GENDER

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

RESUMO:

O objetivo deste texto é apresentar considerações sobre a importância do ensino da gramática, sobretudo no que diz respeito aos aspectos morfossintáticos dos enunciados presentes no gênero poema. Sabe-se que o ensino de gramática tem sido um dos temas mais controversos entre os professores de Língua Portuguesa. Em geral, os que são contrários acreditam que aprender formalmente os aspectos gramaticais da língua não acrescenta novas habilidades linguísticas ao aluno. Outros creem que é necessário ensinar, por meio de atividades epilinguísticas e/ou metalinguísticas, os conteúdos gramaticais, pois entendem que tal aprendizagem é necessária, tanto para o desenvolvimento intelectual em geral quanto para o domínio da norma padrão, que constitui uma exigência social. Neste texto, será apresentada a argumentação de Vigotski quanto à utilidade do ensino de gramática não só para desenvolver as habilidades linguísticas, mas também para favorecer o desenvolvimento global do aluno. Para tanto, primeiramente serão abordadas algumas concepções vigotskianas imprescindíveis à devida compreensão dessa discussão, tais como o papel da escola para o desenvolvimento dos conceitos científicos e a tomada de consciência, que permite, no caso do ensino da língua, o manejo consciente das regras gramaticais, sobretudo as concernentes à norma padrão. Além disso, no âmbito deste trabalho, essa tomada de consciência é o fator que leva o aluno a expandir a leitura do gênero poema, possibilitando-lhe a apreensão de expedientes poéticos que passariam despercebidos sem a análise dos aspectos morfossintáticos. Em seguida, serão oferecidos exemplos de análises morfossintáticas no gênero poema, de acordo com as sugestões de Bechara, Henriques, Abreu, Neves, entre outros, que ilustram como esse conhecimento gramatical pode ampliar e ressignificar os sentidos do texto. Por se tratar do gênero poema, os exemplos propostos serão mais adequados a alunos do Ensino Médio.

1 Pesquisadora e docente do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (Unitau). E-mail: lis.ramos@uol.com.br

2 Pesquisadora e docente do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (Unitau). Email: m.jose.abud@uol.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Morfossintaxe; Gênero poema.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to present short considerations about the importance of grammar teaching, mainly what regards to the Morphosyntactic of the enunciations present in poem gender. We know that the grammar teaching has being one of the more controversial subjects among Portuguese language teachers. In general, those who are against grammar teaching believe that to learn the grammar aspects of the language do not add new linguistics skills to students. Others believe that is necessary to teach, through epilinguistic and/or metalinguistic activities, grammar contents, because they understand such learning is necessary both to intellectual development and to the domain of the grammar rules, which is a social demand. It will be presented the Vigotski's argumentation related to the utility of the grammar learning not only to develop linguistics skills, as well as to contribute the student global development. Therefore, firstly will be approached some Vigotski's conceptions indispensable to the understanding of this discussion, such as the school role for the development of scientific concepts and the awareness that allows, in case of the language teaching, the conscious handling of the grammar rules, mainly those related to the standard rules. Furthermore, in the scope of this research, this conscious handling is the factor that takes the student to expand the reading of poem gender, to make possible the understanding of poetic expedients that pass unremarked without analysis of the Morphosyntactic aspects. Then, will be offered examples of Morphosyntactic analysis in poem gender according to suggestions of Bechara, Henriques, Abreu, Neves, and others, which illustrate how this grammatical knowledge can expand and give other meanings to the text. About poem gender, the proposed examples will be more appropriate for high school students.

KEYWORDS: Grammar teaching; Morphosyntax; Poem gender.

Introdução

Falar de “gramática” entre professores de Língua Portuguesa ainda causa frequentemente reações contrárias. Há os que associam esse ensino exclusivamente ao ensino das regras da chamada norma padrão e, por consequência, a certa postura preconceituosa e reacionarista, que insiste em um uso por vezes arcaico e desabonado por linguistas atuais. Por outro lado, há os que insistem em acreditar que o arcabouço teórico-gramatical aprendido na escola favorecerá ao aluno ter domínio consciente dos recursos gramaticais e até a tornar-se um “poliglota” dentro da própria língua (BECHARA, 2003), ao adquirir o domínio das regras da norma considerada padrão.

De forma análoga, Neves (2003a, p.157) afirma que “Ninguém há de dizer que assegurar um lugar para tratamento da norma-padrão na escola constitua manifestação de preconceito ou autoritarismo”. A autora censura o despreço que a escola tem conferido a esse padrão: “Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto — no que respeita à norma-padrão —, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Linguística, a escola de hoje negligencia” (p. 128). De acordo com a autora, é preciso entender que o ensino da gramática normativa não se reduz a falar “corretamente” a língua (o que somente acirraria preconceitos), mas oferece uma forma de o aluno ter domínio, em termos descritivos, das regras da norma-pa-

drão, podendo, dessa forma, empregá-la de acordo com a demanda do contexto. No prefácio de uma de suas obras, a autora esclarece:

[...] acredita-se que é exatamente o *conhecimento das regras, confrontadas com a situação real de uso, que permitirá que o usuário faça suas escolhas para melhor desempenho linguístico*, o qual, se tem de ser eficiente, então tem também de ser socialmente adequado. (NEVES, 2003b, p. 14, grifo da autora).

Cabe aqui esclarecer que, por trás desse debate, subjaz uma concepção de “norma padrão”, que, segundo Faraco (2008, p. 75), constitui “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75). Sem dúvida, esse modelo deve estar pautado no que aqui entendemos como norma culta, a variedade que Mattoso Câmara Junior (1987, p. 16, grifo do autor) definia como “uso falado e escrito considerado ‘culto’, ou melhor dito, adequado às condições ‘formais’ de intercâmbio linguístico”, o qual deve ser ensinado nas escolas.

Nesse sentido, o ensino de gramática – tomada aqui como um conjunto de noções que permitam falar da linguagem e seus usos – pode também oferecer ao aluno ferramentas descritivas para que a leitura dos textos possa ser enriquecida, sobretudo quando se trata de gêneros pouco cotidianos fora do espaço **escolar, como o gênero poema**. Isso porque é na compreensão das relações entre os termos dos versos que os sentidos do texto emergem. Trata-se de partir da frase para o texto, e vice-versa, ambicionando resgatar os expedientes poéticos e os efeitos de sentido que dão colorido ao poema.

Diversamente dos que acreditam que o ensino de gramática, tal como aqui proposto, pouco acrescenta ao desenvolvimento da capacidade linguística do aluno, apoiamo-nos em Vigotski (2001, p. 320-321) para esclarecer que, sem esse ensino, a criança permanecerá limitada para aplicar suas habilidades: “Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar as suas habilidades. [...] tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”.

Cientes de que tais afirmativas demandam esclarecimentos sobre os pressupostos que levaram o autor a tais considerações, exporemos a seguir as ideias de Vigotski no tocante ao ensino da gramática.

O aprendizado da gramática e a tomada de consciência, segundo Vigotski

Cabe inicialmente observar que a discussão sobre a utilidade do ensino da gramática não é uma questão atual. Vigotski (2001) menciona a existência de um movimento agramático já no alvorecer do século XX. Os argumentos que os opositores ao ensino de gramática então utilizavam eram muito semelhantes aos que têm sido empregados ultimamente. Vigotski (2001) nos esclarece o teor desses argumentos, quando expõe que

O estudo da gramática é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que a gramática é aquele objeto específico que *pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança*. A aritmética propicia novas habilidades à criança. Sem saber somar ou dividir, graças ao conhecimento da aritmética a criança aprende a fazê-lo. Mas poderia parecer que a gramática *não propicia nenhuma habilidade nova à criança*. Antes de ingressar na escola, a criança já

sabe declinar e conjugar. O que a gramática lhe ensina de novo? (VIGOTSKI, 2001, p. 319, grifo nosso).

Vigotski (2001) analisa acuradamente esses pressupostos, incluindo nessa discussão o aprendizado da escrita. Suas pesquisas sobre o assunto lhe permitiram concluir, ao contrário do que era dito na época, que “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra *a imensa importância da gramática* em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (p. 319, grifo nosso). O autor explica que, de fato, a criança já domina a gramática de sua língua antes de ingressar na escola, mas se trata de um conhecimento que ocorreu de maneira *inconsciente e espontânea*. As operações linguísticas que a criança faz, tais como conjugar verbos, construir frases em tempos e modos diversos, são feitas de forma inconsciente. Por esse motivo, se pedirmos a uma criança que empregue, na frase que acabou de proferir, um outro tempo ou modo verbal, ela não saberá fazê-lo. Isso acontece porque ela ainda não *tomou consciência* das operações que realiza; por isso, não tem o domínio sobre elas.

Convém observar que Vygotski (2001) considera que a tomada de consciência e conseqüentemente o domínio intencional de determinada operação arbitrária ocorre mediante o desenvolvimento dos conceitos científicos, pois são estes que garantem uma sistematização hierárquica de conceitos. Segundo o autor,

Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou seja, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. [...] Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Para saber operar de forma voluntária os aspectos formais da língua, é preciso que ocorra *a tomada de consciência* das operações linguísticas que o aluno realizou. Afinal, segundo o autor, “Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 283). Em outros termos, a tomada de consciência é uma condição *sine qua non* para que possam ser realizadas as escolhas voluntárias e intencionais que almejem formas linguísticas adequadas.

É justamente nesse sentido que Vigotski (2001) atesta a utilidade da aprendizagem da gramática e da escrita. Segundo o autor, é graças a tais aprendizados que a criança aprende a tomar consciência das operações que realiza, e essa tomada de consciência é o fator que lhe permite *operar voluntariamente* e a ter *domínio* de suas operações. Assim considerando, desprezar o ensino específico da gramática na escola é, segundo o autor, permitir que a criança continue “limitada para aplicar suas próprias habilidades. A não-consciência e a não-arbitrariedade são duas partes de um todo único. Isto se aplica integralmente às habilidades gramaticais da criança, às suas declinações e conjunções” (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

É importante esclarecer que o fato de Vigotski (2001) ter discutido a importância do ensino da teoria gramatical oferecido pela escola, a metalinguagem, não significa que não possa haver a tomada de consciência dos aspectos formais da língua se forem oferecidas atividades epilinguísticas pertinentes (práticas linguísticas de reflexão sobre a língua sem recorrer à nomenclatura, à

classificação, à análise morfossintática), que levem o aluno a refletir sobre a linguagem. O autor apenas indica que “tanto a gramática como a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem” (p. 321), sem notadamente excluir outras possibilidades. Portanto, não é nosso objetivo avaliar se, por exemplo, as atividades epilinguísticas atualmente propostas por autores, tais como Sarmento (2008), Cereja e Magalhães (2008), entre outros, igualmente favorecem, ou não, a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, mas de esclarecer como a metalinguagem, no entender de Vigotski (2001), pode conduzir a criança a essa apreensão consciente da gramática de sua língua.

Sabemos que atividades intuitivas e espontâneas não se aplicam ao que Vygotsky expõe acerca do desenvolvimento do conceito científico. Como esclarece Oliveira (1992, p. 31), o desenvolvimento do conceito científico em geral “começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas”, tal como ocorre quando um conceito gramatical, como o *substantivo*, por exemplo, é ensinado para a criança. No entanto, para se desenvolver, o conceito científico necessita que um conceito espontâneo correlato já tenha alcançado certo nível. Assim sendo, cremos que as atividades epilinguísticas oferecidas de forma planejada e intencional pela escola podem ser muito úteis para aproximar a gramática intuitiva (conceitos espontâneos) à gramática apresentada pela metalinguagem (conceitos científicos).

Nesse sentido, também Franchi (1988, p. 37) enfatiza que a atividade epilinguística relaciona-se a atividades de produção e compreensão do texto, “na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”, o que contribui para um trabalho inteligente e crítico de sistematização gramatical, “porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas” (FRANCHI, 1988, p. 37).

Assim, não se trata de desprezar tais contribuições da linguística ao ensino da língua materna, mas de acrescentar outras possibilidades que possam lançar novos olhares à importância do ensino da metalinguagem, quando este for coerente e adequado ao aluno.

A instrução formal e a “tomada de consciência”

A escola é uma instituição consagrada a oferecer aos alunos a instrução formal, sistemática, isto é, planejada para que os conteúdos das diversas disciplinas sejam apresentados de forma hierarquicamente ascendente, segundo a complexidade que os conteúdos apresentam. Pode-se dizer que, nessa aprendizagem, a escola exerce um papel decisivo para a conscientização do aluno de seus próprios processos mentais. Isso porque, segundo Vigotski (2001), o aprendizado sistemático oferecido pela escola é responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, e estes, por apresentarem um sistema hierárquico, lógico e coerente, e por serem mediados por outros conceitos, tornam-se o campo em que ocorre a tomada de consciência. De acordo com Vigotski (2001, p. 283):

Observa-se, pois, que no campo da atenção e da memória, o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar.

Daniels (2003), ao abordar as ideias de Vygotsky (1987), esclarece: “De acordo com Vygotsky (1934/1987), as crianças podem fazer uso deliberado dos conceitos científicos, são conscientes deles e podem refletir sobre eles” (p. 69).

Por esse prisma, podemos concluir que, ao adquirir consciência de suas próprias operações mentais, o aluno poderá dominá-las. Como ilustração, em relação à gramática, por exemplo, o conhecimento acerca das flexões dos verbos permitirá ao aluno empregar tempos e modos verbais de forma intencional e consciente. Do mesmo modo, os conhecimentos gramaticais o ajudarão a empregar os pronomes adequados segundo as exigências do contexto, bem como empregar o plural atendendo às especificidades da língua. Em síntese, a aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência sobre os fatos da língua, na medida em que o aluno começa a compreender que a língua se configura como um sistema ordenado, sobre o qual podemos refletir, e isso promove um “salto qualitativo” nas habilidades linguísticas. É por isso que Vigotski (2001, p. 320) nos adverte que, sem a gramática, o aluno permanecerá “limitado para aplicar suas habilidades”. De fato, esse olhar “sobre” a língua, entendendo-a como um sistema, é fundamental para a tomada de consciência. Pensar sobre a língua, sobre a escrita, sendo capaz de generalizar as regras, de discriminá-las e de reconhecê-las, são operações que evidenciam a tomada de consciência. É justamente nesse aspecto que Vigotski (2001) acredita que a aprendizagem da gramática promove a tomada de consciência de suas operações linguísticas.

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

Se a aprendizagem da gramática permite adquirir consciência das próprias habilidades, bem como a *atenção voluntária e escolhas conscientes*, por que decidir não ensiná-la? Não seria melhor congregarmos esforços para tornar tal ensino realmente eficaz, em vez de simplesmente alijá-lo do currículo? Cremos que qualquer conteúdo demanda um tratamento didático adequado, daí a frequente oferta de metodologias que se configuram mais apropriadas ao contexto. E, nesse sentido, também Vigotski (2001) chama a atenção para um ensino que não se reduza à memorização destituída de significados:

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. [...] No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (p. 247).

Tais palavras nos sugerem que o ensino de gramática não pode priorizar somente a memorização e as análises de termos que se esgotem na simples nomenclatura, desconsiderando os aspectos da linguagem espontânea do aluno e dos usos linguísticos. De nada adianta, por exemplo, classificar o sujeito se não houver a consequente apreensão do sentido que o uso de tal forma evidencia. Nesse caso, o aluno decora as regras, mas isso será um conhecimento inútil se ele não for capaz de relacionar tais regras à língua viva que utiliza cotidianamente, sabendo discernir a linguagem mais adequada.

O exercício do pensar no ensino dos conteúdos gramaticais

Embora Travaglia (2000, p. 98) não se posicionasse claramente favorável ao ensino de gramática para desenvolver as habilidades de compreensão e produção de textos, o autor admitia que a gramática era muito útil se o objetivo fosse “Desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência”.

Certamente, ao referir-se à capacidade de pensar, o autor se reporta a um tipo peculiar de pensamento, o qual recorre a critérios para realizar julgamentos. É justamente a capacidade de utilizar critérios adequados e plausíveis que confere autoridade às pesquisas científicas. Em outros termos, saber “julgar” significa saber empregar os critérios adequados para fundamentar as opiniões sobre os diversos aspectos da realidade. Nesse sentido, Lipman (1995, p. 172) define o pensamento crítico como “o pensamento que facilita o julgamento, pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto”. Assim sendo, podemos dizer que as características essenciais do pensar crítico são: a utilização de critérios adequados, a capacidade de autocorreção e a sensibilidade ao contexto.

O emprego *de critérios adequados e pertinentes* é um dos fatores que especificam a natureza do pensamento crítico, pois este se traduz não só como o pensamento que recorre a critérios, mas como aquele que pode ser avaliado mediante a utilização de critérios. Estes últimos devem apresentar pertinência, confiabilidade e adequação, já que são eles que orientam as análises. A autocorreção é outro fator crucial para garantir a coerência das razões apresentadas. Para tanto, é preciso avaliar os argumentos que as fundamentam e mudar de opinião ou ponto de vista, caso tais argumentos não estejam adequados. Por fim, a sensibilidade ao contexto garante a capacidade de perceber as especificidades das diversas situações e eventos e, conseqüentemente, a escolha de critérios adequados que orientarão os julgamentos.

É justamente devido a essas características que podemos afirmar que o ensino de gramática favorece o exercício do pensamento crítico. De fato, a gramática nos oferece regras, e estas se configuram como *critérios* que nos possibilitam realizar julgamentos quanto à adequação da linguagem e ao sentido do texto. Utilizar as regras como critérios de análise constitui a fundamental utilidade do ensino da gramática. Do mesmo modo, exercitar a sensibilidade ao contexto é fundamental para perceber o texto como uma unidade que busca um sentido. Isso implica estimular o aluno a perceber as relações entre os termos, as ocorrências de certas construções, os expedientes utilizados para garantir a expressividade do texto. Em síntese, o conhecimento das regras e, conseqüentemente, dos aspectos morfosintáticos das frases permite ao aluno recorrer a *critérios confiáveis* quando efetuar julgamentos de sintaxe, de estilo e de adequação da linguagem (SILVA, 2005; 2006). Por fim, cremos que apenas o conhecimento espontâneo e intuitivo da língua não é suficiente para garantir a tomada de consciência das regras que orientarão os julgamentos quanto à forma e o sentido dos textos. Texto e gramática andam juntos. É nesse sentido que Marcuschi (2001) afirma que não existe dilema entre gramática e texto, pois não se pode ir longe sem a gramática, tampouco se utiliza a gramática se não for para produzir textos. Do mesmo modo, Abreu (2003, p. 78) considera que o conhecimento da análise sintática apresenta duas vantagens:

A primeira delas é que, tomando consciência dos mecanismos que utilizamos inconscientemente, aumentamos nosso controle sobre eles. A segunda vantagem é que, com esse controle, aumentamos a versatilidade com que podemos utilizá-los, vislumbrando um número infundável de novas opções.

Essa versatilidade também se estende à leitura de um texto. A compreensão dos aspectos morfossintáticos nos auxilia a entender não só os sentidos do texto, mas os expedientes estilísticos utilizados, ainda quando estes repousam justamente no que é considerado como transgressão às regras gramaticais.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de como o conhecimento da gramática pode auxiliar os alunos a compreender o gênero poema, tendo sempre como caminho o texto para a frase e vice-versa. Como foi dito, por se tratar do gênero poema, os exemplos propostos serão mais adequados a alunos do Ensino Médio, cuja leitura de obras literárias torna-se um requisito para sua formação.

Exemplos

A leitura do poema abaixo, atribuído ao poeta Oseas Santos³, exemplifica como o conhecimento gramatical é importante para compreender o sentido do texto. De acordo com Henriques (2008, p.8), “[...] o estudo da morfossintaxe só se concretiza no momento em que há a construção de um enunciado, isto é, a *construção de uma frase*” (grifo do autor). Nos versos abaixo, os enunciados se encadeiam para garantir o sentido mais amplo do texto, e a análise das relações morfossintáticas permitirá a compreensão dessa unidade.

*Quando o amor bate à porta
tudo é festa.
Quando o amor bate a porta,
nada resta”.*(Oseas Santos)

Vemos que o paralelismo sintático é um dos expedientes poéticos que conferem beleza e ritmo ao poema. Segundo Garcia (2007), paralelismo é um tipo de construção simétrica, e simetria diz respeito à proporção, ao isocronismo. Este último se evidencia quando segmentos de frase (termos, orações) ou mesmo frases completas têm extensão semelhante. Mas, além disso, as frases ou segmentos podem apresentar ritmo igual. O autor denomina este aspecto de ritmo das frases desimilicadentes. Tanto o isocronismo, como a similicadência são aspectos do paralelismo ou simetria. Segundo o autor, “O princípio do paralelismo tem, como se vê, implicações não apenas gramaticais, mas também estilísticas e [...] igualmente semânticas” (p. 59).

No poema de Oseas Santos, vemos claramente essa simetria. Trata-se de duas orações subordinadas adverbiais temporais, iniciadas com a conjunção “quando”, seguidas de orações principais sintaticamente muito semelhantes. No entanto, o significado dessas duas frases exprime uma antítese (alegria da chegada e desolação da partida). O que assinala essa oposição é a presença do sinal diacrítico indicativo de crase, o qual transforma o sentido dos termos “bater a porta” (verbo e substantivo, indicando “sair”), em expressão adverbial “bater à porta” (verbo e expres-

3 Não encontramos uma referência específica sobre o autor.

são adverbial, indicando “chegar”). Essa diferença, assinalada pelo sinal indicativo da crase, confere sentido ao poema; sem essa compreensão o texto poético não seria entendido, tampouco apreciado. Embora as frases sejam similitudinescentes, o sentido de ambas é antagônico. E tal expediente torna essa quadra muito interessante e sonora ao leitor.

Vemos que não se trata de o professor empregar o texto para somente enfatizar a presença do sinal de crase. É preciso proceder à apreensão dos expedientes que o autor empregou para expressar a ilusão e a desilusão amorosa. Para tanto, cabe fazer a análise da estrutura das frases, sua composição e recursos estilísticos empregados. Somente dessa forma emerge claramente o paralelismo sintático, o qual se torna um expediente indispensável para a expressividade do texto. Em síntese, dois enunciados semelhantes, diferenciados apenas pelo sinal indicativo da crase, expressam sentidos antagônicos: chegada e partida do amor.

Do mesmo modo, no poema abaixo, Fernando Pessoa serviu-se do paralelismo sintático para expressar a mágoa do eu-lírico:

O moinho que mói trigo
Mexe-o o vento ou a água,
Mas o que tenho comigo
Mexe-o apenas a mágoa. (PESSOA, 1965).

Para entender o paralelismo sintático, é necessário decompor os versos em frases e analisarmos as relações entre os termos. A fim de garantir a harmonia sintática, o autor utilizou orações adjetivas: que mói trigo/ que tenho comigo. Essas orações qualificam respectivamente os termos que exercem a função de objeto direto do verbo mexer: o moinho/ o (pronome demonstrativo = aquilo). O segundo e o quarto versos apresentam o mesmo verbo (mexer), tendo como objeto direto pleonástico o pronome “o” (mexe-o/ mexe-o). Esse pronome repete, no segundo verso, “o moinho”, e no quarto verso “o” (aquilo).

Segundo Bechara (2001, p. 63), pleonasma consiste na repetição de um termo da frase “com sentido e função equivalente”. Há pleonasma referente a “moinho” e ao pronome demonstrativo “o”. Em outros termos, teríamos: “mexe o moinho (que mói trigo) o vento ou a água; mexe “aquilo” (que tenho comigo) apenas a mágoa. Como se vê, trata-se de um paralelismo sintático intencional, utilizado como expediente poético para conferir beleza e ritmo ao poema. Para entender esse recurso, é preciso saber decompor sintaticamente as partes do poema, para, ao recompô-las, entender-lhes os sentidos e os expedientes utilizados.

Aspectos morfossintáticos que sinalizam sentidos do Poema de Mário de Andrade

Moça Linda Bem Tratada (ANDRADE, s.d., p. 352).

Moça linda bem tratada,
Três séculos de família,
Burra como uma porta:
Um amor.

Grã-fino do despudor,
Esporte, ignorância e sexo,
Burro como uma porta:
Um coió.

Mulher gordaça, filó,
De ouro por todos os poros
Burra como uma porta:
Paciência...

Plutocrata sem consciência,
Nada porta, terremoto
Que a porta de pobre arromba:
Uma bomba.

O poema acima é composto por quatro quartetos. O autor, em cada quarteto, apresenta um dos membros de uma família, qualificando-os mediante as características que apresentam. Primeiramente a “Moça” é qualificada como “linda”, “bem tratada”, e “três séculos de família” (representante das elites locais). Em segundo lugar, o rapaz (Grã-fino) é qualificado como sendo “despuddorado”, ignorante, consagrado apenas ao esporte e à orgia. A matrona da família é identificada como “gordaça”, “filó” (engomada e carregada de joias).

Para qualificar esses três membros da família, há também a expressão coloquial “burro (a) como uma porta”, a qual está presente sempre nos terceiros versos das três primeiras quadras, funcionando como um refrão. Tal constância configura-se como paralelismo gramatical e semântico. A expressão utilizada consiste em uma comparação que assinala a ignorância e a incapacidade de perceber qualquer aspecto da realidade circundante. Tanto a filha, como o filho e a matriarca da família são qualificados com a mesma frase: “burro como uma porta”. Trata-se de uma expressão coloquial frequentemente utilizada para qualificar negativamente a capacidade intelectual de um indivíduo. No caso, revela a falta de consciência no tocante à exploração do pobre.

É interessante observar que, na quarta estrofe, o patriarca da família, identificado como “plutocrata” (segundo Ferreira (2009), pessoa influente e preponderante pelo seu dinheiro), não é qualificado como “burro como uma porta”; mas como “nada porta”. Podemos considerar que “nada porta” é um expediente poético muito criativo. Em vez de ser “burro como uma porta”, o patriarca é “nada porta”, ou seja, “nada burro”. Bechara (2000, p.617) aborda frases em que o pronome “nada” é empregado com valor estilístico, enfatizando a negação. “Nada porta” pode ser considerado como a abreviação da expressão “nada burro como uma porta”. De fato, o plutocrata explora o pobre, arromba-lhe a porta. Ele não se mostra ignorante do que causa, como o são os outros membros. Ele é uma bomba: artefato bélico que fere e mata. Ele arromba a porta do pobre.

Como se pode notar, o termo “porta”, na quarta estrofe, não tem valor de substantivo, como nas estrofes anteriores, tampouco se trata do verbo “portar” (carregar), visto que não haveria sentido em dizer que o “plutocrata” nada porta (nada carrega). Trata-se antes de uma comparação abreviada, a qual se transforma em metáfora. Assim como aconteceu com o termo “burro”, o qual passou de substantivo para adjetivo ao ser empregado para designar uma pessoa de inteligência medíocre (homem burro), o termo “porta” nesse poema assume o valor de adjetivo (homem nada porta). Do mesmo modo, o pronome indefinido “nada” assume o papel de advérbio, intensificando o adjetivo. De fato, é comum ouvirmos “ele não é nada burro”. Da mesma forma, o poeta se referiu ao patriarca da família como sendo “nada porta”.

O termo “porta” é utilizado ainda no penúltimo verso (que a porta de pobre arromba), desta vez como substantivo. O plutocrata não tem consciência, é uma bomba, mas não é “burro como

uma porta”. As pistas linguísticas do poema e a observação dos aspectos morfosintáticos dos temas utilizados para qualificar os membros dessa família nos permitem perceber esses expedientes criativos.

Por fim, vemos que o substantivo “porta” do penúltimo verso é qualificado como porta “de pobre”. O fato de não haver artigo generaliza e amplia o sentido da locução adjetiva “de pobre” (qualquer pobre).

Em síntese, vemos que a compreensão do poema, tal como nos esclarece a obra de Henriques (2008), é da frase para o texto e vice-versa. A gramática tornou-se um instrumento útil e necessário, que enriquece a compreensão desse poema.

A ambiguidade como recurso poético

O poema abaixo oferece reflexões muito interessantes. Trata-se do poema *Memória*, de Carlos Drummond de Andrade (1977, p. 168):

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

É interessante observar que o título lança luzes ao entendimento do poema. Trata-se de quatro tercetos que exprimem, na percepção do poeta, como o tempo organiza as experiências na memória. As rimas emparelhadas (perdido/ confundido; olvido/sentido; tangíveis/insensíveis) são rimas esdrúxulas (de palavras paroxítonas) e emprestam ritmo e sonoridade ao poema.

Vemos que há substantivação no primeiro verso da primeira estrofe (o perdido). Essa substantivação é evidente devido ao artigo que o antecede. O emprego do pronome demonstrativo “este” (este coração) evidencia que se trata do sentimento do eu lírico diante da relação existente entre perdido e o olvido: o que se perdeu e o respectivo esquecimento. Essa relação é esclarecida nos dois tercetos seguintes. Na terceira estrofe, há explicação do valor que conferimos àquilo que temos. De fato as coisas tangíveis (que podemos tocar) tornam-se insensíveis à palma da mão (não valorizamos). O “olvido” (esquecimento) não se sobrepõe ao que não podemos ter. Daí o perigo de amar o perdido.

No último terceto, vemos a explicação acerca da impossibilidade de esquecer o que não temos (o perdido). No entanto, se analisarmos sintaticamente o último terceto, vemos que há uma ambiguidade: Mas as coisas findas,/muito mais que lindas,/essas ficarão. A ambiguidade está no

aspecto sintático do verbo ficar, que pode ser entendido como verbo de ligação (as coisas findas ficarão muito mais que lindas) ou como um verbo intransitivo (as coisas findas... essas ficarão), ou seja, permanecerão na memória (título do poema).

O sujeito pleonástico, representado pelo pronome demonstrativo “essas” enfatiza essa ambiguidade: essas (as coisas findas) ficarão muito mais que lindas? Essas ficarão na memória? As vírgulas, devido ao sujeito pleonástico, também se tornam admissíveis em ambos os casos. Além disso, ambas as respostas encontram pistas linguísticas no texto. O poeta afirma que aquilo que é perdido torna-se mais belo (muito mais que lindas); em contrapartida também afirma que nada pode o “olvido” (o esquecimento) contra o sem sentido apelo do não (as coisas perdidas). Assim o texto autoriza as duas análises: as coisas perdidas são mais bonitas e ao mesmo tempo inesquecíveis. Poderíamos ainda acrescentar que essa possível ambiguidade é um recurso utilizado pelo poeta para expandir o sentido, tal como o fez em outro poema de sua autoria, o qual é frequentemente utilizado por professores para a compreensão das diferenças entre o complemento nominal e o adjunto adnominal. Trata-se do poema “Congresso internacional do medo” (ANDRADE, 1977, p. 49).

Congresso internacional do medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio, porque este não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte.
Depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

O título sugere que o “medo” está em todas as partes e em todos os lugares. Essa dimensão se acentua no emprego dos termos que podem ser entendidos ora como adjuntos adnominais, ora como complementos nominais, causando uma ambiguidade de sentido que expande o sentido do substantivo “medo”. De fato, ao se referir ao “medo dos soldados”, podemos entender como: o medo que os soldados têm (adjunto adnominal), ou como: o medo que os soldados causam (complemento nominal). E assim podem ser entendidos os demais termos que qualificam ou completam o substantivo “medo”.

De fato, as mães têm medo e também podem causar medo, tal como ocorre com os ditadores (que têm medo dos democratas, mas também causam medo a eles), e os democratas (que têm medo dos ditadores, mas também causam medo a eles). Mesmo quando se trata de “Igreja”, “Sertão” e “Deserto”, podemos ver aí uma figura de linguagem: a metonímia, a qual, segundo Bechara (2000, p. 398), consiste “Na translação de significado pela proximidade de ideias: [...] o tempo ou o lugar pelos seres que se acham no tempo ou lugar”. Assim o “sertão” pode simbolizar o lugar ou as pessoas que moram no lugar, tal como ocorre com os termos “deserto” e “mares”.

A ambiguidade só não ocorre com os termos “medo da morte” (complemento nominal, pois a morte causa medo, mas não sente medo) e os termos “medo de depois da morte” (complemento

nominal, pois causa medo, mas não sente medo).

Por fim, vemos ainda a ênfase ao medo, quando lemos “por fim morreremos de medo”. Nesse caso, os termos “de medo” são classificados como adjunto adverbial de causa. Sería, portanto, essa a causa da nossa morte: o medo. Vemos que o poeta emprega a primeira pessoa do plural (nós), que inclui o leitor entre os que sentem medo. Daí o termo “Congresso” que intitula o poema. Segundo Ferreira (2009), o substantivo “Congresso” significa: reunião, encontro, ligação, ajuntamento, união. Estamos todos unidos no medo, “nosso pai e nosso companheiro”. Trata-se de um aposto que explica esse sentimento que une a todos, mas que, ao mesmo tempo “esteriliza os abraços”. O produto final são flores amarelas e medrosas sobre nossos túmulos.

Assim, o poema ganha novos tons e se revela para os alunos com significados que não eram vistos na leitura corriqueira, sem a devida compreensão dos expedientes utilizados, tais como a ambiguidade. Novamente, caminhamos da frase para o texto, evidenciando como ambos são necessários para as devidas análises.

Tanto no poema “Memória”, como em “Congresso internacional do medo” a ambiguidade contribui para que a expressividade dos termos se alargue e ganhe dimensões que transcendem o significado que apenas uma das classificações traria. Trata-se, portanto, de um recurso estilístico profícuo, que amplia a apreciação estética, desde que o leitor compreenda tais questões.

Às vezes, é possível dissolver a ambiguidade pelas pistas linguísticas que o poema oferece. É o que ocorre em uma das estrofes do poema “O pastor amoroso, Alberto Caieiro (FP)”. (PESSOA, 1972, p. 229-230).

O amor é uma companhia (10-7-1930)

O amor é uma companhia.
 já não sei andar só pelos caminhos,
 Porque já não posso andar só.
 Um pensamento visível faz-me andar mais depressa
 E ver menos, e ao mesmo tempo gostar bem de ir vendo tudo.
 Mesmo a ausência dela é uma coisa que está comigo.
 E eu gosto tanto dela que não sei como a desejar.
 Se a não vejo, imagino-a e sou forte como as árvores altas.
 Mas se a vejo tremo, não sei o que é feito do que sinto na ausência dela.
 Todo eu sou qualquer força que me abandona.
 Toda a realidade olha para mim como um girassol com a cara dela no meio.

No segundo, terceiro e quarto versos, vemos o verbo “andar” empregado no poema no sentido de “caminhar”, e não como verbo de ligação. Assim, o termo “só” poderia ser facilmente confundido com o advérbio “só” (somente), já que se encontra junto ao verbo (e o advérbio é a palavra que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio). No entanto, no primeiro verso, vemos a afirmação “O amor é uma companhia”. Se o sentimento amoroso é uma companhia, o poeta, por estar amando, já não pode andar só (sozinho) pelos caminhos, porque ele, pelo fato de amar, já não pode andar sozinho. O sentimento amoroso é a sua companhia, mesmo diante da “ausência dela”. Daí o nome “pastor amoroso”. O termo “amoroso”, segundo Ferreira (2009), significa “Que tem ou sente amor, ou é propenso ao amor”. Se o pastor é amoroso, e se o amor é uma companhia, ele não está mais sozinho.

Tem-se, então, a presença do adjetivo “só” (sozinho), e não do advérbio “só” (somente). Trata-se de um predicativo do sujeito, constituindo um predicado verbo-nominal. Não há como conside-

rar o termo “só” como advérbio, devido às pistas linguísticas oferecidas pelo poema. Como se vê, a leitura do texto lança luzes às análises morfossintáticas, do mesmo modo que estas iluminam os diversos significados que muitas vezes ficariam ocultos sem as análises que os esclarecem.

Considerações finais

Creemos que ensinar gramática é antes de tudo oferecer ao aluno um arcabouço teórico que lhe permita ter controle sobre suas próprias escolhas linguísticas e compreender de forma mais perspicaz os sentidos do texto, em qualquer variedade ou gênero. Isso ocorre devido à tomada de consciência que o aluno vai adquirindo mediante o estudo sistemático e apropriado dos conteúdos gramaticais. Não se trata de impingir ao aluno a memorização de regras ou de uma nomenclatura cujo único objetivo seja a classificação dos termos da frase. Tampouco queremos afirmar que a metalinguagem é condição *sine qua non* para a leitura desses poemas. Isso seria absurdo. Apenas acreditamos que a metalinguagem pode ser uma aliada do ensino, uma vez que as atividades metalinguísticas farão, como diz Franchi (1988, p. 37), o “trabalho inteligente de sistematização gramatical”. Trata-se de apresentar uma metalinguagem que favorecerá a compreensão das estruturas formais da língua, incluindo as escolhas linguísticas necessárias à adequação dos textos.

Neste artigo, nosso objetivo foi expor os benefícios que os conhecimentos gramaticais trazem, enfatizando a leitura do gênero poema. Ora, ao contrário da prosa, sobretudo quando se trata de gêneros que almejam a objetividade e precisão da linguagem, o poema prima pela expressividade e pela estética, daí o poeta estar autorizado a subverter as regras gramaticais ou a empregá-las de maneira criativa. Tais recursos muitas vezes não são percebidos quando a leitura é feita sem atenção aos expedientes morfossintáticos que o autor utilizou no texto.

Quando desvelamos ao aluno os recursos estilísticos dos quais se valeu o poeta, estamos lhe dando a oportunidade de ressignificar sentidos, de perceber a riqueza da língua e a dimensão do trabalho literário. Afinal, ser poeta é saber empregar adequadamente sua língua, a fim de poder expressar as mais diversas nuances da existência humana. Como afirma Abreu (2003, p.15), “todos eles demonstram, em suas obras, pleno conhecimento da língua padrão, mesmo quando a infringem deliberadamente, para criar algum efeito de sentido”. Creemos que ler profundamente uma obra é saber identificar esses efeitos de sentido que a tornam original criativa e única.

A expressividade é fundamental em nossa linguagem, daí Abreu (2003, p.15) afirmar que “[...] consultar uma boa gramática é importante para adquirir controle e segurança no uso da língua e, com isso, ter mais liberdade para exercer em plenitude sua capacidade criativa”.

Essa capacidade criativa também se manifesta na leitura, uma vez que o leitor é partícipe da construção do sentido do texto. É preciso, então, resgatar sentidos para que a estética do texto possa ser notada. Acreditamos que o conhecimento intuitivo da língua não é suficiente para tal tarefa, pois não oferece ferramentas para que o pensamento crítico seja exercitado. Assim, tal como afirma Vigotski (2001), negar ao aluno o conhecimento gramatical de forma consciente e voluntária é deixá-lo limitado em sua própria língua.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. *Gramática mínima para o domínio da língua padrão*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Congresso internacional do medo. *Reunião: 10 livros de poesia*. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977. p. 49.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Memória. *Reunião: 10 livros de poesia*. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977. p. 168.
- ANDRADE, Mário de. Moça linda bem tratada. Lira paulistana. *Poesias completas*. São Paulo: *Círculo do Livro, s.d.*, p. 352.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de Português pela análise sintática*. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio eletrônico versão 6.0*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português, múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- MATTOSO CÂMARA JUNIOR, Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do Português: confrontando regras e usos*. São

Paulo: Editora UNESP, 2003b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PESSOA, Fernando. O moinho que mói trigo. *Quadras ao Gosto Popular*. [Introdução e fixação do texto por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho]. Lisboa: Editorial Ática, 1965.

PESSOA, Fernando. *Obra poética. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz*. 4. ed. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. p. 229-230.

SILVA, Elisabeth Ramos da. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. XXXIV, p. 316-321, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/a-utilidade-da-teoria-40.pdf>>.

SILVA, Elisabeth Ramos da. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. XV, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3660/2391>>.

SARMENTO, Leila Lauer. *Leitura, produção, gramática*. v.5. São Paulo: Moderna, 2008.. p. 17-18.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido: 04/2017

Aceito: 07/2017